

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO
EM PORTUGAL



Biblioteca Breve

SÉRIE PENSAMENTO E CIÊNCIA

ISBN 972 – 566 – 052 – 8

DIRECTOR DA PUBLICAÇÃO
ANTÓNIO QUADROS

ROGÉRIO FERNANDES

O pensamento pedagógico em Portugal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Título

**O Pensamento Pedagógico
em Portugal**

Biblioteca Breve / Volume 20

1.^a edição — 1978

2.^a edição — 1992

Instituto de Cultura e Língua Portuguesa
Ministério da Educação

© *Instituto de Cultura e Língua Portuguesa*
Divisão de Publicações
Praça do Príncipe Real, 14 -1.º 1200 Lisboa
Direitos de tradução, reprodução e adaptação,
reservados para todos os países

Tiragem
4 000 exemplares

Coordenação geral
Beja Madeira

Orientação gráfica
Luís Correia

Distribuição comercial
Livraria Bertrand, SARL
Apartado 37, Amadora – Portugal

Composição e impressão
Gráfica Maiadouro
Rua Padre Luís Campos, 686 – 4470 MAIA
Janeiro 1992
Depósito Legal n.º 52 080/92

ISSN 0871 - 5173

ÍNDICE

	Pág.
Introdução.....	6
Primeiros Alvores	8
Do Aprender a Ensinar à Contestação do Saber.....	13
O Jesuitismo na Educação Doméstica.....	29
A «Revolução» do Século XVIII.....	37
Educação para a Liberdade?	90
Novos Caminhos para o Futuro	121
Notas	126
Bibliografia.....	137

INTRODUÇÃO

Sob os limites impostos pelas dimensões maneirinhas da «Biblioteca Breve», este livro não passa de um roteiro. Por decisão pensada, não tem mais ambições do que demarcar ao viandante percursos possíveis e assinalar com pedra branca certos pontos mais notáveis do caminho.

A primeira questão a resolver foi a de esquadriar a área de exploração. Encurtando razões, diga-se que considerámos «pensamento pedagógico» não apenas todo o trabalho reflexivo em que a educação e a instrução aparecem, conjunta ou separadamente, como objecto específico mas também as grandes sínteses de conhecimentos de intenção formativa clara. A plasticidade da definição autoriza-nos a ter em conta a digressão especulativa ou o manual escolar, sob a condição, em qualquer dos casos, de satisfazerem ao critério suplementar da *projeção histórica*. A mera *existência histórica* não coincide forçosamente com a *historicidade*.

Nestas circunstâncias, a exaustividade não poderá ser preocupação obsessiva. Ao leitor assiste, certamente, o direito de discutir os critérios de organização dos materiais e de denunciar a gravidade de eventuais lacunas.

Que se não esqueça, nesse caso, o facto de que elas terão sempre de existir e que a supremacia de um critério se determina pela sua maior ou menor eficiência na *reconstrução total* do passado, ou, mais precisamente, de um passado que se descortina em função das linhas de força do presente, do movimento histórico geral.

Não é lícito afirmar que o nosso país tenha voltado costas à teoria e à prática de além-fronteiras. A evolução das nossas instituições escolares e o pensamento pedagógico português revelam, pelo contrário, numerosos pontos de contacto com o exterior. As condições históricas nacionais infundem-lhes, porém, características peculiares. À inútil e absurda querela da «originalidade» sobrepõe-se a pesquisa das múltiplas e por vezes surpreendentes relações do pedagogo com os aspectos multiformes da vida e da cultura do seu país e de outras nações cultas.

O pensamento pedagógico não pode ser desligado do contexto histórico geral, (político, social e económico) nem das instituições escolares e do seu dinamismo. Infelizmente, não é possível incluir todas as referências necessárias, até porque nem sempre estão estudados os vínculos que ligam a escola à sociedade portuguesa nos diversos momentos da História. A bibliografia, no final do volume, embora circunscrita a obras fundamentais, permitirá, esperamos, que o leitor vá mais longe pelas suas próprias forças.

PRIMEIROS ALVORES

Ignora-se tudo, ou quase tudo, acerca da vida cultural na Lusitânia Pré-Romana. A escrita estaria aí pouco divulgada, embora Estrabão afirme na *Geografia* que os Iberos possuíam a sua «Gramatiké». Desconhecem-se os seus processos de numeração e de medida; como calculavam o tempo; as noções que possuíam sobre astronomia, geografia, etc., Sabe-se, contudo, que dispunham de poesia e de arte, de cânticos, danças, jogos, exercícios corporais e de técnica militar. Por mais rudimentar que fosse a sua cultura, a existência dela pressupõe a existência de um processo transmissor e aquisitivo dos seus elementos. Se, além disso, nos lembrarmos de que na Lusitânia Pré-Romana existiam homens livres e escravos, é de supor que o grau de aculturação de cada um deles dependesse do seu ponto de inserção no tecido social ¹.

Com a romanização, elevou-se em toda a Península o nível cultural, tornando-se esta «o berço de homens notáveis na literatura e na erudição — *dives viris doctis*» ². O imperialismo romano consistiu no domínio político e económico sobre os povos autóctones mas também na sua impregnação cultural. Entre outras provas da

extensão desse movimento, refere o especialista Henri-Irenée Marrou a existência de ensino primário elementar ao alcance dos filhos dos mineiros num povoado tão longínquo e obscuro como Vipascum (Aljustrel). Do mesmo facto depreende F. Adolfo Coelho que, ao tempo da dominação romana, a instrução se encontrava sofrivelmente difundida no território que viria a ser Portugal. Por seu turno, o erudito Gabriel Pereira vê aí um indício de que também os estudos superiores, e não apenas os elementares, existiam em Évora pela mesma época ³.

No período que vai do século V ao século VIII assistiu-se no Ocidente à derrocada do Império Romano. As invasões germânicas determinaram a formação dos reinos bárbaros na Península. Não puderam apagar, todavia, o influxo da cultura intelectual romana, nem modificar o estilo da educação antiga.

Foi a pedido de um príncipe suevo que S. Martinho de Dume redigiu, em pleno século V, um livro de educação moral intitulado *Formulae Vitae Honestae*, ou *De quatuor virtutibus*, ou, ainda, *Senecae De copia Verborum*. Outra obra dumense de conteúdo didáctico e de natureza apologética, é o *De Correctione Rusticorum*, catecismo das matérias elementares que deviam ensinar-se a quem o cristão pretendesse converter à sua fé.

Durante o período bárbaro ganhou extraordinário incremento na Península a criação de mosteiros e de escolas, sobretudo a partir de S. Leandro e de St.º Isidoro de Sevilha. A acção deste último pôde penetrar até ao extremo ocidental deste tracto de território devido à acção de S. Frutuoso de Braga ⁴.

A dominação árabe determinou a criação de centros culturais de fulgor inapagável, entre os quais o de Silves.

A existência de escolas elementares destinadas ao povo miúdo depreende-se, por exemplo, de um documento da época almorávida relativo a Sevilha. Nele se estabelecia que as mesquitas de bairro não deveriam servir como escolas para os meninos, já que estes não cuidavam de não sujar os pés nem os vestidos, acrescentando-se que o ensino deveria ser ministrado nas galerias se não houvesse mais apropriada solução. O mesmo texto apresenta ainda algumas indicações acerca do ensino na mesquita maior. Nas galerias, onde deveria ser instalado um doutrinador religioso, também se poderiam ler as demais ciências além do Corão e das tradições da Suna ⁵. Esta regulamentação contém igualmente interessantes preceitos de carácter pedagógico.

A política não-integracionista dos árabes evitou a completa absorção cultural dos povos submetidos ao seu domínio. Segundo F. Adolfo Coelho, há revelações indirectas da persistência «de um ensino, doméstico, ou escolar, dos elementos da leitura e da escrita, e do conhecimento da literatura eclesiástica, até à conquista definitiva de Coimbra (1064)». A sua tolerância cultural permitiu igualmente a existência de uma literatura judaica florescente nesta zona geográfica ⁶.

Numerosos factos atestam que a criação de instituições escolares durante a Idade Média esteve ligada em Portugal, como em outras nações europeias, à acção da Igreja Católica, com o apoio deliberado da realeza, quer no grau elementar, quer no superior. Assim, foram os priores de St.^a Cruz e de Alcobaça que, aos 12 de Novembro de 1288, em Montemor-o-Novo, conjuntamente com os de S. Vicente de Lisboa, Guimarães e Santarém, na companhia de vinte e dois reitores de várias igrejas, deliberaram propor a criação de

uma Universidade, comprometendo-se a pagar das suas rendas os salários do reitor, lentes e oficiais. A proposta foi dirigida ao Rei e ao Papa. D. Dinis acolheu-a favoravelmente criando em Lisboa um *Studium Generale*, por carta régia de 1 de Março de 1290. Pouco depois o Papa reconhecia a Universidade por meio de uma bula em que se estabeleciam providências e regulamentações genéricas sobre o funcionamento dos Estudos. Em 1308 a Universidade foi transferida para Coimbra, instalando-se definitivamente nesta cidade no reinado de D. João III ⁷.

Que a difusão da instrução entre as várias classes sociais deveria ser muito restrita é facto comprovado pela ignorância do clero e da nobreza, não só nos primeiros séculos da monarquia mas nos subsequentes.

Sendo Portugal um país que desenvolveu relações internacionais desde o século XII, é de estranhar que neste período inicial da monarquia não encontremos vestígios de escolas destinadas à educação dos mercadores à semelhança do que ocorreu noutros países da Europa no século XIII ⁸.

Era a Corte, entretanto, um dos principais focos de cultura no país. Quase todos os nossos primeiros monarcas se interessaram pelo desenvolvimento dos estudos e um deles, D. Dinis, marcou presença indelével na história da poesia portuguesa. Contudo, nenhum dos antecessores do rei-poeta assinou por sua mão qualquer documento, o mesmo se verificando com personagens de posição elevada na escala social ⁹.

Outro exemplo da acção cultural da Corte é a chamada *literatura didáctica*, designadamente a que ficou a dever-se a prosadores da dinastia de Aviz.

O gosto da caça e da luta, das justas, torneios, canas, bafordos, etc., é apresentado pelo Prof. Rodrigues Lapa

como um dos traços distintivos da sociedade portuguesa desde o reinado de D. Fernando. «De todos estes factos», acrescenta, «havia de surgir uma curiosa literatura, que reflecte as preocupações dominantes da época e tem necessariamente uma feição didáctica até profissional»¹⁰.

Sob o ponto de vista da instrução profissional dos Senhores, são os trabalhos de D. Duarte, o *Leal Conselheiro* e o *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar toda a Sela*, que mais avultam na literatura pedagógica portuguesa.

O primeiro trata da educação moral e social da aristocracia; o segundo, da sua instrução militar. Ambos os livros se destinavam a preencher uma função eminentemente prática mas permaneceram inéditos até ao século XIX. O facto de terem ficado inacabados não basta a explicar a sombra que sobre eles desceu. As novas tarefas cometidas à classe senhorial no Portugal das descobertas e das conquistas impunham uma formação profissional de novo tipo¹¹.

DO APRENDER A ENSINAR À CONTESTAÇÃO DO SABER

A instrução elementar parece ter feito progressos em Portugal na segunda metade do século XV e no século XVI. Mas já em 1406, os procuradores da cidade de Évora referiam a existência de um bacharel que ensinava gramática e a escrever aos filhos dos «bons» e a quaisquer outros que quisessem aprender, havendo notícia de um mestre de meninos em 1439 naquela cidade ¹². O funcionamento de escolas elementares para cada um dos sexos na Lisboa do século XVI é atestado por outros documentos. Os filhos dos burgueses abastados e dos nobres recebiam, por via de regra, instrução elementar em suas casas ¹³. Com D. Manuel há notícia de serem subsidiados rapazes e adolescentes nobres, («em número difícil de contar», diz D. Pedro de Menezes em 1504), para frequentarem a Universidade de Lisboa, «os quais deixam o paço durante o tempo dos estudos, e recebem o costumado soldo e diária que ele liberalmente lhes dá» ¹⁴. O próprio paço foi também, uma escola, como o demonstra o caso do historiador João de Barros que, nascido numa grande família em 1496, iniciaria no paço a sua educação literária e científica «com a idade de jogar o pião», aprendendo o latim e o grego.

Deve-se a João de Barros a obra pedagógica mais notável da nossa literatura quinhentista no âmbito da instrução elementar.

Em 1539 é editada em Lisboa, por Luís Rodrigues, a *Cartinha para aprender a ler*, no seguimento de anteriores tentativas ¹⁵. Maria Leonor Carvalhão Buescu demonstra que só por abuso do editor foi a *Cartinha* publicada como livro isolado. Pelo contrário, a *Gramática da Língua Portuguesa* formaria uma espécie de *Corpus* didáctico constituído pela *Cartinha* como primeiro livro, pela *Gramática da Língua Portuguesa* como segundo livro, pelos diálogos *Da Viciosa Vergonha* e *Em louvor da nossa linguagem* a título de conclusão e de textos de leitura ¹⁶.

O próprio João de Barros indicou, de resto, a estrutura da obra ¹⁷, seguindo-se a esta explicitação a «Introdução para aprender a ler», onde as letras aparecem ligadas a uma imagem e cada uma delas como inicial de uma palavra. Pela primeira vez se usa entre nós a imagem para efeitos de ensino.

A aprendizagem da língua materna (e sua gramática) era vista por João de Barros também como introdução à aprendizagem de outras linguagens. Assim, no parágrafo intitulado «O proveito que tem saber muitas sílabas», chamava a atenção para o facto de algumas delas não existirem ou raro aparecerem na língua portuguesa mas declarava não lhe ter parecido infrutífero «poer exemplo délas, ca todas sérvem assi no latim como em outras linguágens» ¹⁸.

Na secção «Preceitos e Mandamentos da Igreja com algumas doutrinas católicas em que os meninos devem ser doutrinados», incluía orações em latim e português, assim como elementos de doutrina e o tratado da missa ¹⁹.

Ao passo que a *Cartinha* era «profusamente ilustrada», tirando o maior proveito possível de um grafismo atraente, a Gramática, observa pertinentemente Maria Leonor Carvalhão Buescu, «não contendo ilustrações, apresenta as matérias dispostas «em pilha», por vezes em duplicações desnecessárias mas que demonstram a aplicação do *princípio da repetição* como método de fixação»²⁰. Em abono deste ponto de vista, recorda-se a declaração de Barros, de que teria seguido a ordem de ensino adoptada pelos «artistas» (pedagogos), afastando-se dos «gramáticos especulativos», visto que o seu intuito era a utilidade das crianças, levando-as a aprender do simples para o complexo, do elementar para o superior²¹.

No *Diálogo em Louvor da nossa Linguagem* inseriu João de Barros algumas páginas de crítica incisiva ao sistema escolar português sobre o qual nos proporcionava, indirectamente, interessantes informações.

Diálogo entre Pai e Filho, o primeiro defendia o ensino da Gramática Portuguesa como condição de aprendizagem da Gramática Latina²². Acentua Maria Leonor Carvalhão Buescu ser lícito pensar que a prática seguida consistia em levar o jovem estudante quinhentista, logo após as primeiras letras, a «embrenhar-se no estudo da gramática latina, depois do que faria a transposição dos conhecimentos adquiridos para a língua materna». Entretanto João de Barros, segundo a mesma autora, «aparece já como que envolvido no processo de uma alteração pedagógica que levaria, na segunda metade do século, a uma tendência — muito mais moderna, devemos dizer — para fazer preceder o estudo da gramática Latina pelo estudo da gramática nacional [...]»²³.

Criticando a prática das escolas de Gramática Latina, o Pai declarava que os mestres, ignorando as regras da

gramática portuguesa, tinham dificuldade em «achar as matérias da latina», pelo que «tinham cartipações de latins em linguagem, por onde ôs dávam aos moços, como fracos prégadores, sermonários pera todo o ano»²⁴.

Propunha o Filho, em seguida, o estudo da Gramática Portuguesa na *escola de ler e escrever*, passando os meninos a ir «já gramáticos» para as chamadas escolas «latinas». Representante da opinião de Barros, o Pai rejeita a proposta, com base na deficiente habilitação dos professores. Nem todos os que ensinavam a ler e escrever estavam à altura desse ofício, e ainda menos para ensinar gramática portuguesa. Reputava João de Barros condenável que se consentisse que «qualquer idiôta e nam aprovádo em costumes de bom viver» pusesse «escôla de insinár mininos», o que não se verificava em relação aos ofícios mecânicos. Entretanto, os maus mestres «deixam os discípulos danádos pera toda sua vida, nam sômente com vícios d'álma, de que poderemos dár exemplos, mas ainda no módo de ôs ensinar»²⁵.

Pela voz do Pai, surgiam depois aceradas críticas à falta de educação doutrinal cristã nas escolas de ler e escrever. Em lugar de ensinarem por uma cartinha de «letra redonda» então existente «per que os mininos lèvemente saberám ler, e assi os preçeitos da nóssa fé, que nela estão escritos»²⁶, praticavam os mestres um ensino pelos autos dos tabeliães, de maneira que os moços, ao saírem da escola, ficavam somente industriados no processo de organizar demandas judiciais mas em não mais do que isso. Com a agravante, acrescentava, de que a letra manuscrita dos termos judiciais não apresentava a uniformidade desejável ao ensino²⁷.

Contra este ensino formalista defendia João de Barros um «artifício» conforme à tenra idade dos meninos,

antagónico da coacção e da rudeza. Isto é tanto mais de salientar quanto é certo que os castigos corporais, que João de Barros não excluía em absoluto das escolas, constituíam prática de todos os dias.

Especificamente no capítulo da iniciação à escrita, esse «artifício» teria de ser análogo ao que ele preconizava na iniciação à leitura: conhecimento das letras, silabário, formação de palavras, «e, per derradeiro, [...] à variaçám de todas as outras pártes, porque assi, de gráu em gráu, de pouco a máis, aprendem a ler.»

De modo idêntico se deveria proceder quanto ao género de escrita e seus caracteres. A letra de imprensa seria utilizada na fase de iniciação, só depois se passando à manuscrita, na qual os homens se tornariam peritos mais tarde pela força da prática.

O diálogo encerra-se com um discreto apelo à acção reformadora do rei em relação aos estudos menores, à semelhança do que fizera na Universidade de Coimbra, o que deverá ser alusão à reforma de 1537 ²⁸.

A *Gramática da Língua Portuguesa* termina com o *Diálogo da Viciosa Vergonha* ²⁹. Nesse texto, Barros criticava o costume, corrente na Europa do século XVI, de se entregarem as crianças às amas ou amos, mediante o pagamento de certa quantia. A educação moral era necessidade que se manifesta desde cedo, pelo que se impunha munir os meninos com as «armas convenientes aos vícios naturais de sua idade» ³⁰.

Em conclusão: parece indubitável ser João de Barros o escritor português quinhentista que maior atenção concedeu à educação infantil e primária, sob o ponto de vista pedagógico-didáctico. Algumas das suas ideias revelam-se plenamente concordantes com o progressismo pedagógico generalizado na Renascença.

Embora sem a envergadura do pensamento pedagógico de João de Barros, outras obras se impõem à nossa consideração no plano da educação elementar. Supõe-mos, porém, que se destinassem a uma classe social em que Barros não pensava: a dos mercadores. É provável, com efeito que os filhos da burguesia comercial comesçassem, neste período, a receber os rudimentos de uma instrução profissional especializada em matérias de interesse para a actividade de suas casas.

Neste contexto, é significativo que a edição de 1590 do livro de Manuel Barata, *Exemplares de Diversas Sortes de Letras, tirados da Poligrafia de Manuel Barata, Escritor Português*, contenha igualmente um tratado de Aritmética e outro de Ortografia Portuguesa, este último da autoria de Pero de Magalhães Gândavo, acompanhado de um breve diálogo em defesa da nossa língua.

Quanto à Ortografia, informa-nos o autor de que a maior parte dos portugueses «são mui estragados e viciosos», corrompendo a pronúncia da língua «com inumeráveis erros que cometem». As regras de ortografia elaboradas por Gândavo destinam-se à instrução primária elementar, isto é, «para os que não são latinos», embora admita que a outros possam igualmente aproveitar ³¹.

Uma passagem do «Diálogo em defensam da língua portuguesa sobre a qual tem disputa um Português com um Castelhana» autoriza-nos a levantar a hipótese do ensino de línguas estrangeiras, o que, naturalmente, interessava à burguesia. Com efeito, uma das provas apontadas para a preeminência da nossa língua é que «a todos os naturais habilita e dispõe de maneira, que em pouco tempo e com muita facilidade (como claramente se vê por experiência) tomam qualquer língua estranha, e nisto fazem vantagem a todas as outras nações».

Os ensinamentos do *Tratado de Arismética*, que o livreiro João de Ocanha «acostou» por sua iniciativa aos excertos caligráficos de Barata destinavam-se a crianças, como parece legítimo depreender do trecho seguinte: «Prática de Arismética: primeiramente é necessário conhecer as letras: e depois de conhecidas saber numerar [...]». As matérias contidas no volume são elementares: tabuadas, numeração, quatro operações, técnicas de disposição das contas, regra de três «chã» (simples), regra de três «com tempos» (composta) e regra de juros.

O *Tratado de Arismética* não denota veleidades especulativas. É concordante neste aspecto com ideias expressas por outros pedagogos deste período. D. Pedro de Menezes, ao falar perante D. Manuel no Estudo Geral de Lisboa, em 1504, refere-se à Aritmética e à Geometria, presentes nos currículos de 1431 e de 1504, assinalando-lhes a utilidade não somente para os homens de saber mas também para todos os que se dedicavam às actividades mercantis ³². O valor da Aritmética e da Geometria foi igualmente sublinhado por Jerónimo Osório no plano da educação do príncipe, tendo em conta a sua aplicação possível a vários sectores da administração pública. Essa opinião levava um dos interlocutores, Távora, a perguntar se o educador pretendia fazer do príncipe um negociante e não um rei ³³, do que se julga lícito deduzir que o ensino da Aritmética e da Geometria era reputado parte essencial da formação dos que se entregavam ao comércio.

Outro sector digno de menção na literatura pedagógica portuguesa relaciona-se com a educação dos príncipes, o qual tem copiosa literatura entre nós ³⁴. No século XVI, distinguem-se Diogo de Teive, autor do *De Institutione Boni Principis*, conjunto de sentenças sobre a educação de

D. Sebastião, e a obra de Jerónimo Osório, *Da Instituição Real e sua Disciplina* (1572), considerado pelo crítico Aubrey Bell como um dos grandes livros da Renascença ³⁵.

Jerónimo Osório não reconhecia finalidade e valor próprios à infância. As crianças deveriam ser divertidas com brincadeiras que se não afastassem muito das ocupações em que os pais ambicionassem que elas viessem a distinguir-se ³⁶. Este preceito aplicava-se a toda a educação do príncipe, tanto no relativo aos objectivos educacionais como no concernente às matérias e métodos de ensino.

Um dos aspectos mais interessantes das concepções do Bispo de Silves é a sua defesa incondicional da aliança entre a educação física e a educação intelectual na construção da personalidade ³⁷. Inclinando-se para uma educação de base naturalista, criticava aqueles que impediam a criança de contactar com o sol e o ar puro, ao mesmo tempo que a atulhavam de alimentos condimentados como se fosse um patinho na engorda, crítica que, obviamente, só teria cabimento em relação às classes sociais privilegiadas. A robustez física, a saúde e a longevidade, avisava Osório, não se alcançam pela abundância de alimentos nem pelo excessivo conforto, e muito menos dependem da abstenção de qualquer esforço ³⁸.

Na aprendizagem de quaisquer artes cumpria averiguar o «temperamento» daqueles a quem pretendemos ensinar, decorrendo da confluência de três factores as vantagens atingidas pelos alunos: aptidão natural, arte (técnica) e, por fim, aplicação e grande exercício. A crença de Jerónimo Osório na força da educação levava-o a afirmar que dificilmente se encontraria «um espírito tão obtuso e acanhado que não possa, de maneira nenhuma,

desbravar-se e desenvolver-se com a aplicação a uma arte determinada na qual se exercite». ³⁹

O objectivo a alcançar com a educação do príncipe era bem a formação de uma brilhante personalidade da Renascença: Osório desejava o Príncipe «de espírito activo, vivo, curioso, e dotado de memória tenaz. Que muito busque, que investigue, que deseje saber, e que fixe na memória tudo quanto ouvir dizer. Que, além disso, deseje honras sem medida», tudo isto temperado por virtudes de equilíbrio e prudência ⁴⁰. Todo «apetite desordenado» deveria ser reprimido, menos pelo temor do castigo corporal (hipótese não excluída) do que pelo temor da infâmia. A disciplina das crianças, tanto quanto o entendimento delas o permitisse, devia basear-se no prazer.

A educação infantil, incluindo a do príncipe, estribar-se-ia no jogo, segundo o exemplo da «paideia» grega e do «ludus» latino, «porque, em parte, se inculca e ensina à maneira do jogo, para mais facilmente se fixar e imprimir no espírito delas» ⁴¹.

Cumpriria inculcar a educação religiosa à criança, dizia o Bispo de Silves, de tal modo que, se possível, «bebesse os primeiros ensinamentos de piedade com o leite da sua ama» ⁴².

Chegado à idade das primeiras letras, todos os cuidados não seriam demais na escolha do mestre, que não deveria ser ignorante, nem taciturno, nem, sobretudo, descomedido, mas, sim, «douto», «eloquente» e «bem comportado». No ensino do príncipe ter-se-ia o cuidado de eliminar todas aquelas inutilidades gramaticais em que eram férteis, usualmente, os preceptores ⁴³.

Na idade da instrução primária elementar, os exercícios corporais consistiriam na corrida, no salto, na luta,

adestrando-se nas armas e caçando ao ar livre nas rudes condições da natureza, pratica que qualificava da maior importância sob o ponto de vista dos exercícios guerreiros e da arte militar. Contudo, para manter o equilíbrio no ânimo do príncipe, preconizava que se apartasse por vezes do bosque e cultivasse as «artes humanas». Defendia que o futuro rei aprendesse música, como, aliás, todos os nobres. O ódio à música era sinal de «bárbara crueldade», cumprindo que se considerasse desumano todo aquele que à música fosse estranho. O Rei teria a obrigação de se dar à música «não só para recrear o espírito durante as suas ocupações ou para mitigar ou refrear os ímpetos da natureza, mas também para entender, com as normas da música, que o bem-estar e a felicidade residem na moderação da ordem e da justiça»⁴⁴.

Os ofícios mecânicos eram rigorosamente excluídos do currículo escolar do príncipe como «indignos da grandeza e da majestade reais».

As artes, se contivessem divertimento honesto ou conhecimentos dignos da nobreza, poderiam ser estudadas pelos soberanos. Estavam nesse caso, como já referimos, a Aritmética e a Geometria, elementos da formação profissional dos mercadores, que o rei estudaria pela sua aplicabilidade aos assuntos da administração pública e ao estudo da astronomia. Este último não possuía um fim em si mesmo, senão que ajudaria o príncipe a organizar a república segundo a harmonia e equilíbrio do firmamento.

Não devendo ignorar a Astronomia, também teriam de ser-lhe familiares a Dialética e a Retórica. O estabelecimento do currículo de estudos concluía com um elogio ardente do valor das Artes⁴⁵.

Homem do seu tempo, Jerónimo Osório traçou um modelo de educação do Rei que não teve aplicação em Portugal. Posto que influenciada pela sua classe, a obra pedagógica do Bispo de Silves é profundamente representativa dos ideais da Renascença.

A reflexão dos pedagogos sobre a educação da classe dominante teve a sua expressão no regulamento de instituições escolares portuguesas e estrangeiras. Neste sector, avulta a intervenção de D. Pedro de Menezes, em 1504, no Estudo Geral de Lisboa, perante D. Manuel, em louvor das ciências e das artes exercitadas naquelas escolas e dos seus restauradores ⁴⁶. O orador começava por destacar o valor da Teologia, louvando em seguida a Filosofia, o Direito e a Medicina, passando, depois, a ocupar-se das Artes: a Retórica, que, sob o ângulo da aplicação, se chamava Oratória, a Lógica ou Dialéctica, a Astrologia, a Música, a Aritmética e a Geometria. A Gramática, considerava-a na realidade e na prática, a primeira de todas as artes ⁴⁷. Elogiando a política manuelina de desenvolvimento do ensino universitário, D. Pedro de Menezes cingia-se ao currículo existente ao tempo. Quatro anos depois, o Estatuto Manuelino estabelecerá um currículo universitário em que, no sector das Ciências, se estudariam Teologia, Cânones, Filosofia Natural, Filosofia Moral, Leis e Medicina, reduzindo-se as Artes à Lógica e Gramática ⁴⁸.

Em 1534 foi a vez de André de Resende proferir na Universidade de Lisboa uma *Oratio Pro Rostris*, classificada com razão por Hernâni Cidade como «um impressionante manifesto da pedagogia humanista» ⁴⁹.

A *oração* de Resende enaltecia as ciências principais de um plano de estudos de índole humanista. Começava pela Gramática, a qual compreenderia também o método de

escrever, assim como leitura e interpretação correctas, invadindo ainda os domínios da música, astronomia e filosofia ⁵⁰. Em seguida, apelava no sentido de não ser permitido, pela própria Universidade ou pelos «magistrados das cidades», que persistissem reticências no ensino acerca deste ponto, tanto mais que quase toda a Europa «renascia».

Resende qualificava as gramáticas latina e grega indispensáveis a todos quantos pretendessem cultivar as letras, defendendo, no mesmo plano, a oratória, a filosofia física e ética, natural e moral, a astrologia, a medicina, o estudo do direito e a teologia ⁵¹.

O orador terminava com a incitação à reforma da Universidade num sentido compatível com um ideal humanista e aristocrático. As humanidades assinalavam o ápice da vida, não havendo quaisquer ocupações humanas que pudessem ombrear com a «dignidade dos estudos». Os estudos davam uma imagem quase divina da própria felicidade, ao passo que nas actividades vulgares havia «muitas coisas comuns às feras, permitidas apenas a homens de baixa condição e categoria, mas ilícitas a homens livres e nobres e quase todas indignas da divindade das almas», para não falar, acrescentava, dessas artes que os gregos apelidavam de mecânicas e que consistiam em *trabalhar com máquinas*, nem dos mesteres vis que nenhum homem sensato, assevera, traria àquele debate. «A glória da guerra e as formosas riquezas, senhoras do mundo», diz, «se as considerarmos de livre razão e sem a caligem da mente, em nada acharemos que sirvam para bem e felizmente, ou ao menos docemente, vivermos» ⁵².

No plano das estruturas curriculares e da organização do ensino, o pensamento pedagógico português

salientou-se, no século XVI, através de duas instituições: o Colégio da Guiana, em Bordéus, e o Colégio das Artes, em Coimbra. Com efeito, da extensa família dos Gouveias humanistas distinguem-se particularmente Diogo e André de Gouveia, reitores, respectivamente, dos Colégios de Santa Bárbara e de Bordéus.

Do último, diz Montaigne ter sido «sans comparaison le pus grand et le plus noble principal de France»⁵³. Foi de resto em 1583, presidindo Montaigne à Jurada de Bordéus, que o regulamento de estudos do Colégio de Guiana, conhecido pela designação de «Schola Aquitanica», veio a público, em latim, sem assinatura, sob a responsabilidade do humanista Elias Vinet. Atribuído a este último durante muitos anos, foi todavia André de Gouveia o autor da sua estrutura fundamental, como estabeleceu o investigador português Alfredo Carvalho⁵⁴.

Em 1547, quando se fundou em Coimbra o Colégio das Artes sob a protecção régia, a instituição foi vazada nos moldes de Guiana ou de Santa Bárbara. Gouveia, no dizer de Alfredo Carvalho, não trouxe apenas professores de tão elevada estatura como Grouchy, Vinet, Diogo de Teive, Fabrizio, Guerante e Buchanan: trouxe o plano de estudos, programas, regulamento e didáctica⁵⁵. O «Primeiro Regimento que El Rei D. João III deu ao Colégio das Artes no tempo que em ele leram os Franceses», isto é, o Regimento de Novembro de 1547, nomeava André de Gouveia como principal, conservando o essencial da sua orientação pedagógica.

Em 1555 o Colégio foi entregue aos Jesuítas. Esse facto, ao contrário do que se tem sustentado, não implicaria forçosamente mudança de orientação. Tanto André de Gouveia, como os fundadores da Companhia de Jesus, conforme recorda Serafim Leite, procediam, sob

o ponto de vista pedagógico, da mesma cepa: o Colégio de Santa Bárbara em Paris, de que fora principal Diogo de Gouveia, o Velho ⁵⁶.

Ainda no domínio da organização dos estudos, assinalem-se os *Estatutos da Universidade de Coimbra*, de 1559, mais amplos do que os da Universidade de Évora.

O domínio da Companhia de Jesus sobre as instituições de ensino originou, ainda, toda uma corrente pedagógico-didáctica conhecida por uma série de obras compreendidas sob a designação comum de *Commentarii Collegii Conimbricensis* e divulgados por toda a Europa até ao século XVIII. Na literatura didáctica produzida pelos Jesuítas salienta-se igualmente a famosa *De Institutione Grammatica. A Arte ou Gramática* de Manuel Álvares teve inúmeras edições em Portugal e no estrangeiro ⁵⁷.

É digna de nota a contribuição portuguesa no sector do ensino durante o século XVI. Os estudos humanistas alcançaram extraordinário brilho entre nós. Raras serão as Universidades de além-fronteiras onde nesse período não tenham ensinado com proficiência mestres portugueses.

Entre os sábios lusitanos a quem a pedagogia ficou a dever páginas de incontestável merecimento figura Francisco Sanches ⁵⁸. Foi no *Quod Nihil Scitur*, publicado em 1581, que Francisco Sanches fixou o essencial da sua teoria pedagógica. Sanches afirmava o princípio de que a educação modifica o homem e observava que a maioria dos homens que ao estudo se entregam fazem dele um meio de promoção social ou de obtenção da riqueza, ao passo que o homem que estuda não deve ter outra finalidade senão o saber ⁵⁹. Em seguida, postulava o princípio da educação universal. A obtenção do saber pressupunha o ensino. Ninguém podia tornar-se douto

por si, pelo que tanto o pobre como o rico deviam ser ensinados ⁶⁰.

Passando à crítica do ensino, Sanches censurava, em primeiro lugar, os professores, acusando-os de ocultarem a verdade ou de ensinarem falsidades. A ignorância, os baixos salários, a pobreza, a doença, a incapacidade dos discípulos, o medo ou a parcialidade eram motivos determinantes do facto. Era o ensino do erro, para Sanches, uma inexcedível calamidade, sobretudo quando se produzia na infância, cuja força receptiva e retentiva é tanto maior quanto maior for a autoridade do mestre ⁶¹. Arremetia também contra a ciência meramente livresca e logomáquica, baseada na autoridade do mestre e constituída por discussões intermináveis, contrapondo-lhe os que perscrutavam a natureza em si e que, todavia, eram vulgarmente alcunhados de ignorantes ⁶².

O psitacismo originado pela «ciência livresca» projectava-se negativamente sobre a educação dos jovens, prejudicando-os para todo o sempre. As discordâncias de opinião entre os professores, provocadas por essas disputas sem nexos, «lamentavelmente destroem e dilaceram o desgraçado espírito do principiante», o qual, hesitando entre opiniões contrárias, acabava por aderir ao sentir de quem gritou mais alto ⁶³.

Entendia o médico português que o método é tão importante como o ensino. A natureza e a sociedade oferecem-nos o espectáculo de uma grande variedade de coisas. Que deverá fazer o jovem no meio desta diversidade? Para achar a verdade, os humanos dispõem de dois meios: a experiência e o juízo. A experiência torna o homem douto e prudente e por isso se inventaram a escrita e o livro, «para que se aprenda em pouco tempo aquilo que este ou aquele experimentaram em toda a vida

e em vários lugares (...)» ⁶⁴. Se o jovem quisesse aprender «tem de estudar perpetuamente, tem de ler o que tem sido dito por todos e até ao fim da sua vida lutar com as coisas por meio da experiência» ⁶⁵. Essa luta permanente — símbolo da cultura — derivaria da evanescência das opiniões, quer do discípulo, quer do mestre. As certezas desaparecem, assim como as inclinações do espírito, e daí a impossibilidade de conhecer a essência do real. «As coisas que se ensinam não têm mais força do que a que recebem de quem as ensina.» ⁶⁶ Fonte de todo o saber, o acto pedagógico seria, segundo Sanches, a estrada real para a verdadeira Filosofia, isto é, para o cepticismo.

As críticas dirigidas por Sanches ao saber livresco e comentarístico visavam as instituições escolares do tempo. Elas estão em harmonia com outras vozes célebres da mesma época: Rabelais ou Montaigne.

O JESUITISMO NA EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

O século XVII português evidenciou a insularidade cultural relativa a que o conduziram a Contra Reforma e a Inquisição. Para fazer Portugal mais católico do que latino, os seus pedagogos, como diria Hernâni Cidade, «subtraem-no às inquietações que o agitam, defendem-no de qualquer acordo com o ritmo de uma actividade espiritual que é ameaça de apostasia» ⁶⁷. O monopólio da preparação para a Universidade fora confiado aos padres da Companhia, os quais, em Évora e nos Colégios de Lisboa e Coimbra, repeliavam toda a especulação filosófica que não fosse a escolástica ⁶⁸. O exemplo de António Cordeiro mostraria a força da repressão intelectual que mandava afastar do ensino os mestres «inclinados a novidades ou de engenho demasiado livre» ⁶⁹.

O excesso da educação «literária» e a falta de uma educação capaz de preparar os homens para a vida terão determinado neste século algumas atitudes perante o ensino. O capítulo LXXX das Cortes de Lisboa de 1641 preconizava o encerramento das Universidades, com excepção da de Coimbra, por cinco anos, aplicando-se os respectivos rendimentos às despesas da guerra, porquanto, alegava-se, «pela maior parte se vão mais os

homens às letras que às armas que hoje são mais necessárias»⁷⁰. Talvez por esse motivo, apesar da educação requintada do monarca, o reinado de D. João IV, bem como os de Afonso VI e Pedro II, foi escasso em providências sobre a instrução pública. As academias particulares não logravam suprir a frieza oficial quanto a essa matéria, embora tenha sido na dos Generosos, fundada em 1647, que o tema do *método dos estudos* foi analisado pela voz do Conde da Ericeira.

A falta de educação técnica (associada à fuga às profissões mecânicas, à organização irracional da nossa vida colectiva e aos preconceitos relativos ao trabalho) incluir-se-ia entre os factores explicativos dos problemas nacionais, na óptica de um Luís Mendes de Vasconcelos, de um Manuel Severim de Faria, de um Ribeiro de Macedo ou de um Manuel da Costa⁷¹. Contudo, esta «educação técnica» não deverá entender-se na sua modalidade escolar mas como «aprendizado dos ofícios».

Até ao fim do século XVII, afirmava Adolfo Coelho, não se vê enunciada a ideia da necessidade da educação popular, pelo que, à falta de instituições públicas, se desenvolve um pouco mais o ensino primário particular, pelo menos em Lisboa⁷².

O século XVII português é particularmente pobre no sector da literatura pedagógica. As obras de Fr. Pedro de Santa Maria e do Cónego Pedro de S. João Pinto, intituladas, respectivamente, *Tratado da boa criação e polícia cristã em que os pais devem criar os seus filhos* e *Vida Espiritual do Homem*, ambas publicadas em 1633, têm interesse muito diminuto.

A educação dos príncipes teve neste século alguns cultores, de que o leitor já tem notícia, mas cuja envergadura não é de molde a justificar menção

desenvolvida. No sector especial da educação do nobre, sobressai a sátira de Francisco Manuel de Melo, *O Fidalgo Aprendiz*, publicada em 1665.

É da autoria de um jesuíta, Alexandre de Gusmão, (tio do famoso secretário de D. João V, seu homónimo), a obra pedagógica portuguesa mais significativa de seiscentos: a *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* (1685).

O autor principiava por salientar a importância da boa criação dos meninos nos vários planos da vida. A criança é comparada a uma tábua rasa onde o desenho dependerá da conformação das primeiras linhas ⁷³.

À educação atribui um papel mais relevante do que à natureza. Antes que o caso do «selvagem de Aveyron» marcasse um ponto culminante na evolução das ideias pedagógicas, referia a existência de meninos criados entre os animais selvagens, conferindo à educação o papel determinante da própria hominidade: «De um menino que se criou três anos entre os lobos se conta que não podia andar depois senão de gatinhas como lobo, e sendo achado de um caçador e levado ao Príncipe daquela terra, procurou que andasse como os demais meninos em dois pés e não puderam facilmente consegui-lo. De outro também se diz que, sendo criado entre porcos, se metia como qualquer deles entre as imundícies ⁷⁴.» Os traços positivos e negativos em gerações sucessivas da mesma família, poderiam provir de factores naturais mas em grande parte, seriam consequência da primeira criação ⁷⁵. A boa educação dos meninos era tornada também como factor condicionante de todo o bem da República ⁷⁶.

Abordando o tema da criação das crianças chamadas «díficeis», diria não haver «condição de menino tão ruim que não possa ser domada pela boa criação» ⁷⁷. O

substracto pessoal de cada um podia ser melhorado pela educação: «o menino de inferior condição bem ensinado pode igualar ao que tem condições de ouro, faltando-lhe a criação [...]»⁷⁸. Defendia por isso a educação individualizada, visto que as crianças podiam comparar-se aos metais: nem todos se lavram de maneira idêntica⁷⁹.

A segunda parte leva por título *Como se hão-de haver os Pais na criação dos meninos*. Começava por afirmar como condição essencial de êxito para a acção pedagógica a «oferta» da criança a Deus logo após o nascimento. Enunciava ainda outros conceitos que decorriam, aliás, de superstições. Uma recomendação a fixar, e que figuraria na literatura pedagógica posterior: se, por justas causas, as mães não pudessem amamentar as crianças, tivessem grande cuidado na escolha das amas. Contudo, sempre que possível, devia o aleitamento dos meninos ser assegurado pelas mães. Gusmão vê aí múltiplas vantagens, desde uma educação mais cuidada até à defesa da saúde da criança⁸⁰.

A doutrinação religiosa seria o primeiro imperativo na educação dos meninos quando chegavam à idade da discrição. A esse propósito, recomendava a criação da criança no temor a Deus e no ódio ao pecado, considerando que o principal era o «pecado desonesto contra a Angelical virtude da castidade [...]».⁸¹ Os termos utilizados por Gusmão nesta matéria são bem reveladores da sua visão preconceituosa da sexualidade infantil. Advogava, ainda, o castigo severo das crianças sempre que delas se soubessem acções ou palavras «desonestas», sem curar de atenuantes. Elevava-se contra o que parecia constituir costume vulgar, qual fosse o de permitir que as crianças vagueassem durante todo o dia fora de casa, ou o de lhes franquear as portas à noite para

rondarem as ruas ou os cantos da cidade; ou o de facultar dinheiro aos filhos, visto que, afirma, o rapaz «a que não falta na algibeira o dinheiro, ou há-de sair jogador ou desonesto, e a bom livrar guloso, porque raro é o que com esse dinheiro compra santinhos para o oratório»⁸². Exprobrava também o «demasiado alinho» com que alguns pais «tratam e enfeitam os meninos»⁸³. Com uma exagerada concepção da gravidade de certas faltas, ocupava-se dos vícios «próprios» da idade infantil, tais como o mentir, o furtar pequenos objectos, o jurar, o chamar nomes e o dizer palavras obscenas⁸⁴.

Gusmão excluía energeticamente todo liberalismo na educação das crianças, preconizando, pelo contrário, pesadas limitações à liberdade do educando⁸⁵. Um dos seus conselhos era que «domemos» os filhos «e lhes cortemos a vontade enquanto são meninos»⁸⁶, a pretexto de que entregue a si próprio, à sua vontade pessoal, «o menino posto em liberdade de fazer quanto lhe pede o apetite e de ir para onde lhe pede a vontade, segue o mau exemplo dos maus e se perde»⁸⁷. Encarecendo os «perigos» da liberdade, não lhe acudia a ideia de que a submissão não é sinónimo de orientação correcta.

Aconselhando uma educação religiosa muito incisiva, atacava, de toda a evidência, costumes do seu tempo, do qual nos dá indirectamente um painel com alguma cor. Censurava os pais que tinham grande preocupação em trazerem muito enfeitados e alinhados os filhos pequenos, sem que as crianças estivessem instruídas nos mistérios da fé e da piedade: «Vê-los-eis de espadinhas prateadas, vestidos de seda arrendada de prata, porém sem cartilhas para aprenderem os mistérios da Fé, nem Rosários ou horas de nossa Senhora para terem oração. Estes podereis esperar que sejam bons vadios, não bons

cristãos ou bons Doutores», ajuntava com severidade. «Outros pais, em lugar da piedade e devoção, se ocupam todos em ensinar os meninos a bailar, tocar viola, cantar, esgrimir ou correr a cavalo; porém de os ensinar a rezar, confessar e mais exercícios de piedade, pouco ou nada curam. Estes filhos poderão sair bons dançantes ou bons cavaleiros mas não bons cristãos.» «Outros pais há tão imprudentes e maus Cristãos que ensinam aos filhos ditados bem contrários à piedade cristã e humildade de Cristo, como a de ser tímidos, melindrosos; a título de nobreza, os ensinam a ser soberbos; a título de discrição, bachareis; a título de cortesia, entremetidos; e, talvez a título de zombaria, a ser desonestos, fazendo-os repetir palavras bem torpes, as quais, ainda que o menino as não entenda, são como a peçonha que mata ainda que se não conheça (...).» ⁸⁸ Verifica-se, pois, que a educação dos meninos nobres tinha aspectos muito pouco elevados na sociedade frívola do século XVII.

Gusmão consagrava, em seguida, alguns comentários ao respeito e obediência devidos aos mestres, aios e tutores. Os mestres, considerados «a alma das escolas», deviam assentar a sua acção no amor e no temor, «que são a alma de toda a disciplina». ⁸⁹ Os castigos corporais encontram em Gusmão um defensor entusiasta. «Saudáveis são os açoites que em vossas casas dais a vossos filhos», escreve, «mas os da escola são mais proveitosos à vida, porque aproveitam aos vossos e mais aos alheios; porque o menino com o açoite próprio se emenda, e com o alheio se acautela, e vai cobrando o temor, e com ele o respeito.» ⁹⁰

Acerca da orientação dos filhos na escolha da profissão, o autor preconizava a sondagem das inclinações das crianças e dos jovens ⁹¹. Censurava o

tempo perdido na puerícia e também na adolescência a aprender a dançar, a tanger viola, a esgrimir ou a montar o cavalo. A opinião do Jesuíta ia no sentido de que os pais prudentes, uma vez observados «os préstimos e inclinações dos filhos na idade de meninos», os aplicassem desde logo «para o estado que hão-de ter». Numa observação assaz significativa entendia ser de louvar que os filhos se aplicassem na puerícia «ao estudo das letras, ao menos a ler e escrever, porque, como bem disse um prudente, não é de todo homem o que ao menos não sabe ler e escrever», recomendação reveladora de não serem certamente invulgares os casos de analfabetismo entre a nobreza ⁹².

Por último, o autor ocupa-se dos *jogos e brincos dos meninos* e do *especial cuidado que se deve ter na criação das meninas*.

Para evitar a ociosidade, diz o P.^e Gusmão, deviam permitir-se, sob vigilância, alguns jogos e brincos pueris, apontando como *ilícitos* os bailes, as danças, as pedradas, a esgrima, e o hipismo, aconselhando a proibição das espadas, facas, escopetas, e semelhantes instrumentos, assim como os dados, as cartas e outros que eram próprios da «tafularia». Quanto aos *jogos honestos*, Gusmão apontava o aro, a pela, o pião e outros, ou então fazer altares, presépios, o arremedar o sacerdote e o pregador ⁹³.

Quanto à educação das meninas, formulava os preceitos destinados a assegurar a subjugação tradicional das mulheres. A «guarda» e «recolhimento» eram a primeira norma, opinando o sacerdote que se não consentisse que saíssem à rua depois de desmamadas a brincar com os meninos. As meninas deveriam ser criadas no amor da *pureza*. Não seriam de autorizar pinturas e enfeites excessivos. Num ponto, contudo, teria de coibir-

se a autoridade paterna: os pais não poderiam impedir as filhas de professar, sendo de gabar aqueles que as educavam na perspectiva de uma possível vocação freirática ⁹⁴.

Apesar de Gusmão não ultrapassar o seu tempo quanto a estes aspectos da educação feminina, noutros, contudo, mostrava menos acanhamento de ideias. Recomendava que as meninas fossem educadas como os rapazes quanto às «artes liberais», entendendo ser não apenas conveniente mas louvável «ensinar as boas artes às filhas desde meninas». A leitura e a escrita, pelo menos, deveriam ser ensinadas a todas, assim como alguns princípios da língua latina às que se destinassem a religiosas ⁹⁵.

Referindo-se à *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia* diz Ferreira-Deusdado nos *Educadores Portugueses* que o livro se ressentia dos efeitos literários do seu tempo mas que, sob alguns aspectos pedagógicos, não é inferior à *Educação das Donzelas* de Fénelon e aos *Pensamentos sobre a Educação*, de John Locke, ambos posteriores ao do pedagogo português ⁹⁶. Independentemente desse juízo de valor, talvez exagerado, parece-nos o melhor tratado de educação infantil do nosso século XVII, ao mesmo tempo que pretende ser um guia prático de educação doméstica.

A «REVOLUÇÃO» DO SÉCULO XVIII

O pensamento pedagógico, no Portugal setecentista, apresenta elementos de continuidade e de rutura, numa tela a que não faltam contrastes nem contradições.

O facto de o ensino elementar se ministrar em escolas «públicas», sob a direcção de mestres particulares (em coexistência com o ensino «oficial» realizado em colégios) justificava a existência de uma literatura pedagógico-didáctica laica. A influência jesuíta é, todavia, patente quanto às concepções fundamentais e moldes de organização escolar.

Uma das suas manifestações mais interessantes data de 1722; é a *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar*, dedicada a D. João V por Manuel de Andrade de Figueiredo, «mestre desta arte nas cidades de Lisboa Ocidental e Oriental.» O autor tivera escola pública mas, à data da redacção do livro, a fama da «aura popular» impusera-se «à estimação dos principais senhores e primeira fidalguia desta Corte de ambos os sexos», a quem, acrescentava empoladamente, «cuidadoso sirvo em ensinar a escrever»⁹⁷.

Apesar de parecer cingir-se ao ensino da caligrafia, a *Nova Escola* abarcava outros assuntos. Dividida em quatro

«classes» ou «tratados», a obra de Andrade de Figueiredo ocupava-se da iniciação à leitura, caligrafia, ortografia e aritmética, «não só por pertencer às escolas mas porque muitos desejam aplicar-se a esta arte, e depois de crescidos o não fazem, por não tornarem a sujeitar-se aos mestres como meninos (...)». O cuidado em responder às solicitações do autodidactismo manifesta-se nesta passagem, assim como se projecta no *Breve Tratado de Ortografia*, de João Pinheiro Freire da Cunha, ou na *Recreação Filosófica* e nas *Cartas Físico-Matemáticas* do P.^e Teodoro de Almeida.

A primeira questão é a da escolha dos professores pelos pais de família. Algumas das ideias de Andrade de Figueiredo decalcam visivelmente as de Alexandre de Gusmão. Considerava o «exercício de ensinar» o mais nobre, entendendo que essa elevada dignidade exigia ao docente uma personalidade moral de excepção. Preceituava-lhes que não fossem tíbios em castigar e repreender as crianças. Embora condenáveis todos os extremos, entendia que «a vara e correcção são as que dão a sabedoria ao menino»⁹⁸.

Andrade de Figueiredo atribuía largo alcance social à educação. As qualificações dos súbditos, assegurava sem hesitações, provêm da sua aplicação enquanto meninos e do ensino dos mestres. Estas recomendações eram especialmente motivadas pela necessidade das Escolas elementares, cujos docentes desejava Figueiredo que possuíssem todos os requisitos indispensáveis⁹⁹.

O capítulo imediato trata «Do ensino das Escolas, com algumas advertências para os Mestres ensinarem com perfeição.» As indicações do autor têm um carácter eminentemente prático. Os seus primeiros conselhos relacionam-se com a «repartição do tempo» na escola.

Durante uma hora, até à entrada do Mestre, os meninos achar-se-iam entregues a eles próprios, devendo ocuparem-se a ensinar uns aos outros a lição de ler e contar e em fazerem os trabalhos escolares ¹⁰⁰. Nas escolas com elevada frequência, os Mestres poderiam escolher dois discípulos que, nesta primeira hora, recolhessem os trabalhos de escrita e de aritmética, registando os nomes dos alunos que os não tivessem feito, deste modo se evitando a confusão de as virem trazer ao «bufete» ¹⁰¹. Segundo uma prática tradicional, tinha o mestre duas horas e meia de trabalho. Sentado num ponto de onde pudesse abranger toda a aula com a vista, pedia as «matérias» (trabalhos escritos), controlando pelo número de «escrivães» os que faltavam. Emendadas, eram as «matérias» devolvidas aos seus autores, permanecendo sobre o «bufete» as que mereciam castigo ou continham erros ¹⁰². Das matérias escritas passava-se às contas dos principiantes. Concluída a sua revisão, chegavam ao «bufete» os «decuriões» (chefes de grupos de dez alunos) com os seus cadernos. O mestre examinaria as contas, mandaria que os alunos, neste caso apelidados de «contadores», lessem os respectivos resultados, deixando outras para a lição seguinte, e ordenando que fizessem na sua presença as que estivessem erradas.

Findas as contas, mandaria o mestre averiguar, «por rol ou pelos decuriões», do motivo por que faltavam os meninos. Por serem «rebeldes» ou «por cabeça de outros mal inclinados», os alunos pareciam propensos em fugir às aulas ¹⁰³. Finda esta operação, ordenava o mestre ao «cantor» que rezasse a oração do dia, após o que se dizia um «capítulo» ou, em alternativa, se aprendia a ajudar à missa, a menos que mandasse «aos meninos que lhe

parecer tomar lição aos principiantes, [...]» ¹⁰⁴. Os mestres deveriam informar pessoalmente os pais dos alunos em falta. Quanto ao aproveitamento, os «decuriões» informariam o mestre do nome dos alunos que não soubessem a lição; e, nesse caso, conviria que o professor a tomasse pessoalmente a esses alunos ¹⁰⁵.

A sobrecarga de alunos determinava este sistema em que o mestre dispunha de auxiliares. Era o embrião do ensino mútuo. Um dos seus inconvenientes seria, decerto, o pouco tempo de ensino que o professor dispensava aos últimos. Figueiredo aconselhava, por esse motivo, que, finda a lição dos principiantes, fossem estes mandados embora para «aliviar a Escola», chegando então ao «bufete» os «escrivães» e «contadores», aos quais tomaria o mestre nesse momento a sua lição ¹⁰⁶.

No ensino das matérias religiosas recomendava Andrade de Figueiredo que as orações fossem repartidas pelos dias da semana. Quanto ao ensino da leitura, advertia ser necessário ajustar a lição à capacidade do aluno e que o excesso de dureza provocava, muitas vezes, o absentismo ¹⁰⁷. Censurava os pais que perseguiam os mestres para que estes adiantassem os filhos, não atentando na pouca idade ou rudeza deles, e supondo erradamente que o saber escrever é sinónimo de saber ler.

Figueiredo recusava o método global, mesmo quando os alunos, utilizando-o, tivessem atingido resultados satisfatórios, e preconizava o método silábico. Na formação das sílabas consistiria o principal e o maior trabalho do menino. O autor atribuía à impreparação metodológica dos docentes o facto de os discípulos penarem longamente nas escolas sem aprenderem a ler.

O ensino da escrita mereceu-lhe também uma série de regras práticas, entre elas a de os mestres ensinarem esta

matéria aos «decuriões», os quais, ajudando os professores e fazendo exames semanais, «totalmente se aperfeiçoariam inteiros escrivães» ¹⁰⁸. Ensina a delinear todas as formas de letras, indicando os instrumentos necessários e dedicando à Ortografia Portuguesa todo um capítulo.

No domínio da Aritmética, entendia que os alunos, assim que soubessem as quatro operações até à regra de três, deveriam dirigir-se pessoalmente ao «bufete», dispensando a interferência dos «decuriões». Usavam-se também «argumentos de tabuada», após as orações das sextas-feiras, trabalho que Figueiredo reputava extensivo à diminuição e divisão e não apenas à soma. O cálculo permitiria aprender mais facilmente as operações respectivas ¹⁰⁹. Voltaria a ocupar-se da Aritmética no *Tratado Quarto* do seu livro, versando «as oito espécies de Aritmética de inteiros e quebrados com regras pertencentes às Escolas» ¹¹⁰. Ensinará aí os números e unidades, a soma, a subtração, a divisão, com exemplos tirados da vida prática, a tabuada da multiplicação, regras de três simples e composta, regra de companhia, as operações com quebrados, dízimas, operações com medidas de capacidade, etc. ¹¹¹.

A avaliação dos conhecimentos ou seja, os «Exames Gerais», deveria realizar-se com regularidade, semanalmente ou de quinze em quinze dias, em data variável.

O pedagogo pretendia também que os mestres ensinassem as regras gerais da Ortografia, não obstante a opinião de quem sustentava que só com os estudos gramaticais se aprende a escrever correctamente. Nem todos os alunos das «primeiras Escolas» seguiam os «Estudos». E comentava: «Ao menos para os que tomam

outros empregos lhes servirá de grande proveito, terem saído com os primeiros documentos das regras gerais, para com eles estarem hábeis para se aperfeiçoarem (querendo) pelos volumes que tratam destas regras, o que não farão com facilidade sem as notícias delas; e finalmente por ser deslustre para o Mestre, saírem os discípulos com bom corte de letra e perderem parte da estimação pelo que a escrita tiver, de errada ¹¹².»

As «apostas das matérias» afiguravam-se-lhe úteis. Trata-se de uma prática seguida em Portugal até ao século XIX, consistindo em que os alunos submetessem os seus trabalhos ao voto de pessoas alheias à escola a fim de serem escolhidos os melhores.

Manuel de Andrade de Figueiredo tinha, como se vê, uma percepção muito nítida das necessidades dos professores nas escolas elementares. A *Nova Escola* é, por isso mesmo, a obra pedagógica portuguesa do século XVIII que mais diligência inserir-se na realidade escolar, na medida em que pretende constituir um ponto de apoio para o docente.

Inscrevem-se, pelo contrário, no sector da educação doméstica o *Discurso sobre a Educação*, de Manuel Bernardes, todo ele orientado no sentido da formação religiosa do jovem ou a *Arte Directiva para Educação de Filhos Ingénuos* de Fernando Pereira de Brito. Este livrinho — na realidade um folheto de quinze páginas — foi publicado em Lisboa, talvez em 1730-1740, consistindo fundamentalmente numa série de preceitos morais e religiosos. O objectivo do autor, sobre ser altamente ambicioso, estava imbuído de um racismo difuso: tratava-se, declara, de proporcionar ao filho as normas de maior necessidade para que vivesse «segundo as obrigações de Racional, de Católico e de homem branco (...)». ¹¹³ O

autor não excede, porém, os limites do saber-viver e das boas maneiras segundo as entendia um cortesão beato do século XVIII português.

É de envergadura incomparavelmente superior a obra de Martinho de Mendonça Pina e Proença, aparecida em 1734 sob o título de *Apontamentos para a Educação de um menino nobre* ¹¹⁴.

Desincumbindo-se dos deveres de pai, dedicara-se o autor à leitura da melhor literatura pedagógica e, naturalmente, dos autores mais em voga, aos quais, aliás se refere: Locke, Rollin, Fénelon. Se é verdade que, por vezes, se limitava a decalcar para português as suas leituras (o que não era invulgar, na época) não é menos certo que, muitas outras vezes, dissentia abertamente do parecer das autoridades com base na sua experiência pessoal. Não tinha, de resto, pretensões de originalidade, nem a ambição de que a doutrina dos seus «apontamentos» alcançasse validade universal. O objectivo que pretende atingir é essencialmente prático: deixar uma norma de educação dos filhos se viesse a falecer, ou ser útil a outros pais que se quisessem esclarecer acerca do assunto.

Os apontamentos abrem com algumas observações sobre puericultura. Recomendava moderado uso dos «mantimentos vulgares e dos exercícios laboriosos», proibia totalmente «tudo o que se pode chamar regalo» ¹¹⁵. O vestuário não devia tolher os movimentos. Convinham às crianças os banhos frios, assim como o contacto ocasional com o Sol, a chuva, o vento e a neve. Igualmente lhes seriam salutareos os exercícios de corrida ¹¹⁶.

Após o desmame, a alimentação seria simples e leve, em doses moderadas. Quanto às bebidas, preceituava apenas a água, no que discordava do autor de *On*

Education. Divergindo mais uma vez de Locke, autoriza o uso de frutas frescas ¹¹⁷.

Dos sete aos dez anos os meninos dormiriam apenas oito horas, podendo no futuro o sono reduzir-se a sete.

Quanto às regras da Medicina, recomendava serenidade aos pais a fim de não chamarem o médico sem urgente necessidade. Entendia que a dieta costumava ser o melhor médico, de poucas drogas se precisando para cuidar da saúde das crianças.

Com uma intuição pedagógica segura, advertia que se evitassem dois erros de igual modo perniciosos na educação dos meninos: supor insusceptível de instrução uma criança de dois ou três anos, ou, pelo contrário, antecipar as lições de ler e escrever, «aplicando nelas horas inteiras numa criança de quatro ou cinco anos» ¹¹⁸. Citava, no entanto, vários exemplos de educação durante os primeiros anos de vida. Surpreendendo com grande frescura de observação as múltiplas e importantes aprendizagens da criança na idade pré-escolar, referia, designadamente, a da língua materna. Consciente do dinamismo intelectual da criança, advertia da necessidade de lhe proporcionar objectos adequados de educação moral ¹¹⁹.

Outra visão muito moderna da psicologia infantil manifesta-se na afirmação de ser difícil à criança, por motivos de fisiologia cerebral, focar a atenção durante longo tempo sobre um mesmo objecto e permanecer quieta num lugar determinado, pelo que lhe seria danosa «uma aplicação regular e seguida». Pensava que não seria de lhe forçar a capacidade de linguagem articulada. Apesar disso, dever-se-ia responder pontualmente a todas as perguntas que formulasse, por mais «ociosas» que parecessem. Pina e Proença revelava-se mais uma vez um

observador sensível da criança, ao discorrer sobre o valor da curiosidade infantil. Outro fenómeno psicológico detectado pelo autor dos *Apontamentos* é o da imitação, o que tornava imperativa uma selecção cuidadosa das pessoas que rodeiam a criança ¹²⁰.

Se em relação às predilecções, por vezes caprichosas, dos meninos, Pina e Proença não advogava a permissividade, já em relação ao jogo abria uma excepção. No «desenfado» e «divertimento» haver-se-ia de permitir às crianças, «uma inteira liberdade de brincarem como quiserem». O «divertimento» e «brincar» pueris considerava-os tão necessários àquela idade como o repouso ou o alimento ¹²¹.

Preconizava completo equilíbrio afectivo no modo de os pais tratarem os diversos filhos. Em seu entender, era de combater a tendência das crianças para considerarem sua propriedade pessoal determinadas coisas, o que, certamente, constituía uma exigência excessiva. A cobardia e a temeridade afiguravam-se-lhe dois males a evitar. Proscrevia energeticamente as «ideias horrorosas, ou fantasmas, defuntos, demónios e outras semelhantes» a que recorriam as amas para aquietarem as crianças, assim como pinturas de batalhas ou de monstros. Entendia, porém, não se dever evitar-lhes totalmente o contacto com a dor, nem permitir às crianças a crueldade, ainda que inconsciente, ensinando-se-lhes «a que tratem com amor e civilidade as pessoas inferiores e os criados» ¹²².

Queria que se inculcasse às crianças o hábito de não mentirem e de serem capazes de guardar segredo. Quanto a educação religiosa, recomendava que se iniciasse ainda antes de os meninos saberem falar. Desde cedo deveriam também ser acostumados a subordinarem a vontade à razão e a guardarem submissão, obediência e respeito a

seus pais. Entretanto, era partidário de que a atitude dos pais para com os filhos deveria permitir que os filhos fossem adquirindo autonomia crescente ¹²³.

Reprovava o uso dos «castigos servis» e só em caso de extrema necessidade consentia em «açóites» ou «palmatoadas». Rejeitava o uso da palmatória na ocasião em que a criança estivesse a aprender a leitura, a escrita ou a Gramática. Igualmente reprovava recompensas ou prémios materiais ¹²⁴.

Adiantava outra ideia que só mais tarde ganharia contorno científico definido: a importância do conhecimento objectivo da criança e da busca do meio de ensino mais adequado. Em função da natureza de cada criança ter-se-ia de escolher o método mais ajustado, o que viria a invalidar a ideia de um único método com valor universal ¹²⁵.

O autor dos *Apontamentos* debate mais adiante a questão de saber se era preferível a educação doméstica ou a ministrada em Colégios. Pondera que o problema poderia parecer impróprio no nosso país, tendo em conta a inexistência, entre nós, de uma instituição semelhante ao Real Colégio de Madrid. Esperava, todavia, que o debate não fosse inútil, e que o soberano reformasse as Escolas e fundasse Colégios onde a nobreza, diz, «se instrua nos exercícios mais convenientes ao seu estado». Como se vê, e como tem sido lembrado, transparecia aqui a ideia de ser necessário o que viria a ser o Real Colégio de Nobres. Em reforço, aduzia a falta de professores particulares nas Províncias e o elevado custo da sua manutenção ¹²⁶. Enquanto não existissem os colégios, recomendava que os pais tivessem nas suas casas os mestres que ensinassem a leitura, escrita e gramática latina, evitando que as crianças frequentassem a escola

pública, «não por duvidar da grande capacidade e zelo dos Mestres», afirma, «mas por conhecer o inevitável dano que podem causar alguns condiscípulos». O evitar rudes contactos e contágios de linguagem, entre o menino nobre e os «condiscípulos menos bem criados» que frequentam as Escolas públicas compensaria, no seu entender, o inconveniente da falta de emulação «e do natural encolhimento que traz consigo o ensino doméstico (...)» ¹²⁷. A quem para tanto dispusesse de meios sugeria, por isso, juntar na mesma casa um ou muitos meninos «bem educados», os quais receberiam ensino doméstico em conjunto com o filho do fidalgo. Essas crianças pertenciam, manifestamente, a uma classe não nobre, porquanto, acrescentava Pina e Proença, tal prática poderia vir a favorecer os netos de quem a adoptasse, visto que alguns desses meninos, assim instruídos, poderiam vir a ser os respectivos aios ou mestres. Aliás, a propósito da escassez de professores, acrescentava: «A grande falta (de que todos se queixam) que há de sujeitos capazes desta ocupação nasce de que raras vezes são bem instruídas as pessoas faltas de meios; e as que os têm se não querem sujeitar a um ofício muito laborioso e pouco útil.» ¹²⁸

Pina e Proença ocupou-se longamente das matérias curriculares e dos métodos de ensino. Sobre o último tema escreveu algumas páginas de modernidade indiscutível. O verdadeiro modo de ensinar os meninos, afirmava, consistia em desenvolver-lhes a curiosidade de aprender, o amor e a inclinação para o que se lhes ensina e por quem os ensina ¹²⁹. Os processos vulgarmente praticados tinham o efeito oposto. Num esboço impressivo, dava-nos a imagem de uma aula no Portugal setecentista. Descreve-nos o mestre como «um velho

melancólico, vestido de luto, que afecta uma autoridade despótica e dura», obrigando os meninos «a estarem em pé, sisudos e imóveis enquanto dão a lição»; durante o interrogatório do aluno, «a qualquer inadvertência ou esquecimento, segue um castigo áspero, e mais áspero do que se cuida, suposta a constituição branda e sensível da primeira idade». Na adopção deste sistema «pedagógico» reside, quanto a Pina e Proença, a razão de muitos alunos detestarem o ensino e os livros. Notava, a propósito, que o ensino das línguas vulgares, assim como o de desenho, dança, esgrima e equitação decorria sem castigos, ao passo que o estudo da língua latina, devido ao «grosseiro e desaprazível método» seguido pelos mestres, se fazia à custa de golpes ¹³⁰.

O método a adoptar, em seu entender, combina «a lição com o desenfado». O ensino deve basear-se no interesse da criança. Saber despertá-lo é um requisitos do professor genuíno. As lições terão de ser de duração compatível com a incapacidade da criança para se concentrar num só objecto. O ensino será apresentado «como vantagem ou privilégio da maior idade ou da melhor condição ou qualidade» a fim de excitar por esse modo a ambição do aluno. O «nobre ardor de aprender», assim estimulado, receberá o reforço positivo do «douvor e demonstrações de estimação proporcionadas ao adiantamento» ¹³¹.

As ocupações próprias de um pai de família tornavam indispensável a presença de um aio ou mestre nas casas nobres. Pina e Proença defendia o prestígio desses mestres domésticos, recomendando que todos os membros da família os tratassem com respeito. Seriam morais as qualidades mais frisantes do mestre, que normalmente serviria de amo ao menino antes dos quatro

anos; além delas, teria de saber ler e escrever, além de Gramática Latina, entendendo ainda Pina e Proença muito útil que soubesse a língua grega, falasse as principais da Europa, fosse «bem instruído» na Geografia, Cronologia, História e Ciências Matemáticas, e tivesse algum conhecimento do direito público, dos interesses dos Príncipes e da Filosofia. A verdadeira educação não consistiria em fazer da memória do discípulo «um escuro e confuso armazém de factos e de vozes (...)», como tinha dito Montaigne, mas em prepará-lo para a vida social e cívica ¹³².

Da educação da criança e do jovem excluía o teatro, as novelas de amor e as poesias. Dos autores antigos elegia Xenofonte e Virgílio (embora corrigidos ou expurgados). A educação pela imagem tinha no autor dos *Apontamentos* um adepto apaixonado. «A Livraria para os meninos e principiantes deve consistir mais em imagens sensíveis e agradáveis à vista, que em livros próprios para o estudo, que sempre causa trabalho», afirma, «além de que a imaginação do que se oferece à vista imprime mais duravelmente as coisas na memória (...)» ¹³³. A conversação quotidiana com o mestre seria outro valioso meio de aprendizagem e de conhecimento da criança ¹³⁴.

O estudo não contém um fim em si próprio: a sua verdadeira finalidade é a vida prática, «O principal acerto dos estudos consiste em proporcioná-los ao estado que se espera tenha o menino (...)» Neste livro Pina e Proença declara só encarar o «fim geral» que pede ter para o estudo um moço nobre, reservando para outra obra, que parece não ter chegado a escrever, a questão de uma educação mais especializada ¹³⁵.

Em sua opinião, a aprendizagem da leitura começaria logo que a criança soubesse falar, agregando-se-lhe o

ensinamento dos significados das palavras. As primeiras lições do ABC deviam ser dadas «mais como brinco ou desenfado que como estudo ou ocupação séria (...)». Aconselhava a utilização de uns poliedros de marfim ou dados em cujas faces estivessem inscritas as letras, a fim de os meninos se divertirem enquanto aprendiam, ou, em alternativa, cartas de jogar que representassem as letras ao lado de símbolo sensível, à semelhança da *Cartinha* de João de Barros, método que já fora utilizado no ensino da História e da Geografia. Entendia que a iniciação à leitura deveria ser feita «por um ABC impresso com letra cursiva paragona». Como livro para o ensino da leitura aconselhava o livro do espanhol João Paulo Bonet, *Reduccion de letras y arte para enseñar a Hablar los mudos*. Sabidos o abecedário e as principais combinações das letras, passar-se-ia à leitura de palavras.

O tipo de letra com que se procede a este ensino e evoluirá gradualmente da cursiva para a usual e de para a letra «chancelaresca»¹³⁶.

Iniciado na leitura, o menino passaria à escrita. Pina e Proença era partidário da estenografia, professada nessa época em Inglaterra, cujo ensino gostaria de ver mais difundido. A Ortografia deveria merecer «particular cuidado a quem ensina a escrever», opinião que vem repetir a de Andrade de Figueiredo¹³⁷.

Em seguida, ensinar-se-ia a arte do desenho e perspectiva, assim como os rudimentos da Heráldica, e dos Escudos de Armas.

Das línguas vivas estrangeiras, a francesa teria a precedência sobre todas as demais, sendo mesmo reputada indispensável. As línguas castelhana e italiana seriam de fácil compreensão, ainda que não necessitando de grande estudo, o que o impelia a recomendar o inglês

como segunda língua viva ¹³⁸. Quanto ao latim, o autor elogiava o exemplo de um austríaco que fizera ensiná-lo aos filhos pelo método directo. Demarcando dois graus na aprendizagem das línguas vivas e também no latim, observava que do latim não era preciso saber mais do que o necessário para entender os livros e não ficar privado da lição dos melhores autores ¹³⁹.

Cumpriria igualmente ensinar-se a Gramática da Língua Portuguesa. A Retórica parecia-lhe menos necessária e quase inúteis as suas regras.

Também se lhe afigurava útil que os alunos se iniciassem na arte epistolográfica.

No tocante à Poesia, debatia-se Pina e Proença em certa perplexidade. Negar a sua leitura aos meninos seria privá-los do contacto com a beleza e com as lições positivas que podia encerrar. Permiti-la, seria expô-los «ao doce veneno das paixões». Assim, aconselhava ao mestre que apontasse ao discípulo, na conversação familiar, as regras mais essenciais da poesia, elaborando uma antologia de lugares selectos dos poetas clássicos ¹⁴⁰.

Desde tenra idade se deveria ensinar ao menino «tudo quanto para se perceber não necessita mais que de aplicar os sentidos, e para se saber basta conservar na memória». Assim, desde o momento em que o aluno, na sugestiva frase de Pina e Proença «começa a distinguir os quartos da casa em que se cria», deveria o mestre inculcar-lhe as primeiras noções de Geografia, recomendando-se o uso de mapas e cartas geográficas, auxiliares igualmente aplicáveis ao estudo da História. Aconselhava também os globos celestes e terrestres, além da esfera armilar ¹⁴¹.

Quanto à História, era de opinião que se começasse «por uma leve ideia geral muito sucinta», abrangendo a história nacional ¹⁴².

As primeiras noções de Aritmética aprender-se-iam aquando da iniciação à leitura e à escrita. Além das suas múltiplas aplicações à vida prática, teria ainda o efeito de «dirigir» e «aperfeiçoar» a imaginação e o entendimento. Aos seus preceitos seguir-se-iam os elementos da Geometria, a Trigonometria, com as suas aplicações à arte militar, a Álgebra «especiosa» ou Analítica. A partir daí, o aluno teria acesso à Mecânica, à Óptica e à Astronomia, surgindo então a Lógica, que desejava ver fundada no método matemático e não nas «súmulas dialécticas»¹⁴³.

Inclinava-se a crer que os meninos não careciam de nenhuma ginástica especial. Bastaria que se lhes consentisse liberdade e largueza. Recomendava energicamente o exercício da espada, por ser útil à saúde, aconselhando que se agregasse à lição de espada «a do manejo da arma e movimentos do exercício militar moderno»¹⁴⁴.

A dança não podia faltar na educação do menino nobre, assim como a arte de andar a cavalo. Outros passatempos a consentir seriam a agricultura (no sentido da jardinagem), a conversação, o passeio, a caça¹⁴⁵.

Depois de ter versado a noção de honra como ponto fundamental da educação infantil no nobre, Pina e Proença voltava à série dos estudos afirmando que, após a Matemática, se deveria seguir a Física, se, declara, «nesta parte da Filosofia houvera coisa em que se assentar, ou sistema Físico com que se satisfazer (...)». Parecia-lhe que a Física corpuscular era o sistema que daria «mais clara noção das operações sensíveis». Mas, acrescentava, «se entrarmos neste estudo sem prevenção de partido, quanto maior notícia tivermos da história da natureza, quanto maiores progressos fizermos com observações e

experiências, tanto maior embaraço acharemos para abraçar algum -sistema, não bastando nenhum para tão complicadas variedades». Rejeitava, por isso, o sistema de Aristóteles, ou, melhor dizendo, dos Escolásticos, os de Descartes, Gassendi, Newton, More, Cudworth e Leibniz. Opinava, contudo, ser justo que o mestre guiasse o discípulo, «mostrando-lhe esta encantada arquitectura de Sistemas Físicos (...)». O estudo da Física teria menos por objectivo o conhecimento da natureza do que o reconhecimento da existência da divindade ¹⁴⁶.

Do mundo físico cumpriria passar ao mundo moral, ao conhecimento «da bondade ou malícia das acções humanas». Queria Pina e Proença que se principiasse pelo estudo de direito natural, seguindo-se o do direito das gentes e a do direito pátrio (ou «municipal»). Desde a mais tenra infância deveriam inculcar-se aos meninos os fundamentos das leis e acostumar as crianças à sua observância ¹⁴⁷.

Pina e Proença realizava, em seguida, um pequeno excursus relativo à origem do Estado a partir da família, segundo uma perspectiva que se opunha explicitamente à filosofia revolucionária. Das suas palavras depreende-se a sua preferência pelo despotismo com todas as inerentes consequências para a educação do moço nobre. Seria de grande utilidade o conhecimento das noções fundamentais de legislação portuguesa e de Direito Romano. Como remate da sua educação, individual e social, não faltariam as noções de Teologia e Direito Divino.

Embora os seus horizontes sociais sejam mais limitados do que os de outros documentos nacionais do tempo, o pensamento de Pina e Proença enraíza profundamente na experiência concreta do pai de família

educador. Por isso mesmo, em aspectos fundamentais, supera largamente a tendência para o doutrinário abstracto, revelando uma frescura nem sempre atingida por muitos dos seus sucessores.

Nove anos depois do aparecimento do livro de Martinho de Mendonça surge o *Verdadeiro Método de Estudar* de Luís António Verney. À sua ida para o estrangeiro recebera «particular ordem da Corte de iluminar a nossa nação em tudo o que pudesse [...]», encargo cujos meios de execução nunca lhe foram dados¹⁴⁸. À frustração desses intentos não foi alheia a acção dos Jesuítas e, durante o período de Pombal, as intrigas de influentes. A sua reputação alcançou, todavia, uma dimensão verdadeiramente europeia.

Segundo António Salgado Júnior, o *Verdadeiro Método de Estudar* é a primeira obra portuguesa ambicionando propor um sistema de pedagogia completo¹⁴⁹. O seu campo de aplicação é predominante no que hoje denominaríamos ensino secundário e preparatório do superior.

Embora testemunhando na «Carta Primeira» a mais alta admiração pela Companhia de Jesus, cujo papel positivo na história do ensino salientava, marcava a suas distâncias em relação a vários aspectos da sua actividade pedagógica¹⁵⁰.

Os estudos deveriam começar pela Gramática da própria língua, isto é, a arte de escrever e falar correctamente. Repelia a intimidação dos rapazes com «mau modo ou pancadas, como todos os dias sucede [...]». Advogava a análise do próprio falar do aluno, de um livro vulgar ou de uma carta «bem escrita ou fácil», por exemplo, as de Vieira. A utilização da epistolografia como método didáctico também era apontada.

Recomendava, ainda, o ensino da Ortografia e da Pontuação, cujo estudo, diz, «se pode continuar no mesmo tempo em que se explica o Latim, bastando meia hora cada manhã para ler e explicar o Português» ¹⁵¹.

Depois de salientar a conveniência de preparar os rapazes para o exercício das funções de Secretários «dos Grandes e de tudo mais, fora das Secretarias Reais», Verney ocupa-se do estudo da Ortografia, da Pontuação e da Gramática Latina, criticando o compêndio de Manuel Álvares e os métodos geralmente adoptados. Em relação ao ensino da latinidade não era menos discordante, preconizando até a substituição dos Jesuítas por outros professores mais jovens da mesma Companhia.

A aprendizagem do Latim pressupunha conhecimentos de Geografia, Cronologia e do que então se designava por Antiguidades. Quanto aos estudos de Geografia, advogava a utilização do Mapa-Mundo e da Esfera Armilar, conquanto, sobretudo, se tratasse neste caso de Geografia histórica. O seu ensino deveria ser activo, imprimindo «a Geografia na memória como quem brinca» ¹⁵². Em relação à Cronologia e à História, Verney formulava conselhos de onde se depreendia o empenho em evitar erudições desnecessárias.

No estudo da Latinidade a explicação das matérias apontadas poderia ocupar apenas uma hora em cada manhã. O nível do ensino do Latim ir-se-ia elevando das escolas baixas para as escolas maiores ¹⁵³.

O mestre deveria exercitar a memória dos principiantes, dois ou três dias por semana, levando-os a decorar textos escolhidos. Mais uma vez recomenda o banimento dos castigos corporais, advogando que se concedessem prémios ou louvores àqueles que melhor o

fizessem. Na última escola de Latinidade ou Retórica deveriam os estudantes ser treinados em falar latim.

Verney considerava necessário o estudo das línguas orientais, em particular do Grego e do Hebraico. Censurava a falta dos respectivos estudos em Portugal, embora o Grego figurasse no elenco das disciplinas do Colégio das Artes. Depois de traçar planos para o ensino daquelas duas línguas, acompanhados de bibliografia, Verney rematava com a afirmação de que seria útil ao estudante aprender duas línguas vivas estrangeiras, Francês ou Italiano.

Os estudos das «escolas baixas» incluíam ainda a Retórica. Verney criticava que o seu ensino se fizesse em latim nas escolas. Entendida como «Arte de Persuadir», a sua aplicação não se cingia ao púlpito: «todo o lugar é teatro para a Retórica».

As manifestações da Poesia portuguesa não lhe mereceram menos viva reprovação que as da Retórica. Para o ensino daquela matéria gostaria que houvesse uma «escola separada», em que se não trataria de outra coisa e onde o rapaz entraria se expressamente o desejasse. O estudo da Poesia admitiria dois graus ¹⁵⁴.

Verney condenava a ignorância e tacañeira da grande maioria de professores portugueses de Filosofia, que continuavam a desconhecer e a atacar sem base os modernos sistemas. As cartas dedicadas às matérias filosóficas — Lógica, Metafísica, Física e Ética — constituem no seu conjunto um ardente manifesto em defesa do moderno espírito racionalista e experimentalista e, ao mesmo tempo, de ataque à escolástica.

Quanto ao estudo da Física, considerava o Barbadinho dever ser precedido do estudo da Geometria e da Aritmética, compreendendo-se nesta última a Álgebra.

Recomendava, ainda, a leitura de uma história das experiências ou dos elementos de Física como introdução a esta ciência.

Depois de traçar um programa de Física, fornecia Verney algumas indicações concretas sobre a repartição do tempo no ensino das respectivas matérias, dentro do objectivo geral de reservar apenas dois anos ao estudo da Filosofia, ou, no máximo, dois anos e meio. Neste pressuposto, e quanto ao 1.º ano, dedicava o máximo de quatro meses aos *Elementos* de Euclides; um mês para a Aritmética, após o que, num mês ou dois, ficaria esgotada a Álgebra. No 1.º ano, o ensino da Lógica seria acompanhado, todas as manhãs, por uma hora de Aritmética, durante um ou dois meses, após o que se passava à Álgebra com uma hora em cada manhã. No caso de não se concluir o programa nesse ano, terminaria-se no ano seguinte. Nesse primeiro ano de Lógica, a primeira hora da tarde seria consagrada à Geometria. No segundo ano, a primeira hora dedicava-se à Álgebra; de tarde, às Secções Cónicas, Problemas de Arquimedes, etc. O resto do tempo, à Física.

A segunda parte do último ano de Filosofia seria ocupada no estudo da Ética. Depois de uma defesa vibrante do carácter não-inato da nobreza, Verney traçava um programa de estudo da Ética, com vista à formação do indivíduo e como prolegómeno ao estudo do Direito, matéria de especial interesse para os futuros funcionários do Estado ¹⁵⁵.

Em seguida ocupa-se da Medicina e da Jurisprudência. Deveria o futuro médico principiar pelo estudo da Filosofia, durante dois anos no máximo. No plano de matérias específicas surge, em primeiro lugar, a História

da Medicina. Da Física bastar-lhe-iam a Química, a Mecânica e a História Natural.

No 1.º ano recomendava que se estudasse a fundo Anatomia. No 2.º ano, ler-se-iam as *Instituições Médicas*, compreendendo o *Uso das Partes do Corpo Humano* (Fisiologia), a *Patologia*, a *Semiótica* (*Diagnose e Prognose*), a *Higiene ou Dietética*, sendo a 5.ª parte reservada à *Terapêutica*. Depois das *Instituições* surgia a *Praxe Médica*, ou seja a aplicação desses estudos ao doente. O estudo da sintomatologia, dos medicamentos e da Cirurgia preencheriam esta parte do curso. A *Praxe Médica* exigiria o trabalho hospitalar, observação e histórias clínicas. O 4.º ano reservar-se-ia para três actos públicos finais, havendo no fim de cada ano um exame «particular». Ao cabo de dois anos ou três anos de treino estaria formado o clínico de medicina geral. Quanto à especialidade de Cirurgião, implicava cinco ou seis anos de trabalho hospitalar como assistente. O estudo da Botânica também seria útil ao Médico.

Passava, depois, aos estudos jurídicos, Verney não se furtava a criticar o sistema coimbrão de ensino do Direito. Demonstrava a incapacidade profissional dos que se candidatavam à docência, assim como dos que se entregavam à magistratura ou à advocacia. Mostrava que a aprovação em exames não significava excelência de ensino, dizendo conhecer «infinitos moços» que, matriculados em Coimbra, tinham passado todo o tempo em Lisboa «sem abrirem livro» e que, no momento devido, haviam passado com brilho os seus exames, exercendo posteriormente a sua actividade profissional com pleno sucesso. Daí concluía pela inutilidade dos estudos jurídicos, em contraste com os conhecimentos adquiridos através da prática.

Nesta perspectiva, reduzia a um ou dois, no máximo, os oito anos, que, entre nós, se consumiam no Direito após seis e sete de Gramática e três ou quatro de Filosofia Peripatética. Principiaria o estudante por três anos de Filosofia (Lógica, Física e Ética), passando à História Romana e Universal, incluídas a Cronologia e a Geografia. Vinha, depois, a História do Direito Civil, principalmente do Romano, passando então ao estudo crítico das *Instituições* de Justiniano. Entrava-se, depois, no Direito Civil. No começo do 5.º ano surgiria o Direito Português ou as leis municipais. Notava com estupefacção a saída de licenciados que, sapientíssimos nas leis de Justiniano, nada sabiam do direito pátrio.

O resto do 5.º ano seria preenchido pela realização dos actos, reduzidos a três, em cada um dos quais o estudante se apresentaria a conclusões sobre as matérias principais. Obtido o grau de bacharel, poderia seguir-se o doutoramento, no ano imediato.

A graduação habilitaria para a docência ou para o fore. O candidato a advogado começaria por se inteirar das normas de Direito Processual, exercitando-se na prática durante quatro anos. Quanto aos magistrados judiciais, a sua formação especializada assentaria no Direito da Natureza e das Gentes, História das Antiguidades Romanas, História Pátria e Legislação do seu país, estudos de Teologia e Cânones, Direito Internacional, Lógica, Política e Arte Oratória.

Os Estudos Teológicos mereceram-lhe também severas críticas, advogando a sua modernização. Segundo Verney, as matérias essenciais seriam a História da Igreja, ligada à História Civil, como prologómenos, passando depois à Teologia. O respectivo curso duraria quatro ou cinco anos, havendo um sexto ano reservado aos actos;

três para alcançar o bacharelato, quatro para a licenciatura. Seguiu-se o doutoramento ¹⁵⁶.

O Direito Canónico figurava entre os temas finais da obra. A formação do canonista principiaria pela familiarização com a História Civil e Instituições Cíveis; no 2.º ano, com a História da Igreja, no termo do que se estudaria História do Direito Canónico. No 3.º ano apareciam as Instituições do Direito Canónico. No 4.º ano e durante o primeiro semestre do seguinte, o estudante aprofundaria matérias do terceiro e abordaria novos assuntos de Direito Canónico. No fim do 5.º ano, realizaria os actos nos moldes preconizados para o Direito Civil. Por último, ocupou-se Verney do canonista advogado, juiz ou catedrático, formulando igualmente conselhos quanto à formação prática.

A Carta 16.ª, e última, é consagrada a recapitular e precisar vários pontos expostos e a examinar temas a que não pudera aludir até esse momento. Em sua opinião, a organização dos estudos deveria abranger a escola elementar, admitindo mesmo que a instrução principiava antes da fase propriamente escolar. Aos sete anos proceder-se-ia à iniciação na leitura e na escrita. Em seguida ensinar-se-iam as quatro operações. Advertia serem muitas as pessoas que, vestindo «camisa lavada», não sabiam ler nem escrever entre nós. «Fora de Portugal vive-se de outra sorte», escrevia: «são tão raros os plebeus que não sabiam escrever, como aqui os que sabiam. O mochila, o carnicheiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros». A fim de pôr a instrução elementar ao alcance de todas as classes, pelo menos nas zonas urbanas, preconizava que, «em cada rua grande, ou ao menos bairro» houvesse uma escola «do Público», com o objectivo de que «todos os pobres pudessem mandar lá

seus filhos». Em reforço desta opinião aduzia o que observara no estrangeiro: escolas onde mulheres ministravam o ensino separadamente a rapazes e raparigas, e escolas-internatos para meninas, entregues, naturalmente, a mulheres, contra o pagamento de uma anuidade. O ensino particular doméstico deveria conformar-se aos métodos adoptados no ensino público. Em todos os Colégios e Universidades portuguesas existiria uma primeira escola destinada ao ensino da língua portuguesa. As matérias incluíam a Ortografia, Gramática Portuguesa, e, posteriormente, Gramática Latina. Nos nove meses do 1.º ano o estudante concentrar-se-ia nas duas primeiras partes da Gramática. Além das indicações das matérias, fornece Verney muitas normas didácticas. O estudo da Língua Portuguesa sobrepor-se-ia ao da Gramática Latina, e à Cronologia e Geografia. No 2.º ano, prosseguiria o estudo da Gramática, reservando-se três manhãs em cada semana para o estudo de trechos bíblicos. No 3.º ano, continuar-se-ia o estudo de autores e da tradução, iniciando-se a Composição e a História. No 4.º ano, transitar-se-ia do estudo da Latinidade para o da Retórica. Começaria igualmente neste ponto o comércio do aluno com a Gramática Grega, conjuntamente com o estudo da História, com a Composição latina e, em regime de opção, com a Poética.

Em complemento, Verney enunciava recomendações pedagógicas e didácticas, entre as quais a admissão de alunos com o mesmo nível, a fim de facilitar o ensino colectivo. Censurava o sistema de decuriões. Reconhecendo que os mestres os admitiam para se não fatigarem, dado o elevado número de alunos, recomendava como alternativa a divisão dos principiantes

por dois professores, cindindo-se, então, cada uma destas em decúrias. Todos os alunos seriam obrigados a prestar lição individual. O mestre rondaria de decúria em decúria, assim reconhecendo facilmente «o estado das diferentes classes da escola». Outra hipótese consistia em dispor de um subalterno, a quem se confiasse metade dos alunos. A verificação do aproveitamento far-se-ia através dos trabalhos escritos ou de interrogatórios.

Quanto à Gramática, à Retórica e à Poética, advogava a realização de exercícios públicos, as «conclusões». Condenava, porém, as representações teatrais, geralmente latinas. Os prêmios conferidos pelos Jesuítas aos jovens autores de poemas e orações latinas pareciam-lhe prática louvável. Repudiava os castigos corporais, explicando em grande parte a ignorância dos discípulos pelos errados métodos usados pelos mestres. Aos castigos físicos preferia as censuras morais. Mas fundava na profunda motivação da personalidade o bom êxito que os homens podiam alcançar nos estudos: «Não há coisa que não faça um homem, se lhe sabem inspirar a paixão própria». Por tudo isto, o delicado ofício de professor não deveria ser exercido pelos moços recém formados, o que sucedia quanto à docência nas «escolas baixas».

Cada uma das quatro partes da Gramática disporia de mestre próprio, assim como a Latinidade, a Retórica e a Poética. Nas Universidades públicas haveria ainda, em escolas separadas, mestres das línguas orientais: Grego, Hebreu, Caldeu, Siríaco e Árabe. Uma parte da manhã reservar-se-ia à Retórica.

Ainda nas Universidades públicas, a Filosofia seria explicada em quatro «escolas»: no 1.º ano, Lógica, e, ao mesmo tempo, Aritmética ou Álgebra e a Geometria. No 2.º e 3.º anos, Física, dando-se ao estudante no finais do

3.º ano a iniciação à Ética. A estas matérias entendia Verney dever acrescentar-se, nas Universidades ou em qualquer estudo político, a Filosofia Experimental, para o que as escolas estariam devidamente apetrechadas. Esses estudos experimentais decorreriam duas tardes por semana, no 2.º e 3.º anos.

Discutia, em seguida, se os mestres de Filosofia deveriam acompanhar os discípulos no trânsito pelas diversas disciplinas ou se, pelo contrário, conviria que leccionassem uma delas durante certo número de anos. Advogava também que houvesse uma escola de Matemática, de tal sorte que a respectiva frequência fosse franqueada a outros estudantes além dos de Filosofia. Apontando o princípio da especialização de certas matérias, revelava a existência de ensino universitário de Pintura e Escultura no estrangeiro.

Contra as convicções prevaletentes na época, preconizava que as Universidades fossem abertas aos que, não sendo seus alunos, tinham interesse por determinados assuntos. Protestava contra a hostilidade manifestada pelos estudantes em relação a esses curiosos.

No concernente à Medicina, não adiantava ideias novas em relação às expostas na carta respectiva, exceptuando quanto à formação prática, à importância da Obstetrícia e das matérias especializadas.

Quanto à organização dos estudos de Direito, indicava o número mínimo de professores indispensáveis e as condições gerais de estudo. Igualmente se ocupava da distribuição das matérias do Direito Civil e do Canónico.

A propósito dos Estudos Teológicos salientava a ignorância de muitos clérigos e párocos. «Não tenho visto Clero secular tão ignorante como o de Portugal», escrevia, «e isto mesmo me confessaram ingenuamente alguns

Portugueses que têm visto outros Países». Recomendava que se lhes acudisse «não com estudos cansados mas fáceis e breves». Punha em relevo o número considerável de estudantes que abandonavam os estudos teológicos, ordenando-se padres sem disporem de preparação teológica. Reprovava a incúria das mais altas hierarquias da Igreja Portuguesa quanto à deficiente formação dos sacerdotes, mencionando os sistemas de «reciclagem» praticados no estrangeiro.

Considerava necessários poucos professores para a leccionação das cadeiras de Teologia, apontando, ao mesmo tempo, o elenco respectivo e o horário curricular.

À semelhança do que fizera Pina e Proença, indicava a conveniência de fundar «Seminários seculares para Nobres», onde os rapazes aprendessem não apenas as Ciências mas também «as partes de cavalheiros e artes liberais: dançar, tanger, cavalgar, etc.» Os estudos conteriam uma parte obrigatória realizada em horas determinadas. Nas outras, diz Verney, «estuda cada um aquela arte liberal que quer; e com grande destaque e prudência manejam as inclinações daqueles meninos».

Um dos aspectos mais notáveis do ensaio de Verney respeita a todo um capítulo consagrado à educação feminina. Ia a sua opinião no sentido de que as mulheres não tinham menos capacidade do que os homens. Como escreve numa fórmula impressiva, «e diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento». A pretensa inferioridade mental da mulher proviria das desiguais oportunidades quanto à educação.

Reforçava a defesa da educação feminina aduzindo ser a mulher a primeira mestra do ser humano, caber-lhe o governo da casa e a conveniência de ocupar-lhe o tempo livre em boas leituras e não em leviandades. Seriam

distribuídas do modo seguinte as matérias de estudo, em paridade com os rapazes: dos 5 aos 7 anos, educação cristã e matérias de civilidade; a partir dos 7, leitura e escrita (sendo raras as mulheres portuguesas que o soubessem fazer correctamente). Adverte, a propósito, a conveniência de utilizar a imagem no ensino, de modo a dulcificar o estudo das crianças na fase de iniciação à leitura. «Este é o ponto principal nos estudos dos rapazes: não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte». Preceituava, por isso, como propedêutica da leitura, que se pintassem as letras do alfabeto nas cartas de jogar, e, «por modo de divertimento, jogar com elas, ensinar-lhe que letra é, mandar-lha proferir, ir-las ajuntando. Desta sorte, quando aos sete anos se ensina a ler, tem a criança vencido metade da dificuldade sem o advertir, e facilmente lerá».

Uma vez que a menina tivesse aprendido a ler e escrever sofrivelmente, ser-lhe-iam ministrados rudimentos de Gramática Portuguesa. Seguir-se-iam as quatro operações, História Universal e Língua Espanhola, economia e contabilidade doméstica, trabalhos de agulha, canto e música (só na medida em que poderiam servir de entretenimento), dança e boas maneiras. Quanto às «pessoas civis e nobres» poder-se-ia ensinar um pouco de Latim ¹⁵⁷.

Embora não defendesse uma igualdade absoluta entre os sexos quanto ao estudos, Verney aproximava-se de Fénelon e Rollin, opondo-se à prática seguida entre nós.

O *Verdadeiro Método de Estudar* não foi o único escrito de Verney sobre a educação, mas constitui aquele onde se condensam com mais rigor os seus pontos de vista sobre o tema. Ocasinou uma polémica vibrante, em que, de um lado, se postaram os a apóstolos do imobilismo

cultural e, do outro, quem lutava contra o obscurantismo e o atraso.

Com o acesso do Marquês de Pombal ao poder, em 1750, ir-se-ia acentuando a tendência, que desde D. João V vinha a desenhar-se, para modernizar as instituições pedagógicas portuguesas. Tomando Port-Royal des Champs como modelo, o «Magnânimo» favorecera o estabelecimento dos Oratorianos entre nós. O Colégio das Necessidades representou a abertura de mais uma brecha no monopólio Jesuíta sobre o ensino.

O início da reforma pombalina, em 1759, coincide com o aparecimento, em diminuto número de exemplares, das *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, do médico português António Nunes Ribeiro Sanches. O autor alude ao entusiasmo que lhe causaram as recém-publicadas *Instruções* para os professores da Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica e o Alvará de Junho de 1759. Julgando o Marquês animado pelo firme propósito de realizar uma reforma global do ensino, Sanches apresentava-se a propor algumas das suas ideias. Como outros homens do seu tempo, Sanches colorava-se na perspectiva da burguesia ascendente, contra os privilégios herdados pela nobreza de espada.

Os dois documentos que tanto acenderam o entusiasmo de Ribeiro Sanches tinham sido precedidos pela publicação dos Estatutos da Aula de Comércio em 19 de Abril de 1759, o que não despertou a atenção do médico português. A burguesia comercial compreendia ser necessária uma forte organização empresarial e solicitara ao Poder uma Escola Pública de Contabilidade e comércio pelo método italiano. O ingresso nessa escola implicava habilitação prévia no ensino elementar. Os filhos e netos de negociantes portugueses tinham

precedência no preenchimento das vagas — definidas no Estatuto — «em igualdade de termos, assim de ciência como de procedimento».

As *Instruções* aludidas por Sanches constituíam o estabelecimento do método, programas, livros, horários, orgânica escolar, normas de educação e disciplina, avaliação de conhecimentos, com carácter de obrigatoriedade para o ensino secundário e, ao mesmo tempo, um ataque virulento ao ensino Jesuítico. O *Alvará* extinguiu todas as classes e escolas portuguesas da Companhia de Jesus e reformara os estudos menores, não só no Reino como em todos os Domínios, do mesmo passo que criava o lugar de Director dos Estudos, ao qual ficariam subordinados todos os professores, e que dispunha de competência pedagógica e disciplinar. Estipulava o número de classes de Gramática Latina a criar na capital, os métodos e competências a adoptar, cominando, ao mesmo passo, castigo severo para quem teimasse em usar a *Arte* de Manuel Alvares e outros livros de seus apaziguados. Determinava também o modo da organização dos estudos de Latim na província, proibindo a leccionação quando não fosse autorizada e precedida de averiguação da competência do candidato. Os professores régios de Gramática Latina teriam de ser examinados por Comissários do Director de Estudos e gozariam dos Privilégios de Nobres. Os mestres de Grego seriam quatro na Corte, dois em Coimbra, Porto e Évora, um em cada uma das outras cidades e vilas que fossem cabeças de comarca. Aos estudantes de Grego que obtivessem aproveitamento caberia precedência na admissão a estudos maiores. No respeitante à Retórica, a distribuição de professores públicos seguia o esquema adoptado para o Grego. A admissão em qualquer das

quatro Faculdades maiores da Universidade de Coimbra só poderia fazer-se mediante aprovação em Retórica.

É, pois, neste contexto que o médico português Ribeiro Sanches redige e publica as *Cartas sobre a Educação da Mocidade* ¹⁵⁸.

Entre os princípios fundamentais incluía Ribeiro Sanches o de que a educação das crianças e dos jovens é de exclusiva competência do poder político, ou seja, do monarca, e não do poder dos eclesiásticos, excepto quanto à doutrina cristã. Desmascarava o facto de a Universidade de Coimbra ser dominada por uma «potência estrangeira». Defendia a separação dos estudos profanos e sagrados, defendendo que a Teologia, a Sagrada Escritura e o Direito Canónico se aprendessem separadamente em três colégios afastados de todos os outros, ou da Universidade, onde se deviam estudar as Ciências humanas necessárias ao Estado Civil. Era, de certo modo, o princípio da laicização do ensino, em paralelo com uma vigorosa reafirmação do princípio da modernização da Universidade através da introdução de novas matérias e da secularização dos quadros docentes: Física, História Natural, Matemática, Astronomia, Filosofia Moral, Direitos das Gentes e Direito Português ¹⁵⁹.

O Estado português, escrevia num texto eloquente, era a mescla de uma «Constituição Gótica» e da «Constituição daquelas Monarquias das quais a base consiste no *trabalho* e na *indústria*: porque, conservando as conquistas e as colónias que temos, somos obrigados (a) conservá-las pela *agricultura* e pelo *comércio*; e para fundar estes empregos e conservá-los, como base do Estado, necessitamos derrotar as Leis Góticas que temos, que se reduzem aos excessivos Privilégios da Nobreza e às Imunidades dos Eclesiásticos, as quais contrariaram

sempre todo o bom Governo Civil. Enquanto existirem estes obstáculos, que são firmados pelas Leis das nossas Ordenações, é impossível introduzir-se uma educação universal da Mocidade destinada a servir a sua pátria no tempo da *ocupação* e do *descanço*, no tempo da *paz* e da *guerra*. A educação aparece aqui, estreitamente condicionada pela estrutura social e política, segundo um princípio que Ribeiro Sanches formulava em termos de relativismo histórico: «[...] O objecto da Educação da Mocidade deve ser proporcionado às leis e aos costumes do Estado a quem ela pertence [...]»¹⁶⁰.

Outro flagelo social que não hesitava em condenar era a *escravatura*, a qual subsistia nas colónias. Não aspirando apenas a que a mocidade fosse bem *instruída* mas, pelo contrário, desejando educá-la no humanitarismo nascente, Sanches qualificava a escravatura como obstáculo intransponível à verdadeira educação.

Tomando, embora, as devidas precauções, o médico judeu repudiava igualmente a intolerância civil, causa de que se criasse nos ânimos dos homens a aversão para com a humanidade¹⁶¹.

Os privilégios feudais contra os quais levantava os seus protestos eram a sustentação da nobreza de espada. Sanches defendia, afinal, os interesses de uma nobreza de toga que não desdenhasse a organização da produção e troca, ou seja, uma economia mercantil. A educação da mocidade deveria modificar-se de harmonia com as transformações a introduzir no Estado político civil. As necessidades da «Monarquia Gótica» determinavam um tipo de educação. O modo de produção assente no *trabalho* e na *indústria*, no dizer de Ribeiro Sanches, não subsiste sem «artes» e «ciências». O novo sistema de produção, consecutivo às navegações e à colonização,

conjuntamente com outros factores, tais como a Imprensa, tinha ocasionado uma revolução ideológica e cultural. Era, porém, a colonização a mola real do progresso das instituições educativas. O conquistado não se conservava, dizia contundentemente, «com a educação de saber ler e escrever, as quatro regras de Aritmética, latim e a língua pátria, e por toda a ciência o catecismo da doutrina cristã»; nem «com o ócio, dissolução, montar a cavalo, jogar a espada preta, e ir à caça: é necessário já outra educação, porque já o Estado tem maior necessidade de Súbditos instruídos em outros conhecimentos: já não necessita em todos eles aquele ânimo altivo, guerreiro, aspirando sempre a ser nobre e distinguido, até chegar a ser Cavaleiro ou Eclesiástico»¹⁶².

Ribeiro Sanches declara não se ocupar da educação a ministrar domesticamente pelos pais aos filhos — em seu entender Pina e Proença esgotara a matéria — nem tão-pouco da educação escolar. O seu intento era propor tal ensino a toda a mocidade dos domínios do monarca que lhe fosse *útil*, à Pátria e a ela própria¹⁶³.

Começava por excluir do seu plano de educação os filhos dos trabalhadores, ou, como ele próprio escreve, do Pastor, do Jornaleiro, do Tambor, do Carteiro, do Criado, do Escravo e do Pescador. Não precisariam esses de aprender ao menos a ler, a escrever e a aritmética vulgar, afirmava Sanches, contradizendo, por exemplo, Luís António Verney. O derramamento da instrução determinaria, certamente, que ninguém quisesse exercer esses «ofícios vis e mui penosos, sem os quais não pode subsistir a República [...]»¹⁶⁴. Nenhum reino careceria mais do que o nosso de suprimir totalmente e com rigor o ensino elementar, ainda que gratuito, aos filhos das classes trabalhadoras: o ensino provocaria indocilidade,

ambições sociais indevidas, além de que, devido aos métodos brutais seguidos pelos mestres, ocasionaria a debilidade dos jovens alunos. Entendia, portanto, que a entidade que superintendesse nos estudos deveria proibir terminantemente que, em qualquer aldeia, lugar ou vila onde não existisse um mínimo de duzentos fogos fosse permitido, a secular ou eclesiástico, o ensino, pago ou gratuito, de ler e escrever. Prevendo a objecção de que tais proibições equivaliam a «tratar a mocidade plebeia em bestas silvestres», Sanches argumentava que o trabalho corporal era a maior virtude e que aos domingos e dias de festa deveriam os párocos e sacristãos ensinar aos meninos a doutrina cristã ¹⁶⁵.

Entretanto, observava, os filhos dos lavradores e oficiais que tivessem recursos económicos poderiam receber a instrução elementar, pagando-a em «seminários e pensões» a instituir nas vilas e lugares que excedessem duzentos vizinhos ¹⁶⁶. Os recursos públicos a investir numa instrução que dizia desprovida de eficácia directa na produção deveriam ser desviados para a criação de novos postos de trabalho ¹⁶⁷.

Passando a ocupar-se dos mestres de ler e escrever, Sanches entendia ser um cargo de grande importância, sobre o qual o Estado não vinha tendo direitos de inspecção, tanto mais que lhes não atribuía salário. Atendendo à capacidade infantil da imitação, o mestre deveria satisfazer a requisitos mínimos sob o ponto de vista físico, moral e científico, sendo uma das exigências básicas a de ser casado. Para ser autorizado a manter escola pública, o candidato, além de possuir estes requisitos, deveria requerer exame ao Director dos Estudos, sobre língua latina e portuguesa; escrita; aritmética (operações, regra de três e quebrados); e

noções rudimentares de contabilidade comercial. Munido da aprovação no exame, apresentar-se-ia ao Bispo, a fim de ser examinado no Catecismo ou Religião Cristã e, uma vez aprovado, seria presente ao Delegado do Director de Estudos e Escolas, para o efeito de exercer o cargo. O Estado editaria normas pedagógicas orientadoras — as *Direcções* —, às quais os mestres de ler e escrever teriam de conformar-se e cujo cumprimento seria objecto de uma ou duas inspecções anuais. O mestre perceberia um salário público que lhe assegurasse uma subsistência decente, sem embargo de um pagamento a efectuar por cada um dos alunos. Estes salários prestigiariam a função docente e atrairiam pessoas com capacidade para a profissão ¹⁶⁸.

Além de ler, escrever e contar, os meninos deveriam receber uma verdadeira educação civil, moral e religiosa. Propunha que, em vez de aprenderem a ler por meio de manuscritos em letra dos notários, houvesse um livro impresso cujos textos incluíssem «os princípios da vida civil, de um modo tão claro que fosse a doutrina compreendida por aquela idade». Os prémios e os castigos (os açoites e palmatoadas eram classificados de bárbaros pelo médico português) acompanhariam este ensino.

Conviria igualmente que o Director dos Estudos, ou do Conselho de Educação mandasse compor um pequeno manual, intitulado *Arte de ter livros de conta e de razão*, apesar da dificuldade em encontrar na província os professores capazes de praticar a matéria. Esse livro, a ser copiado pelos alunos, representaria uma iniciação à contabilidade comercial.

Quanto ao latim, considerava que o número das respectivas escolas, a sua gratuidade e baixa

rendibilidade ocasionavam grandes inconvenientes. Um significativo número de estudantes não acabava os estudos latinos: habituado ao ócio, «despreza um ofício mecânico e quer ganhar a sua vida a cavalheira». De tais estudantes falhados procediam os jogadores, alborcadores, tratantes, pagens, mestres de sala, escreventes, tendeiros, frades leigos «e sobretudo, tantos e tantos que passam ultramar a buscar fortuna. São estes súbditos pela maior parte perdidos para o Estado» ¹⁶⁹. Daí derivavam também os eclesiásticos sem vocação. Atraída pela gratuidade do ensino, pelo prestígio social e, pelas perspectivas de uma colocação segura e fácil, a «gente ordinária» procurava sempre ter um filho eclesiástico, lamentando Sanches que o erário público viesse a custear tais estudos, tanto mais que eles revertiam finalmente em favor de outra Monarquia — a eclesiástica ¹⁷⁰. Determinando-se no alvará pombalino o número de escolas de latim a fundar no Reino, alvitrava Ribeiro Sanches um suplemento onde se proibisse expressamente às comunidades religiosas, aos eclesiásticos ou aos seculares o ensino privado ou público da Língua Latina sem licença do Director dos Estudos, ou o expediente a que poderiam recorrer os ricos, de prosseguirem o mesmo ensino através dos seminários com os rapazes que se não destinassem à profissão eclesiástica ¹⁷¹.

A organização dos estudos menores constituiu um dos temas da reflexão de Ribeiro Sanches. Determinada a proibição de escolas de ler, escrever e contar nos povoados com menos de 200 fogos, preconizava o pedagogo português que se criassem experimentalmente o que denominava *Pensões*, segundo o exemplo estrangeiro, ou seja, internatos destinados ao ensino, com professores pagos pelo errático público ¹⁷².

Quanto às colónias: proibição do ensino das Línguas Latina e Grega, assim como da Filosofia, a todos os seculares, e até mesmo nos Cabidos e Conventos. Seriam consentidas apenas as escolas elementares, com programa e currículo idênticos aos do Reino. As Escolas de Latim seriam rigorosamente proibidas nas Colónias. Tudo isto visando impedir «que nelas os Súbditos nativos possam adquirir honra e tal estado que saiam da classe dos Lavradores, Mercadores e Oficiais». E acrescentava significativamente: «Porque todas as honras, cargos e empregos deviam sair somente da autoridade e da Jurisdição do Soberano, para ficar dependente a dita colónia da capital [...]». Para alcançar este propósito de flagrante colonialismo cultural considerava mais adequado que a mocidade das Colónias fosse educada na metrópole, para o que seriam estabelecidas *Pensões* ¹⁷³.

Entrando no esclarecimento dos problemas relativos a estudantes, propunha que o início dos estudos latinos (secundários) fosse condicionado pela apresentação de uma certidão *de vita & moribus*. Terminados os estudos menores, receberia cada estudante uma certidão com a qual poderia aceder a determinadas honras ou à matrícula nas escolas maiores e universitárias ¹⁷⁴.

A fim de assegurar a rendibilidade do investimento nestas escolas, Sanches alvitava que nelas houvesse quinze a vinte estudantes internos, educados à custa do Estado e destinados a mestres nas escolas onde faltassem. Os estudos de quatro ou cinco deles seriam completados com viagens de quatro a cinco anos às nações europeias mais cultas, a fim de estudarem nas respectivas Universidades. Tais estudos abarcariam matérias científicas, literárias e também o modo de organização do ensino e do governo das escolas ¹⁷⁵.

Quanto aos restantes alunos internos, seriam transferidos no fim dos estudos menores para os Colégios ou Estudos Maiores onde se ensinassem as respectivas especialidades, a fim de nelas se formarem à custa do Estado com vista à docência.

Outra espécie de discípulos seriam os *Pensionistas* ou *Porcionistas*, que pagariam a sua própria educação.

Finalmente, haveria o que poderíamos designar de externos¹⁷⁶.

Quanto aos estudos maiores, propunha Ribeiro Sanches a sua reforma. Considerava que deveriam dispor de currículos e programas adequados às novas necessidades: matérias científicas e tecnológicas (História Natural, Botânica, Anatomia, Química, Metalurgia e Medicina); matérias jurídicas, históricas e políticas (História Universal, Profana e Sagrada, Filosofia Moral, Direito das Gentes, Direito Civil, Direito Português); finalmente, tudo o que pertencesse à Religião e seu exercício. As matérias indicadas em último lugar formariam o plano de estudos de uma Universidade Eclesiástica, sobre o qual o Estado teria, contudo, direito de controlo. Os outros dois grupos de matérias seriam ensinados, em regimes de especialização, em dois Colégios ou Escolas Reais.

O regime de funcionamento deveria ser idêntico ao preconizado para as Escolas Latinas reformadas: quinze a vinte discípulos internos, bolseiros do Estado, completando os estudos no estrangeiro, etc.

A modernização dos Estudos Maiores exigiria, naturalmente, a reforma dos estudos intermédios, preliminares ou preparatórios do ensino superior. Duravam tais estudos intermédios, como já vimos, três a quatro anos. O ensino, que deveria ser marcado de um

cunho concreto e fortemente baseado na curiosidade do discípulo e na observação do real, compreenderia a História Profana, Fabulosa e Natural, abrangendo a Geografia, a Cronologia, a Astronomia, a Óptica, as Mecânicas, a Estática, para o que deveria dispor-se de Gabinetes de História Natural e de Física, com o respectivo equipamento: espécimes, aparelhos, etc. Abarcaria, também, a Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria Plana, assim como a Retórica, a Poesia, (a propósito do que indicava o estudo dos *Lusíadas*) a Lógica, a Metafísica, a Física Experimental.

Nas Escolas Reais onde se ensinava Latim, Grego e Retórica passar-se-ia a ministrar também as matérias indicadas, em lugar da Filosofia Escolástica. O curso completo funcionaria nas três escolas indicadas no Alvará pombalino. Nas escolas estabelecidas nas sedes das comarcas bastaria que, além do Latim e do Grego, fossem ensinados os princípios da Filosofia Moral, a Retórica, a História e a Geografia. Seria de conveniência do Estado que o ensino daquelas duas línguas clássicas fosse acompanhado de outros ensinamentos de base, a fim de se satisfazer a necessidade de quadros médios ¹⁷⁷.

Diferindo para a sua obra sobre o *Método de ensinar e aprender Medicina* mais largas digressões sobre o estudo da Jurisprudência Universal e daquela mesma ciência, demorava-se Ribeiro Sanches na educação da nobreza.

Entendendo que a sobrevivência de Portugal implicava a existência de exército e marinha fortes, e considerando que a arte da guerra era «ciência fundada em princípios que se aprendem e devem aprender antes que se veja o inimigo», Sanches baseava a educação da nobreza nas letras humanas, na política e nas matemáticas. Reprovava que o moço frequentasse como externo os

estabelecimentos de ensino e chamava a atenção para os inconvenientes da educação doméstica. Desta maneira, sugeria a criação de um Corpo de Cadetes, ou Escola Militar ou Colégio dos Nobres. Tratava-se, portanto, de um Colégio destinado à educação *militar* da nobreza, com a condição, no entanto, de se não esquecer que os filhos da nobreza receberiam nesse colégio uma educação *polivalente*, de tal sorte que poderiam desempenhar funções nos estratos superiores do aparelho do Estado ¹⁷⁸.

Estribado em exemplos estrangeiros — da Rússia, Hungria, França, Dinamarca, Suécia e Prússia — e remetendo-nos para o artigo respectivo da *Enciclopédia*, aconselhava que os exercícios militares dos meninos e moços nobres ou fidalgos fossem combinados com os «estudos ingénuos».

A Escola Militar deveria ter prioridade relativamente a todos os demais estabelecimentos de ensino. Afastada da Corte e dos divertimentos de uma capital, caracterizar-se-ia a sua organização por uma disciplina militar estrita. Não haveria criados particulares, nem distinções de pessoas nos mobiliários dos aposentos, e todo o equipamento da escola, incluindo o armamento, assim como todos os artigos de consumo, seriam de produção nacional. Os educandos estariam alistados em companhias de vinte ou vinte e quatro. Usariam uniforme e comeriam em comum. Diariamente seria escalada uma companhia de educandos para fazer a Guarda dentro do edifício. Seria proibida rigorosamente a entrada no quarto de outrém, fosse colega, fosse oficial ou funcionário. Os dirigentes e professores da Escola receberiam instruções especiais para o exercício do cargo. Os Mestres e Oficiais de Guerra não poderiam aplicar castigos corporais. Poderiam, no entanto, mandar recolher à prisão e

participar por escrito a falta do educando ao conselho escolar, a fim de ser determinado o castigo.

Não havendo o objectivo de proporcionar apenas educação literária e científica, seria indispensável que os alunos entrassem na escola com oito anos ou nove anos, ou, se possível, ainda mais cedo.

O primeiro e quotidiano ensino da Escola seria a Religião. Na ordem de importância apareciam, depois, os exercícios corporais, incluindo *manejo de armas*, *evoluções e tática*, tendo preferência oficiais estrangeiros como mestres, a fim de se evitar que o maior grau de nobreza a que o educando eventualmente pertencesse pudesse obstruir a uma correcta disciplina. A direcção da escola e dos demais elementos docentes seriam nacionais.

Além dos militares, haveria outros exercícios corporais: dança, esgrima, equitação e natação. Os respectivos mestres seriam portugueses. Quanto aos mestres de Língua Castelhana, Inglesa e Francesa, conviria que fossem da respectiva naturalidade, citando Ribeiro Sanches como exemplo a imitar o da Escola Militar de Paris, onde os serventes eram italianos e alemães, a fim de que os alunos, pelo trato diário, aprendessem as línguas respectivas.

Apesar da questão religiosa, considerava que só entre os alemães e os suíços havia quem pudesse ensinar proficientemente a Filosofia Moral, Origem do Direito das Gentes e do Civil, a História Antiga e Contemporânea. Embora citasse vários casos em que protestantes apareciam a ensinar em Universidades católicas, duvidava de que a sua proposta fosse bem aceite.

Na dependência directa do monarca, através do Secretário de Estado, a Escola teria o seu regulamento; e

cada mestre, ao tomar posse no cargo, receberia as devidas instruções para cumprir.

Quanto à organização do trabalho escolar, Sanches reservava a quinta-feira para as evoluções, tática e manejo de espingarda, e previa um total de vinte lições para os restantes cinco dias, assim distribuídas: cinco lições para Gramática Portuguesa, Língua Latina, Castelhana, Francesa e Inglesa; três lições para Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria, Secções Cónicas, etc.; três lições de Geografia, História Profana, Sagrada e Militar; duas ou três lições de Risco (Desenho), Fortificação, Architectura militar, moral e civil; duas lições de Hidrografia e Náutica; cinco lições semanais de exercícios físicos: dança, esgrima, manejo de espingarda, equitação e natação. O ensino das matérias de architectura e desenho, assim como as de hidrografia, teriam uma componente prática.

Além das matérias apontadas, que seriam como que o primeiro grau para o aprendizado de outras matérias, o currículo da Escola Militar incluiria também a Filosofia Moral (por teoria e prática), designadamente: Direito das Gentes, Princípios do Direito Civil, Político e Pátrio, e a Economia Política do Estado, isto é, «o conhecimento da Agricultura Universal: a Navegação e o Comércio dos Mares conhecidos».

Sanches parecia admitir que nem todas as matérias fossem obrigatórias. O ensino conformar-se-ia «ao génio, inclinação e engenho dos educados». Não obstante, seria de exigir a todos o saber escrever a própria língua com propriedade e, de modo idêntico, falar a Castelhana, o Francês e o Inglês; Geografia e História Nacional e europeia, assim como o essencial da História da Igreja; Arte da Guerra e da Náutica (incluindo um estágio em

navio de guerra que viajasse para as colónias); regulamentos do Exército e da Marinha.

Além das aptidões a adquirir por intermédio dos exercícios físicos, os alunos deveriam saber tudo o que diz respeito aos cavalos, respectivos arreios e sustento, e organização da cavalaria. Igual exigência formulava quanto à marinha de guerra, artilharia e arquitectura militar. Entre os conhecimentos básicos indispensáveis figuravam os princípios da Filosofia Moral prática. Como se vê, ficavam excluídas as Matemáticas, o Direito, a Economia Política, assim como o Latim, cuja necessidade é todavia energeticamente sublinhada por Sanches.

No caso de algum estudante não revelar capacidade para aprender as matérias obrigatórias seria excluído, sendo colocado nas fileiras como soldado.

Sanches versava, por fim, o problema das saídas profissionais previstas para esta escola, «conforme o génio, a capacidade, as forças e os seus Estudos». O Conselho Escolar, presidido por um Secretário de Estado, ouviria o Director dos Estudos caracterizar as diferentes capacidades dos educandos antes de terminada, propriamente, sua actividade escolar. Ao apontar a necessidade do que hoje se chamaria «estágio prático» remunerado, Sanches anotava que os alunos o realizariam no sector onde se presumia que viriam a ser colocados, mas sempre com a obrigação de voltar a viver na Escola Militar, onde deviam conservar o seu posto até saírem empregados nos cargos públicos.

Sanches concluía a sua digressão afirmando que a administração e a condução dos negócios do Estado seriam muito mais eficientes seoubessem a homens educados pelo seu sistema e não, tradicionalmente, pelo regime de educação doméstica. O primeiro efeito positivo

do ensino nessa academia seria a aquisição de hábitos de trabalho pessoal organizado, ao que atribuía as excelências do governo de Pedro I da Rússia.

Entendia Sanches ser lição da História que o bem-estar e o progresso dos povos não dependiam da sua força militar nem da riqueza mas da educação dos monarcas e dos vassalos. Em Portugal, a instituição educativa de maior necessidade era, portanto, uma Escola Militar onde a velha e amolentada aristocracia fosse educada, pela disciplina militar, em hábitos de trabalho organizado e produtivo, numa perspectiva de dedicação cívica e de sentido eminentemente prático e utilitário. Aí residiria o motor da reconstrução nacional.

Se deste movimento culturalista eram excluídos os trabalhadores e seus filhos, destinados a ser governados pela minoria esclarecida, já o mesmo não sucedia inteiramente em relação às mulheres da nobreza. Atribuindo-lhes a obrigação (e, por motivo de saúde, a vantagem) de amamentarem e criarem pessoalmente os filhos, Sanches condenava a existência de amas e criadas. As mulheres do povo estavam condenadas ao obscurantismo, como os seus maridos e filhos, segundo o projecto de Sanches ¹⁷⁹.

O projecto de uma educação moderna para a fidalguia portuguesa seria inviável, declarava, enquanto não houvesse um internato para educação das meninas fidalgas, à semelhança da célebre instituição francesa localizada perto de Versalhes, as *Filles de Saint-Cyr*. Propunha, até, a transformação de alguns conventos de freiras em estabelecimentos de ensino feminino sob clausura. Justificava-o pelo facto de as mulheres em geral, e em particular as mães, serem as primeiras educadoras do género humano. Educação religiosa, conhecimento da

vida civil e das regras morais, Geografia, História Profana e Religiosa, Desenho, Bordado, Pintura e Estofagem seriam os elementos essenciais dos estudos femininos.

As Cartas Sobre a Educação da Mocidade contém o fundamental dos pontos de vista de Sanches sobre o ensino. Mais inclinado às questões de organização do sistema escolar do que às de ordem pedagógica, inseria o seu projecto de reforma em algumas das disposições já iniciadas pelo Marquês de Pombal, cuja filosofia aprovava de modo geral. E, embora as reformas de ensino promulgadas pelo Marquês não possam atribuir-se exclusivamente à influência do médico português, a verdade é que, sob alguns aspectos, encontramos ressonâncias das suas concepções.

Outras providências seguiram, entretanto, as primeiras bases da reforma pombalina da instrução: fundação do Real Colégio dos Nobres (1761), cuja abertura se efectua em 1766; da Real Escola Náutica no Porto (1762); criação da Real Mesa Censória, (1768), organismo que passa a superintender na actividade do Director dos Estudos; criação da Junta de Providência Literária (1770).

Apesar de todo o esforço realizado no sentido de o Estado imprimir à instrução um vigoroso impulso, seria erróneo supor que o Marquês realizou inteiramente a laicização do ensino. Durante o seu governo foram aprovados os planos de estudos de muitas corporações religiosas ¹⁸⁰.

Em 1772 surgiu a reforma de dois importantes graus de ensino: os estudos menores (ou seja, a instrução primária elementar) e a Universidade de Coimbra.

Quanto à primeira, a iniciativa partira de uma proposta da Real Mesa Censória, de 3 de Agosto de 1772. Segundo a letra do preâmbulo impunha-se a reparação dos

«estragos» causados pelos Jesuítas nas escolas menores, reputando-se, todavia, impraticável um plano que «fosse de igual comodidade a todos os povos, e a todos e a cada um dos particulares deles». Reconhecendo, embora, que todos concorrem para o «interesse público e geral», a lei considerava «conforme à boa razão que o interesse daqueles particulares que se acharem menos favorecidos haja de ceder ao Bem Comum e Universal», isto é, por outras palavras, que as classes trabalhadoras não usufríssem do direito ao ensino em plano de igualdade com as classes privilegiadas. A esta confissão clara da discriminação cultural a que se viam votadas as classes trabalhadoras aduziam o Ministro de D. José I e os seus conselheiros uma outra «boa razão»: nem todos os súbditos do reino e seus domínios se destinariam aos estudos maiores «porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram o sustento aos povos e constituem os braços e mãos do corpo político», bastando «às pessoas destes grêmios as instruções dos Párocos». Deste modo, seguindo as ideias de Ribeiro Sanches em contraposição às concepções de Verney, o Marquês não hesitava em sacrificar ao obscurantismo a generalidade dos filhos das classes trabalhadoras, embora a sua instrução técnica tivesse constituído uma das suas preocupações em relação com o fomento económico ¹⁸¹.

Realizado sob as suas vistas directas, o Marquês mandou elaborar um Plano de desenvolvimento escolar, o que implicou uma análise demográfica de cada uma das Comarcas do Reino e seus Domínios, a partir do que se quantificava, por estimativa, a população escolarizável com direito à instrução elementar e secundária. O plano indicava também o número de Mestres necessários à

leccionação das disciplinas incluídas nos Estudos Menores e a sua distribuição em cada uma das Comarcas, Cidades e Vilas. Assim, o Plano anexo à carta de lei de 1772 criava um total de 837 professores, não apenas em cabeças de comarca mas em muitos outros lugares, para os diversos graus de ensino, dos quais 479 eram Mestres de Ler (Reino-440; Ultramar-24; Ilhas-15); 236 professores de Latim (205-21-10); 38 professores de Grego (31-4-3); 49 professores de Retórica (39-7-3); 35 professores de Filosofia (28-4-3). No ano seguinte o número total de professores e mestres foi aumentado para 924.

A carta de lei de 1772 continha ainda outras disposições: estabelecimento de concursos para o provimento das cadeiras; obrigatoriedade da prévia averiguação da competência do professor para o exercício da docência; fiscalização do aproveitamento dos alunos através de um serviço de inspecção, de que fixava as regras de funcionamento; frequência de um ano de Filosofia (Lógica e Ética) pelos alunos dos cursos menores que se destinassem à Universidade; fixação das matérias de ensino a que seriam obrigados os mestres de ler, escrever e contar: Caligrafia, Ortografia Portuguesa, Sintaxe; as quatro operações de Aritmética; Catecismo e Regras de Civilidade; autorização do ensino doméstico, sob a condição de os respectivos professores terem sido previamente aprovados.

O funcionamento dos estudos menores tinha a cobertura financeira assegurada através de dois alvarás do Subsídio Literário

Como seria de esperar, enfrentaram-se dificuldades quanto ao cumprimento efectivo da lei de 1772 e mesmo das instruções de 1759, por falta de professores. Nem por

isso deixam de representar um sério avanço do pensamento pedagógico português ¹⁸². O mais grave, porém, foi o facto de terem as aulas sido entregues em muitos casos no período mariano a Congregações religiosas, cuja preparação científica deixava bastante a desejar ¹⁸³.

Quanto à reforma da Universidade, a Junta da Providência Literária, a que presidiam o Cardeal da Cunha e o próprio Marquês de Pombal, elaborou em 1771 o *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra*, balanço dos principais problemas que a afectavam e, ao mesmo tempo, implacável ataque aos jesuítas. Verifica-se que, em numerosos pontos, os reformadores da Universidade de Coimbra adoptavam as concepções mais modernizadoras e europeizantes do seu tempo. Elas vieram a ter plena expressão nos *Estatutos da Universidade de Coimbra*, dados à estampa no ano seguinte.

Com a queda de Pombal, surge a *viradeira*, isto é, um movimento de recuperação pelas forças que se opunham ao progresso. D. Francisco de Lemos, reitor da Universidade, amigo do Marquês e membro da Junta da Providência Literária, foi encarregado, precisamente, de rever a situação geral do ensino. Enquanto ele próprio se ocupava da Universidade, que, até ao fim do século, como testemunha o poema satírico de Melo Franco, *O Reino da Estupidez*, e para além dele, continuaria a ser criticada pelo seu esclerosamento encarregou o professor de Filosofia e seu discípulo, Santos Marrocos, de lhe apresentar um relatório sobre a situação dos Estudos Menores.

Distinguem-se ainda, entre os pedagogos portugueses do século XVIII, Bento José de Sousa Farinha e Manuel do Cenáculo. O primeiro critica fortemente a organização

do ensino, a sua invasão pelas Congregações religiosas, os seus programas e métodos, a ignorância e brutalidade dos professores, a desorientação dos alunos, a decadência dos estudos filosóficos, a invasão dos seus postos de docência pelos frades, em detrimento dos professores seculares, os manuais, os ordenados dos mestres, a falta de cultura escolar dos alunos. Enquanto em *Os Prantos da Mocidade Portuguesa* e no *Memorial das Causas da Corrupção da Filosofia entre nós* se entregava a uma análise breve mas incisiva da situação escolar, numa série de cinco memórias *Sobre Estudos* exprimiu o essencial das suas concepções reformadoras. Sousa Farinha defendia a independência dos estudos preparatórios do ensino superior em relação à Universidade e a criação de Colégios provinciais com internatos para estudantes pobres, recusando, portanto, o modelo do Real Colégio dos Nobres. O respectivo currículo compreenderia matérias literárias, incluindo uma língua estrangeira, e científicas, com exclusão, todavia, das questões de História Natural, Física, etc.¹⁸⁴

Não sendo um educador de primeira grandeza, Bento José de Sousa Farinha viu acertadamente alguns pontos críticos da situação, em particular os negativos efeitos ideológicos da infiltração das escolas pelas congregações religiosas.

A actividade pedagógica de Frei Manuel do Cenáculo sobressai, em primeiro lugar, pelo impulso que soube imprimir à reforma do Plano de Estudos da sua própria Ordem (1769). Segundo Francisco Trigo d'Aragão Morato, ela teria sido substancialmente o modelo da reforma da Universidade, vindo, porém, a subordinar-se a esta última em revisão posterior¹⁸⁵. Cenáculo teve igualmente uma acção preponderante na criação de

escolas e outras instituições culturais na sua diocese alentejana ¹⁸⁶.

As questões pedagógicas interessaram igualmente outros escritores portugueses de setecentos. É o caso de António Manuel Leite Pacheco de Melo, em cujos *Discursos Políticos, Éticos e Morais* (2 tomos, Lisboa, Na Régia Oficina Tipográfica, 1777), preconiza um currículo de estudos baseado na História, Poesia, Matemática, Filosofia Natural, Moral, Dialéctica, Retórica e Política ¹⁸⁷.

Outro caso, ainda, é o de Manuel Dias de Sousa ¹⁸⁸, autor de *Nova Escola de Meninos, na qual se propõe um método fácil para ensinar a ler, escrever e contar, com uma breve direcção para a educação dos Meninos, ordenada para descanso dos Mestres e utilidade dos Discípulos*, (Coimbra, Real Oficina da Universidade, 1784). O seu intuito primacial era auxiliar os professores, os quais, não podendo ler volumosos tratados, tanto nas aldeias como nas grandes povoações, trabalhavam segundo métodos empíricos, com os inerentes prejuízos para a eficiência do ensino. O seu livro compreenderá uma primeira parte, abrangendo o método de ensino da leitura e da escrita, além de trechos relativos à Religião e à Civilidade, uma segunda parte destinada à explanação das regras de caligrafia e de ortografia, e ocupando-se na terceira parte da Aritmética. Todos estes capítulos incluíam sugestões didácticas. A parte final do livro abrangia uma digressão sobre o modo de o professor se relacionar com os discípulos.

Embora desprovido de originalidade, Manuel Dias de Sousa tem o mérito de não se restringir aos princípios abstractos, dirigindo-se resolutamente aos práticos do ensino.

A mesma preocupação registamos em Jerónimo Soares Barbosa, com a sua *Escola Popular das Primeiras Letras* (1796). A 1.^a parte principia com a *Orthoepia* ou *Boa Pronúncia* e *Leitura da Língua Portuguesa*, incluindo advertências didáticas muito precisas sobre a ordem a observar no ensino das matérias. A 2.^a a parte é constituída pelos «Catecismos de doutrina e civilidade cristã, para instrução e para Exercício da Leitura.» A 3.^a parte abrangia a Caligrafia e Ortografia, incluindo instruções práticas sobre a respectiva docência. A 4.^a parte destinava-se ao ensino da Aritmética Vulgar, contendo, além das quatro operações, a chamada *Caxaria*, da qual, diz o autor, «cumpre que o povo tenha alguma notícia para o uso da vida e comércio». Tratava-se dos rudimentos da instrução comercial: noções de moedas, pesos e medidas portuguesas (reduções), regras de três, de juros e de companhia.

Em 1790 e 1791, a Academia Real das Ciências de Lisboa publica duas obras com o mesmo título: *Tratado da Educação Física dos Meninos*, sendo o primeiro da autoria de Francisco de Melo Franco (a quem se atribui o poema herói-cómico *O Reino da Estupidez*) e o segundo de Francisco José de Almeida.

Ambos médicos, os autores versam questões idênticas numa perspectiva muito próxima. Diferentemente do que sucede na actualidade, o conceito de educação física abrangia não apenas o desenvolvimento da personalidade física da criança pelo exercício corporal mas também os ditames referentes à saúde e, portanto, à criação dos meninos ou puericultura.

As questões de educação agitaram todo o nosso século XVIII. Estruturas dos diversos graus de ensino, planos de estudo, programas e métodos, ligação entre o sistema de

ensino e o aparelho produtivo, lançamento das primeiras estruturas da educação pública, responsabilização do Estado pela orientação dos estudos, todo esse complexo de questões é projectado sobre a tela da discussão a partir de D. João V. Esta evolução não se processou todavia, sem refluxos, recuos e recuperações, sem *viradeiras*, para retomarmos a expressão consagrada. Sob esse aspecto, a escola não faz mais do que reflectir as contradições da vida social e política, a tal ponto que a polémica se prolonga para o século XIX e até à actualidade.

EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE?

Ao longo de todo o século XIX assiste-se em Portugal a um movimento de fluxo e refluxo de avanços e retrocessos em todos os graus do ensino. Deste modo se explica a sucessão prodigiosa de reformas escolares, quase nunca executadas, e também de livros, folhetos, artigos, discursos, proclamações, etc., onde a educação aparece como tema fulcral. Na sua quase totalidade, os intelectuais e políticos portugueses de oitocentos discorreram, na Imprensa ou na Tribuna, sobre as questões relativas à educação nacional, nem que fosse como pretexto para os seus exercícios de espírito.

O desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas.

O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia. Assim, o direito à educação e à instrução figurou, desde 1852, nos programas reivindicativos globais da classe operária portuguesa. Os intelectuais progressistas, a seu turno, ficaram cingidos à reivindicação de uma instrução elementar para os

trabalhadores ou agiram como forças de pressão no interior da sua própria classe, ao lado das forças sociais de progresso, apesar de se não confundirem com elas. Nunca se alcançou, porém, a democratização real da educação e da instrução. Desse modo, enquanto assistimos neste século ao lançamento e desenvolvimento do ensino liceal — instituição de particular interesse para os filhos da burguesia — vemos que a taxa de analfabetismo se mantém praticamente até aos nossos dias. Em 1890 estimava-se em 76,09% a proporção de analfabetos na população que já excedera a idade escolar. Em 1900, essa proporção descera apenas para 75,01 %. Embora estes dados não mereçam inteira confiança, as variações que poderiam sofrer nunca seriam de tal ordem que a sua magnitude não revelasse o profundo obscurantismo que envolvia as classes trabalhadoras urbanas e, sobretudo, as rurais.

A revolução liberal traduziu-se, desde logo, no sector escolar, pela criação de novos estabelecimentos de ensino, pela melhoria da situação material dos professores e pela supressão de peias que embaraçavam as instituições privadas. A orientação progressista da educação nacional foi, todavia, contrariada pouco depois pela contra-revolução de 1823. Com o advento da Carta Constitucional de 1826 prometer-se-ia a acessibilidade do ensino elementar a todos os portugueses, mas foram impostos novos retrocessos, no plano escolar como em outros planos.

Restabelecida a Constituição, nem por isso deixou de ser oscilante a política educacional portuguesa. Em Setembro de 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães promulgava uma reforma do ensino primário; mas, em Dezembro desse mesmo ano, a pretexto de se tratar de

um projecto impraticável por ser demasiado ambicioso, a reforma é suspensa por Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, autor das *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública dedicadas à nação portuguesa e oferecidas aos seus representantes*, obra publicada em 1823.

Em 1836, sob a ditadura de Passos Manuel, a instrução pública, na sua globalidade, voltou a ser objecto de uma reforma. Foi através dela que se instituíram entre nós os liceus. Volvidos oito anos, Costa Cabral estriba-se, em grande parte, na reforma de Passos, mas não desiste de a modificar. O Governo ditatorial de Saldanha, em 1870, estabelece, a seu turno, uma reforma. É seu autor D. António da Costa, que com ela criava, pela primeira vez, o Ministério da Instrução Pública. Não chega, todavia, a ser posta em prática devido à queda do Governo.

Outro exemplo das oscilações registadas nas escolas portuguesas é a questão da descentralização. Em 1878 foi adoptado esse princípio quanto à administração do ensino primário. Em 1890 cria-se de novo o Ministério da Instrução, optando-se, ao contrário, pela centralização nesse departamento estatal de tudo o que dizia respeito àquele grau de instrução. Dois anos depois o Ministério da Instrução era, a seu turno, suprimido, mas o princípio da centralização mantinha-se.

Em 1894 a instrução primária chama, novamente, as atenções dos reformadores; mas, como sempre, a execução dos novos planos está longe de corresponder aos objectivos previstos.

Quanto ao ensino secundário liceal, data de 1894-1895 a sua mais importante reforma, a qual tinha sido precedida de vários reajustamentos mais ou menos profundos.

Além da criação do ensino secundário liceal, surgem no século XIX outras instituições escolares de considerável importância. De entre elas sobressaiem o Curso Superior de Letras, as Escolas Normais, o Instituto Industrial de Lisboa, etc.

Entre os finais do século XVIII e a revolução liberal de 1820 o facto pedagógico mais saliente a assinalar é, porventura, a criação de escolas elementares nos regimentos, em 1817. Essas instituições seriam abertas aos soldados, a seus filhos e a alunos externos. O seu impulsionador foi Couto e Melo, autor do *Método de Ensinar a Aprender a Pronúncia e Leitura da Língua Portuguesa para o uso das Escolas Particulares do Exército* ¹⁸⁹.

Garrett, quase desde o início da sua carreira política e literária, não esteve insensível às questões da educação nacional, devendo-se-lhe, designadamente, o livro *Da Educação — Cartas dirigidas a uma Senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa*, escrito no exílio e publicado em 1829. Apesar do subtítulo, esclarece Garrett que a sua obra não é um tratado da educação de príncipes mas um tratado de educação geral, «que em sua generalidade até essa espécie compreende» ¹⁹⁰.

Defendia como princípio basilar a nacionalização do ensino, isto é, a apropriação dos sistemas, programas e métodos de ensino «a nossos costumes e circunstâncias» ¹⁹¹. Nesta perspectiva estudara teorias pedagógicas estrangeiras e observara o funcionamento dos melhores colégios de França e Inglaterra, procurando por este modo fazer «não um livro especulativo, não uma memória de gabinete, mas um tratado útil e praticável» ¹⁹².

Segundo confessa, a *arte de formar homens* exerce desde cedo intensa atracção sobre o seu espírito ¹⁹³. Tivera a boa sorte, afirma, de receber uma sólida educação à

maneira portuguesa tradicional, sobre a qual começara a reflectir quase desde os primeiros anos de razão ¹⁹⁴. Mais tarde, preenchendo durante dois anos as funções de Chefe de Repartição do ensino público no Ministério do Reino, pudera inteirar-se da situação portuguesa no sector e analisar criticamente, ao contacto vivo com o real, os princípios reguladores das instituições.

O seu interesse pelas questões escolares não era, portanto, simples curiosidade de diletante nem um tema de digressão literária. A oportunidade do assunto, além das especiais circunstâncias em que se encontrava D. Maria II, decorria do facto de ser imperativo dissipar obscurantismos de que a reacção se utilizava para fazer prevalecer a exploração das classes trabalhadoras.

As bases da educação geral seriam idênticas, na essência para todos os seres humanos, mas a situação de classe, o sexo, as expectativas sociais modificá-la-iam: «A educação é uma só: o sexo, a posição social, os destinos futuros do educando a modificam de mil modos, mas a sua natureza permanece a mesma.» ¹⁹⁵ O idealismo liberal comprazia-se nas ilusões da igualdade abstracta.

Era impossível, portanto, lançar as bases teóricas da educação da jovem rainha D. Maria II sem falar primeiramente da educação em geral.

Quanto ao fim geral, visava-se a formação de um membro útil e feliz da sociedade. Quanto ao objecto, educar seria formar o corpo, o coração e o espírito do educando: educação física, moral e intelectual, as quais não eram separáveis em absoluto.

Enquanto a educação física e a educação moral quase não sofriam modificações relativamente ao sexo ou à situação de classe dos educandos, já o mesmo não sucedia quanto à educação intelectual: «A humilde cabana do

pastor não se deve fechar mais às bênçãos da educação intelectual do que os palácios dos reis: mas dos simples rudimentos das artes, que os obscuros misteres da vida precisam, a órbita dela se vai estendendo em âmbito, e alargando como as linhas da parábola até o infinito», isto é, até ao trono, escrevia Garrett ¹⁹⁶.

Depois de traçar as linhas gerais da educação física, (a qual, para Garrett, não era propriamente a exercitação ginástica mas sim a educação para a saúde) e da educação moral, o autor ocupa-se da educação intelectual. A sua base seria a gramática, inseparável, a seu turno, da ciência das ideias e de raciocínio. No plano da educação elementar seguir-se-iam a aritmética, a geometria (ensinada pelo «método ideológico e abstracto de Euclides»), e as línguas, as quais ocupariam «um lugar eminente entre os elementos da educação nobre», esclarecendo Garrett entender por esta expressão «a de todo o educando não destinado a ofícios ou empregos mecânicos» ¹⁹⁷. Entre elas incluir-se-iam o Grego e o Latim, línguas vivas europeias (francês, inglês e alemão), além, naturalmente, da língua e literatura nacionais. A história (universal e nacional) e a geografia (devendo esta última ser precedida do estudo elementar de noções astronómicas) surgiam igualmente como elementos indispensáveis na formação geral do educando, sendo a economia o complemento da educação cívica, embora a reservasse às classes sociais dominantes: «A não ser às (classes) ínfimas da plebe, é raro o estado social a que esta tão importante ciência não seja de sumo proveito — em um país de governo representativo a quase todos indispensável.» ¹⁹⁸

Estes elementos de educação intelectual seriam, no dizer de Garrett, necessários em absoluto. A partir deste

bloco, tudo o mais seriam factores «de ornato e perfeição», embora acrescentasse que «em certas posições sociais o ornato e a perfeição vêm a ser de necessidade também» ¹⁹⁹. Fariam parte desta categoria o geral das ciências físicas e das artes (nas quais se incluíam, entre outras, a geologia, a química e a anatomia) para aqueles que as não professavam como profissionais ²⁰⁰. As artes compreendiam as que se denominavam mecânicas e as chamadas belas-artes: música, desenho, dança, mas também a equitação, a esgrima, caça e até a natação ²⁰¹. Como se vê, o plano de estudos garrettiano ainda se encontra muito próximo do de Pina e Proença, dirigindo-se, fundamentalmente, como ele, à educação do nobre e do burguês abastado.

Garrett distinguiu também as formas de educação a adoptar de harmonia com as características peculiares do desenvolvimento humano. A educação, diz Garrett, deverá ter princípio mesmo antes do nascimento, acomodando-se aos diferentes períodos, desde a infância à maturidade.

Os preceitos de puericultura inculcados por Garrett não apresentam grandes novidades. Podemos encontrá-los quase todos em Pina e Proença, em Dousseau ²⁰² e, naturalmente, em outros pedagogos da época, designadamente Melo Franco e F. J. de Almeida, cujos tratados sobre educação física, publicados pela Academia em 1790 e 1791, respectivamente, «devem andar nas mãos de todos os pais e educadores» ²⁰³.

As crianças deveriam começar a aprender o alfabeto aos três anos, a fim de saberem ligar as letras, soletrar aos quatro, e ler correntiamente dos cinco para os seis. Nos mesmos períodos se procederia ao ensino intuitivo da cronologia, da zoologia e da botânica elementar, assim

como de línguas vivas pelo método directo. Aconselhava que se começasse pelo ensino do alemão. Nesta idade conviria também ministrar as primeiras noções geográficas.

A instrução elementar acompanhar-se-ia de uma acção educativa tendente à modelação do carácter e à aquisição de hábitos regulares. A ginástica era, nesta idade, imprescindível, principiando pelos exercícios de corrida, luta, etc., e alargando-se depois à equitação, esgrima e natação. Na puerícia, contudo, limitar-se-ia à corrida, ao jogo do volante e a outros análogos ²⁰⁴.

A educação moral, fundada na ideia de justiça, deveria partir de situações concretas. A educação religiosa visaria despertar na criança o sentimento vivencial e não a adopção de uma simples fórmula doutrinal ou cultural. A propósito da educação religiosa da jovem Maria II prevenia Garrett os perigos de uma influência clerical excessiva ²⁰⁵.

Até ao período terminal da puerícia (situado por Garrett entre os nove e doze anos) o pupilo ainda não teria lido propriamente um livro. A sua educação intelectual tinha uma base apenas intuitiva e sensorial: globos, mapas, estampas, etc. O seu primeiro livro iria ser, porém, de tema histórico-biográfico e não um fabulário: «uma colecção de factos e ditos, e de vidas de varões célebres, bem e singelamente contados em linguagem casta e fluente» ²⁰⁶. O objectivo fundamental destas leituras seria a educação histórico-moral, embora o texto, escrito em português puro mas moderno, tivesse o efeito secundário de ser factor de boa educação literária. O livro de textos históricos serviria de material de leitura.

Depois de ter discorrido sobre as particularidades do ensino da história nacional aos príncipes, Garrett

indicava, na *Carta Nona*, as diferenciações a introduzir no ensino histórico-moral em função do sexo. As concepções da época em relação à mulher e ao seu papel na sociedade reflectem-se no texto garrettiano.

Defendia que todo o jovem se preparasse para o exercício de uma profissão, embora, discordando de Rousseau, entendesse que essa profissão não tinha, necessariamente, de ser um ofício mecânico. Haveria, contudo, conveniência em que os alunos pudessem exercer uma arte útil acomodada ao respectivo sexo.

Relativamente à educação feminina, Garrett pensava que a mulher não fora criada para desempenhar infalivelmente os serviços caseiros mas também não fora nascida, afirma Garrett, «para frequentar a palestra, o foro ou a tribuna»²⁰⁷. Os pontos de vista do autor de *O Retrato de Vénus* não ultrapassavam o convencionalismo. Embora admitisse que mulheres excepcionais pudessem vir a superar os homens nas artes ou nas ciências, Garrett não curava senão «da *prosaica* regra da natureza e das conveniências sociais»²⁰⁸, e essa impunha, em seu entender, uma educação diferenciada.

Quanto à educação comum aos dois sexos, Garrett pressupunha que, uma vez concluída a iniciação à leitura, também se concluíra a iniciação à escrita, e que a caligrafia corria os seus termos. (O nível do ensino caligráfico qualificava-o Garrett dos mais elevados da Europa). Era a altura de os alunos transcreverem e decorarem textos dos melhores autores, como treino da memória e base da reflexão interpretativa. A aritmética contribuiria igualmente para a exercitação reflexiva: na aquisição das suas primeiras noções queria Garrett que se adoptasse um método essencialmente activo: «o de ser quem aprende o artífice de suas próprias ideias, o mestre

de si mesmo»²⁰⁹. O ensino da tabuada deveria ser suavizado e depois dessa fase cumpria não passar além das quatro operações. Quanto à geometria, reduzir-se-ia, para as crianças, «à arte da regra e do compasso»²¹⁰.

Na Gramática, não se chegaria à sintaxe. Conjugando os verbos regulares explicar-se-iam os irregulares.

Garrett pretendia que todos os alunos pudessem contactar, sem excepção, com as chamadas *belas artes*, embora a sua frequência devesse intensificar-se para aqueles que detivessem uma posição social elevada. É o tema da Carta Undécima.

A voz e o ouvido começariam por ser exercitadas pelo canto. O desenho principiaria com a tentativa de reprodução de objectos reais. Desde tenra idade, a dança seria igualmente ensinada.

Na Carta Duodécima, ainda se ocupava Garrett da educação comum aos dois sexos mas tendo já no horizonte a próxima diferenciação. Como variante, a educação da soberana, em que se combinariam aspectos da educação dos varões e das meninas. Quanto à educação física, preconizava Garrett que à princesa não fossem poupados os exercícios de equitação e caça, conquanto mais apropriados aos homens. Sob o ponto de vista intelectual, também a educação de uma rainha seria, segundo Garrett, «de varão e não de mulher»²¹¹.

Se a elegância e concisão do estilo tornam atraente a leitura desta obra, o seu conteúdo não se impõe pela originalidade nem pela amplitude das ideias. Garrett não reconhecia o direito à igualdade de oportunidades em educação. Pelo contrário: admitia que a hierarquia social e o sexo se projectassem no sistema educativo, introduzindo níveis diferenciadores.

Entre os mais altos expoentes do liberalismo surge em seguida, Alexandre Herculano. Segundo parece, já desde 1834-1835 escrevera sobre questões de ensino e, concretamente, acerca da organização escolar na Prússia. Além do estudo do modelo prussiano, também a acção de Guizot no plano escolar lhe não foi decerto estranha. Nas condições da vida nacional, e sendo a questão do ensino um dos mais espinhosos problemas nacionais, não é motivo de surpresa que sobre ele tenha Herculano dissertado com insistência.

Em 1838 a educação popular era definida por Herculano como prioritária: «Nós carecemos mais de ilustrar o povo do que de fazermos sábios.» O erro estrutural das reformas ensaiadas no domínio da instrução pública seria o de terem dado prioridade ao ensino superior. Corresponderia tal estratégia a edificar sobre lodo: «A porta por onde se entra no santuário da Ciência é a boa educação primária.»²¹²

Herculano considerava a «instrução inferior» (que hoje designaríamos «básica») dividida em dois ramos: a «instrução preparatória para a instrução superior» e a «instrução comum e popular», que também chamou «social», no mesmo artigo. Criticando fortemente o estado do ensino preparatório para os estudos superiores, Herculano justificava o ensino das línguas mortas, (que desejava transmitidas por métodos modernos apenas aos alunos cujos destinos científicos o justificassem), da retórica, poética e filosofia. Em sua opinião, o defeito essencial da instrução preparatória era o ser exclusiva e unicamente orientada para a Universidade (com desconhecimento das necessidades daqueles que não pretendessem cursar estudos superiores) e, por outro lado, «o não ter ligação nenhuma com a vida civil, o não

ter ligação nem com o passado, nem com o presente, nem com o futuro; o não ter conexão com coisa nenhuma deste mundo; o ser dispendiosa, sem ser produtora; o gastar muito tempo sem alvo determinado; o não ensinar, enfim, ao que recebe, senão aquilo que não importa lhe esqueça, mas que é *vergonha* não ter aprendido»²¹³. Denunciava Herculano, em suma, o carácter abstracto e a inutilidade do que chamava instrução preparatória (e que hoje diríamos *secundária*). Após sete anos de estudo, os jovens saberiam latim, grego, retórica e o Genuense: «mas o filho do proprietário não sabe aumentar um ceítal ao valor das suas propriedades; o do lavrador nem conhece a relha de um arado, o do fabricante ignora os melhoramentos que há a fazer no ramo da indústria que lhe dá pão; e o filho do negociante pode dar quinaus ao seu pároco sobre a sua erudição latina, mas não conhecerá quais são os géneros que importa ou exporta o seu país ou a sua província, nem será capaz de redigir, talvez, uma carta, porque uma das coisas que não aprendeu foi a própria língua». Afirmando incisivamente o princípio moderno da ligação entre a escola e a vida, entre o ensino e a sociedade, entre a instrução e as actividades produtivas, Herculano escrevia: «[...] Hoje a ciência e a erudição entre as nações já livres deve ser ligada com a existência real, servir aos progressos da civilização geral, aplicar-se aos factos; e não é, decerto, dando à mocidade uma educação intelectual, em nada conexa com o estado actual da Sociedade, que se alcançarão esses fins.» E adiante, na sequência da mesma crítica às instituições escolares nacionais: «O mundo físico desconhecemo-lo tanto como o moral, e, por consequência, não percebemos uma só das relações que unem ambos. Numa palavra, ignoramos

tudo o que há no globo em que habitamos e no universo que nos rodeia. E será esta a educação intelectual que convenha ao século em que vivemos e às formas sociais que nos regem?»²¹⁴

Não concluiu Herculano as suas críticas no artigo publicado em 1838 no *Diário do Governo*. Voltou ao assunto, nesse mesmo ano, ao escrever *Da Educação e Instrução das Classes Laboriosas*. O texto abre com a declaração terminante das carências, referida a todo o período que se seguiu a Pombal: «Ainda não houve em Portugal uma só providência governativa a bem da verdadeira instrução.»²¹⁵ A ausência de uma profunda reforma da instrução pública tivera efeitos negativos, no pensar de Herculano, em vários planos: «Daí provém», escrevia, «que a mudança das instituições políticas e as reformas legislativas são vãs e inúteis, e as empresas comerciais, fabris e de todo o género de progresso industrial desbaratam-se e morrem; daí provém que o povo nada tem melhorado com o gozo da liberdade, porque esta, para produzir fruto, carece de bons costumes, e os bons costumes só nascem da instrução geralmente derramada»²¹⁶.

Continuando a pugnar pelo acesso do povo à educação e à instrução, Herculano condenava o facto de «a classe produtora e laboriosa» ter sido tradicionalmente excluída dos benefícios da cultura²¹⁷. «Privada dos socorros da instrução, a criatura humana é uma espécie de fera; e até por experiência vemos que, nesse estado, é a pior de todas elas», escreve, com a veemência arrebatada que repassa mesmo os seus escritos mais serenos. O povo ilustrado, afirma ainda, «facilmente se governa, sendo ao mesmo tempo difícil oprimi-lo»²¹⁸.

A educação e instrução popular, no pensar herculaniano, são «a cultivação do espírito, e não o ensino das artes fabris ou mecânicas, a que muita gente dá aquele nome» ²¹⁹. Possuiriam, pois, uma forte componente cívica e até política. «Crê-se porventura», perguntava o autor de *A Harpa do Crente* «que a ordem e a tranquilidade pública se mantêm mais facilmente no meio de um vulgo ignorante e grosseiro, do que entre homens laboriosos, que, além dos conhecimentos próprios dos seus ofícios e misteres, saibam quais são os seus direitos e obrigações, e conheçam alguma coisa do mundo e das suas leis e sucessos? — Quem assim pensa vai bater contra a história de todos os séculos» ²²⁰.

Mas não eram apenas as determinantes político-ideológicas que ditavam as concepções de Herculano. As necessidades da economia nacional, concretamente do capitalismo industrial e agrário em ascensão, influíam-no com força pelo menos idêntica à sua consideração dos pequenos e médios proprietários rurais e dos artífices e operários, cujo diminuto grau de educação e instrução impedia ou dificultava a respectiva aculturação técnica. Relacionando o progresso económico e social da Europa com os avanços da ciência e da técnica, Herculano antecipava-se, em certos aspectos das suas censuras, ao nosso tempo, quando condenava o mero *adestramento profissional* em detrimento de uma educação e instrução populares autênticas, firmadas em bases científicas e culturais e capazes de responder à mobilidade profissional. «Não é ensinando, anos a fio, um artífice a executar maquinalmente todos os dias a mesma coisa, que se fará dele um oficial de habilidade. E como há-de ele aperfeiçoar-se, ou se quer fazer a menor mudança, num trabalho que está acostumado a fazer do mesmo modo, a

bem dizer, desde que se entende? (...)» E prosseguia: «Todas as pessoas que têm administrado fábricas ou lavouras, sabem que as maiores dificuldades de semelhantes empresas provêm da ignorância dos operários, em quem não se encontra, nem a capacidade, nem a inteligência necessárias para compreenderem e que lhes explicam, nem a conveniente habilidade para executarem o que lhes ordenam; acrescento a isso as preocupações e o aferro a velhas usanças, resultado infalível da falta de instrução.» E, numa afirmação implícita da rendibilidade económica dos investimentos na educação, concluía: «Seria coisa de pasmo o cálculo das perdas que sofrem diariamente todos os géneros de indústria só porque os artífices e trabalhadores carecem de toda a instrução.»²²¹

Alexandre Herculano enunciava estas concepções anos após a revolução de 1836, em que as classes trabalhadoras, aliadas com as camadas mais progressistas da burguesia liberal, tinham desempenhado papel preponderante. É certo que o *Setembrismo* foi, em parte, recuperado pela burguesia. O desarmamento do batalhão dos arsenalistas e o massacre do Rossio constituem dois episódios significativos dessa recuperação anti-popular. Ao ferir a nota da instrução popular como condição prévia do regime demo-liberal, Herculano colocava-se na perspectiva burguesa e, culturalmente, relegava para a sub-cidadania aqueles mesmos a quem a burguesia barrava o acesso à educação escolar. Herculano estava longe de reconhecer que a discriminação escolar que sofrem na carne os filhos dos trabalhadores não é senão a outra face da exploração económica do capitalismo. Apesar disso, a sua crítica à situação educacional então vigente representava um avanço. Volvidos cerca de três

anos viria, de resto, a ser enriquecida, através da denúncia vigorosa das insuficiências da reforma de Passos Manuel e das insuficiências ainda mais clamorosas da sua aplicação.

Em 1841, enfileirando como deputado na oposição cartista, Herculano deliberara apresentar um plano de organização do ensino primário em colaboração com Vicente de Neto Paiva. Esse projecto, refere Adolfo Coelho, seria gorado. Os seus colegas da comissão de instrução pública e o próprio ministro do Reino simulavam para com ele a boa vontade que não sentiam, além de que esse membro do governo acabou por apresentar outro projecto que, de certo modo, inutilizava o do historiador. Acresce ainda que, em 1841, Herculano e os seus amigos viram-se excluídos da comissão de que faziam parte. Desiludido com o Parlamento, Herculano volta-se para a Imprensa, a fim de expor os resultados dos seus estudos e criticar um projecto ministerial, apresentado, entretanto, como alternativa ao seu.

Quanto à importância e múltiplas finalidades da instrução primária, não há diferenças de fundo entre as concepções de 1841 e as de 1838. Herculano começa por estabelecer os princípios políticos a que obedeceria a reorganização escolar.

Quanto à gratuitidade do ensino, rejeitava o princípio com o argumento especioso de que um serviço público nunca é gratuito. Quanto à obrigatoriedade do ensino, entendia que o Estado só a podia impor se colocasse ao alcance de todos os cidadãos sem excepção os meios de a cumprir. Quanto à liberdade de ensino, era da opinião de que, sendo a instrução uma necessidade social, cumpria ao Estado exigir aos professores um título de habilitação e criar um «sistema severo de inspecção».

Como já dissemos, não poupava às críticas a reforma de 1836 nem as lacunas da sua aplicação. Reclamava a efectivação do que chamaríamos um «livro branco» sobre a situação da instrução primária, como preliminar de uma reforma eficaz. Referia a miséria dos professores, apontando-a como causa da rarefacção de efectivos na profissão docente, sobretudo nas escolas rústicas, muitas vezes desertas de mestres ou providas de mestres inabilitados. Discutia as taxas de escolarização apontadas pelo Governo, de acordo com as quais 50% das crianças do sexo masculino em idade escolar estariam abrangidas pelo ensino primário, o que, segundo Herculano, seria falso, dado que as informações estatísticas eram fornecidas ao Governo pelos professores e estes recebiam retribuições em função do número de alunos. Baseando-se em considerações estatísticas, Herculano desmontava o relatório ministerial que acompanhava o projecto de reforma, demonstrando as contradições e as inexactidões nele contidas.

Além da análise justamente demolidora a que submetia a proposta governamental de lei relativa ao ensino primário, Herculano apresentava uma solução alternativa. Pretendia basear a sua alternativa em fundamentos doutrinários mas igualmente no conhecimento das nossas realidades, tanto sob o ponto de vista material como sob o ângulo cultural.

No pensar de Herculano, o ensino deveria contemplar duas ordens de fins: sociais e individuais. Iria o ensino geral conter, portanto, dois níveis: a instrução geral elementar e a instrução geral superior. Propunha, por isso, a criação simultânea de escolas dos dois graus, compreendendo as primeiras o seguinte plano de estudos: leitura de impressos e de manuscritos; escrita; princípios

de aritmética até à regra de três, inclusive; catecismo religioso. Quanto às segundas, o seu currículo abrangeria gramática portuguesa e exercícios de leitura e escrita, servindo de texto o Novo Testamento; elementos de história pátria e de geografia; aritmética complementar, elementos de geometria e suas aplicações, desenho linear e noções de agrimensura; rudimentos de física, especialmente de mecânica; princípios de química aplicada às artes; elementos de botânica aplicados à agricultura; noções gerais de higiene.

Criticando estas concepções, Francisco Adolfo Coelho observa, com toda a pertinência, que o programa do ensino geral elementar de Herculano era o das escolas primárias do Marquês de Pombal, menos a parte gramatical e as regras de civilidade, e com maior extensão na parte de aritmética. Quanto à comparação com as reformas de Rodrigo da Fonseca e de Passos Manuel, tinha Adolfo Coelho toda a razão em dizer também que o programa de Herculano era inferior ao da escola de um só grau prevista por aqueles reformadores ²²². O mesmo crítico apontava, igualmente, que a compensação da deficiência surgia com o programa do 2.º grau, inspirado na lei francesa de 1833.

Herculano tentou, contudo, justificar a inclusão das matérias constitutivas do currículo elementar sob o ponto de vista dos fins sociais que dizia querer atingidos. Conhecedor do panorama escolar estrangeiro, reconhecia serem muito mais ricos os programas de ensino elementar na Prússia, por exemplo, escudando-se com a falta de professores portugueses que assegurassem um ensino de nível e qualidade idênticos. Em relação aos programas franceses dava os motivos da eliminação do sistema legal de pesos e medidas, assim como da música

vocal, matérias que neles figuravam. O primeiro não existia nessa época, entre nós; para o ensino da música vocal minguavam os professores habilitados.

Indicava também as razões do desenvolvimento relativo da aritmética em detrimento da gramática. Na idade de frequência do ensino elementar o estudo da gramática teria de se desvanecer se não fora seguido de leituras, o que não parecia de esperar. O tempo aplicável a um ensino de vantagem problemática seria mais proveitoso se empregado no estudo da aritmética e do catecismo ²²³.

Assim compreendido, o ensino elementar seria de interesse, sobretudo, para o desempenho de obrigações impostas pela sociedade aos cidadãos como elementos de um país livre, em especial para o desempenho de cargos gratuitos, municipais ou paroquiais, jurados, etc. ²²⁴ Daí o risco, apontado por Herculano, de que a posse da instrução elementar viesse a ser considerada um ónus pesadíssimo, a menos que se encontrasse amplamente difundida. Tornar-se-ia indispensável, portanto, não limitar a instrução do povo ao nível de ensino que não trazia vantagens individuais mas unicamente obrigações públicas. A fundação de escolas populares superiores seria o único meio de alcançar essa finalidade. «O carácter essencial ou pelo menos predominante delas», escrevia, «é ministrar aquele ensino cuja aplicação é material e imediata para os usos e proveitos da vida: o seu alvo é quase exclusivamente o indivíduo [...]» ²²⁵

Os escritos de Herculano sobre o tema são interrompidos sem que nos indique as matérias de estudo dessas escolas. Seria interessante conhecer com pormenor o seu pensamento a esse respeito. De qualquer modo, ficaria de pé a crítica justiceira de Adolfo Coelho: a de ser

uma ilusão conseguir-se educar civicamente um povo com base no programa esqualido da escola elementar. As funções cívicas indicadas por Herculano pressupunham, certamente, o ler, escrever, contar: mas pressupunham, não menos, uma *cultura* que não tinha necessariamente de ser escritural e que essa formação intelectual restrita não proporcionava forçosamente ²²⁶.

Outro aspecto criticado com pertinência por Adolfo Coelho foi o da própria divisão do ensino geral em graus. O primeiro grau haveria certamente de receber maior número de alunos do que o segundo, de onde resultaria a insuficiência do ensino para a grande parte dos cidadãos. Isto, lembrava o autor de *Alexandre Herculano e o Ensino Público*, quando nos Estados Unidos da América já se tornara gratuito o ensino dos seis aos dezoito anos ²²⁷.

Finalmente, outra crítica certa referia-se à obrigatoriedade da educação religiosa, a qual entrava em contradição com as ideias liberais de Herculano. Embora Adolfo Coelho ponha a hipótese de que Herculano tivesse qualificado esta matéria de facultativa se houvesse pormenorizado as suas concepções, a verdade é que lhe conferiu valor especial no currículo da escola primária elementar.

Herculano voltou às questões de ensino a propósito da *Escola Politécnica*. Esta última fora criada em 1836 por Passos Manuel em consequência da extinção do Colégio dos Nobres. Em 1840 surge no Parlamento a proposta da extinção da Escola e de ressurreição do Colégio. Herculano, juntamente com Garrett, Vicente Ferrer Neto Paiva, Duarte Nazaré e outros formulam parecer contrário ao projecto. A saída compulsiva de Herculano e seus amigos da comissão parlamentar de instrução levou o autor a discutir, através de um opúsculo, um parecer

favorável que surgira entretanto ²²⁸. Esse opúsculo é, precisamente, o escrito intitulado *Da Escola Politécnica e o Colégio dos Nobres*.

Focando o essencial do seu pensar sobre a questão, interessa destacar, desde logo, a sua posição quanto às relações da educação e da instrução e os interesses fundamentais da classe detentora do poder. Assim, atendendo à importância da guerra na Idade Média, a educação intelectual e literária não interessava aos Senhores. O século XIX impunha diversas condições: «[...] o nobre que se envergonhava de saber ler e escrever tinha nisso tanta razão relativamente à sua época, quanta hoje tem o mais obscuro cidadão em exigir da sociedade que dê gratuitamente a seus filhos a instrução primária, [...]». E, adiante, Herculano dava a este princípio o carácter de uma lei geral: «[...] cada princípio político que domina em um país requer um sistema particular de ensino público [...]» ²²⁹

Tornava-se indispensável, portanto, adequar a instrução nacional às metas sociais e políticas do liberalismo, adversário do Setembrismo. Reconhecia Herculano, entretanto, que as reformas de 1836 revelavam melhor entendimento das questões da instrução primária e secundária, conquanto a sua aplicação não lhes correspondesse ²³⁰. Cumpria, no entanto, eliminar do nosso sistema de ensino o predomínio das velhas disciplinas literárias e ligar a escola à vida, às funções sociais e produtivas, necessidades tanto mais urgentes quanto se impunha uma completa conversão da economia nacional, uma vez eliminada a exploração colonial do Brasil ²³¹. Deste modo, Herculano censurava o carácter da instrução secundária, cuja finalidade era unicamente a de servir de preparatório para

uma Universidade por seu turno bolorenta. Preconizava a existência de escolas técnico-profissionais para directores de empresa, empresários rurais, mestres de oficinas ou rendeiros, mas também para o operariado. O ler e o escrever não constituíam instrução definitiva: seriam, no âmbito da instrução popular, a base a que teriam de adicionar-se conhecimentos aplicáveis à vida material: o desenho linear, a geometria prática, noções de física, química, botânica, higiene, religião ²³². Herculano insistia na criação de escolas primárias superiores, apontando à *Politécnica* a função de escola normal para formação de professorado daquelas escolas ²³³, o que então não correspondia, note-se, à sua finalidade legal ²³⁴.

No seu âmbito, era a *Escola Politécnica* a única instituição que já representava uma realização parcial do sistema de ensino que advogava. Em 1843 um incêndio viria devastar-lhe as instalações. Defendendo a ideia de fazer reverter a favor da reconstrução da escola a subscrição pública aberta a favor de um monumento a D. Pedro IV, Herculano punha em foco um vez mais a importância das questões educacionais no quadro do desenvolvimento social e económico do país.

Em 1858, Herculano publicou o «Manifesto da Associação Popular Promotora da Educação do Sexo Feminino ao Partido Liberal Português». Constituída por elementos das diversas facções do Partido Liberal, a Associação tinha como objectivo obstar à entrega das instituições de educação popular às congregações religiosas nacionais ou estrangeiras. Era uma iniciativa que se inscrevia na luta pela laicização do ensino infantil.

A reacção católica anti-liberal filiar-se-ia, segundo Herculano, na revolução de 1848. Embora alguns países, entre os quais Portugal, tivessem ficado à margem do

movimento revolucionário, não deixara a reacção de se introduzir, nomeadamente no sector escolar, entrando no nosso país mestras estrangeiras pertencentes a uma corporação religiosa.

A Associação destinava-se, por isso, a impedir a manobra reaccionária que entregava às irmãs de caridade os asilos da primeira infância e as escolas do sexo feminino. Buscava, no dizer do escritor, «opor o asilo liberal, a escola liberal, ao asilo ultramontano, à escola ultramontana»²³⁵.

Além das determinações políticas da atitude herculaniana, outros motivos existiam, sendo esses de natureza psicopedagógica. Entendia Herculano que a educação na 1.^a e 2.^a infância era particularmente decisiva, por ser sua convicção que «metade do que conhece do mundo material e moral a mais vasta inteligência adquiriu-o na infância»²³⁶.

As ideias de Herculano sobre o ensino, designadamente sobre a educação primária, não passaram à prática. A reforma de 1844, com a introdução de dois graus no ensino primário, e a de 1878, com o ensino primário elementar e complementar, avizinham-se delas mas não são coincidentes.

A erradicação do analfabetismo e o ensino elementar chamariam a atenção de outros pedagogos portugueses, de entre os quais salientaremos Castilho e João de Deus.

Quanto ao primeiro, as suas primeiras experiências neste domínio decorreram na ilha açoriana de S. Miguel, em ligação com uma campanha de fomento da produção agrícola empreendida pela Sociedade Promotora da Agricultura Micaelense. A elevada percentagem de analfabetos na ilha impedia a acção da Sociedade através

da Imprensa. Essa situação lançou Castilho, como escreve Luís Albuquerque, «na mais combativa e altruísta campanha de toda a sua vida; ele tentaria, como solenemente prometeu, descobrir um meio de alfabetizar rapidamente a população micalense, reformando desde a raiz os métodos correntes de ensino, que lhe pareciam antiquados, antipedagógicos e desencorajantes»²³⁷.

Castilho começou por adaptar o método Lemare para o ensino das primeiras letras, introduzindo-lhe modificações copiosas mas frequentemente infelizes.

Publicada em 1850, a Cartilha recebeu o título *Leitura repentina. Métodos para em poucas lições se aprender a ler com recreação de mestres e discípulos*, reaparecendo em 1853 com o título de *Método Castigador para o ensino rápido e aprazível do ler impresso*. Mais tarde passou a ser conhecido, simplesmente, pela designação de *Método Português*.

O êxito que parece ter sido alcançado por Castilho em S. Miguel animou-o a promover a difusão do método em todo o país. Surgem por vários lados cursos nocturnos e diurnos pelo método repentino. Este é adoptado nos asilos da infância desvalida, procurando-se coaduná-lo, todavia, com as práticas preconizadas por Froebel, pedagogo que, aliás, terá influenciado o nosso poeta²³⁸. Apesar de algumas contrariedades, Castilho foi nomeado para o cargo de Comissário Régio do Ensino Repentino, a partir do qual tentou alcançar o exclusivo para o seu próprio método. A convicção da excelência dele não admitia contradita, mas os professores não lhe aceitaram a ditadura metodológica. A polémica doutrinal foi áspera e nela acabaram por ser implicados a escola tradicional, a deficiente preparação dos professores, os obstáculos à difusão do ensino. Contudo, no referente ao método, eram os professores quem tinha razão.

Outro método de ensino da leitura, o de João de Deus, levantaria mais tarde largas contestações mas não recolheria menos aplausos, sendo ainda hoje seguido por muitos professores. No período da propaganda republicana tentou-se adaptá-lo ao ensino de adultos através do movimento das Escolas Móveis, fundado por Casimiro Freire ²³⁹.

A controvérsia gerada em volta do método de João de Deus foi muito ampla. De um e de outro lado da barricada encontraram-se opiniões muito vivas mas não se chegou nunca a uma conclusão verdadeiramente fundada em dados científicos. Chegou a estar proposta, em pleno século XIX, uma investigação de pedagogia experimental acerca do método. Todavia, a iniciativa não foi avante.

Outro factor que contribuiu fortemente para a imensa popularidade do nome de João de Deus foi o movimento de educação infantil ligado aos jardins-escola, em que teria como continuador seu filho João de Deus Ramos. O pedagogo João de Barros participou activamente nesse movimento. O nome de João de Deus, o seu legado pedagógico e as instituições ligadas ao seu nome não pereceram, apesar da passagem dos anos.

Fora do sector do pensamento liberal (onde muitos outros autores dissertaram sobre a instrução e educação pública ²⁴⁰, outros intelectuais intervieram activamente na discussão do problema. São exemplo disso os socialistas portugueses da geração de 1852, de entre os quais sobressai Custódio José Vieira.

O direito à educação e à instrução dos trabalhadores e seus filhos é uma das reivindicações do pensamento operário. Custódio José Vieira reclamava a criação de escolas infantis ou creches, destinadas aos filhos das

classes laboriosas, onde as crianças permanecessem durante o dia ²⁴¹. O ensino primário teria a duração de quatro anos, seguindo-se-lhe uma educação não apenas literária mas profissional, com incidência nas artes e ofícios e no ramo agrícola. Não excluindo a educação moral e religiosa, Custódio José Vieira compreendia na educação literária a gramática portuguesa, a ortografia, noções gerais de história de Portugal e Universal ²⁴².

Para Custódio José Vieira a educação era o fundamento da democracia. Quanto ao que chamava «instrução profissional teórica e mecânica», capitulava-a de condição fundamental da regeneração económica ²⁴³.

A educação, ou seja, no entender dos nossos primeiros socialistas, «o desenvolvimento das [...] faculdades intelectuais», é um direito de todos os homens, sem prejuízo do direito à educação diferenciada conforme as capacidades de cada um. A obtenção deste direito seria, porém, condicionada pela prévia realização da revolução social, «tão necessária quanto inevitável». Até lá, a exploração dos trabalhadores impediria, certamente, o acesso deles à cultura ²⁴⁴. A educação popular nasceria da revolução «tão necessária como a fatalidade» ²⁴⁵. De harmonia com este ponto de vista, Custódio José Vieira afirma o princípio da gratuidade e obrigatoriedade escolares ²⁴⁶.

Apesar da sua relativa debilidade, o pensamento operário de 1852 é muito mais rico do que o dos socialistas que lhe sucederam: Antero e Oliveira Martins. Quanto ao primeiro, as suas concepções são de alcance muito restrito: o operário «ilustrado», cujo direito à educação era defendido por Antero, acederia a uma educação muitíssimo elementar, praticamente à leitura. Navegava nas mesmas águas Oliveira Martins que, ao

ocupar-se do operariado no *Portugal e o Socialismo*, se limitava a propor a proibição do trabalho infantil antes da idade legal e a organização do ensino profissional e da aprendizagem, que, na «súmula legislativa da futura revolução portuguesa», se circunscrevia à centralização da instrução superior, à descentralização da instrução secundária e à criação da instrução primária. O termo «criação» poderia levar-nos a supor que Martins tencionava delinear inovações de tomo. Pelo contrário: cinge-se a declarar que «ler-escrever-contar é a pedra fundamental do edifício admirável que se chama um homem»²⁴⁷. Afastados do movimento operário e popular, Antero e Oliveira Martins não souberam aperceber-se das verdadeiras aspirações e necessidades das classes trabalhadoras.

Não obstante a linearidade das propostas de Oliveira Martins quanto à reforma da educação pública, no seu diagnóstico do nosso atraso perante a Europa o legado obscurantista era emparelhado com a indigência económica. Martins considerava que a instrução primária começara, praticamente, com o liberalismo, denunciava a insuficiência das verbas que lhe eram destinadas em comparação com as dotações da família real e com os orçamentos do ensino secundário e superior, ao mesmo passo que salientava a ignorância popular, a mediocridade e o carácter memorialista e livresco do ensino secundário e superior, raiz da imoralidade e do atrofamento intelectual²⁴⁸. Sendo esta a sua perspectiva, mais surpreendente se torna a estreiteza teórica da sua reforma da instrução pública.

Entre os intelectuais do nosso século XIX que se dedicaram à análise das questões de instrução pública,

Ramalho Ortigão inclui-se entre os maiores propagandistas.

Ramalho foi um dos críticos mais sarcásticos do sistema de instrução pública de que denunciou o arcaísmo, a insuficiência, o carácter livresco. Preconizou a difusão da educação infantil e a reforma do ensino primário, da instrução secundária e superior, no sentido de lhe ser dada uma forte ligação à vida e às tarefas do trabalhador e do cidadão. Defendeu, igualmente, a educação corporal como elemento de um desenvolvimento equilibrado. Não ultrapassando nunca a superficialidade do jornalista que, forçosamente, tem de cingir-se às generalidades, incapaz de uma exposição sistemática doutrinal, Ramalho foi um propagandista admirável de uma reforma da instrução pública em que a formação literária, a formação científica e a formação prática apareciam como elementos de uma educação moderna e multilateral. Expressão das necessidades e concepções da burguesia esclarecida, Ramalho foi animado de um progressivismo pedagógico a encarar sem simplismos dogmáticos e sectários.

Na mesma linha de acção mas com outra profundidade surge-nos Bernardino Machado. Considerando a instrução como o alicerce das nacionalidades, defendia o desenvolvimento do ensino oficial em ordem à defesa das instituições e ideias democráticas, à moralidade geral e ao fomento económico. O ensino popular primário seria a base do edifício, através da instrução intelectual e da instrução manual, cujo valor formativo salientava. Os «estudos profissionais», o «ensino do trabalho» principiariam na escola primária. O «trabalho manual» manter-se-ia, de resto, no plano de estudos até ao ensino superior. O curso secundário teria de ser acompanhado

de um «tirocínio oficial» e ninguém poderia aspirar ao ingresso numa Faculdade ou Escola Superior se não fosse «mestre em alguma profissão». Entre o chamado «ensino preparatório» para a Universidade (ou «burguês») e o ensino profissional não poderia existir uma separação completa. O objectivo fundamental de Bernardino, ao advogar este sistema, radica explicitamente nos imperativos do desenvolvimento económico, ou seja, em termos de investimento ²⁴⁹.

À escola primária elementar preconizava Bernardino que se seguisse o ensino profissional elementar, em diversas modalidades, para aqueles que não ingressassem nos liceus. O ensino profissional médio e superior figuram igualmente nos seus escritos, não tendo alcançado, todavia, desenvolvimento doutrinal apreciável. Quanto ao ensino liceal, advogava que possuísse uma ampla base cultural e científica, sem cunho profissional mas voltado para a realidade.

Às Universidades atribuía uma função de vanguarda, assim no plano político como no científico e humanístico. A ligação entre as preocupações da Universidade e os problemas reais da Sociedade, identificando o estudo com o trabalho e introduzindo nas tarefas universitárias a noção de serviço, era um dos requisitos da sua modernização.

O ensino da liberdade, outra das missões universitárias prescritas, pressupunha a eliminação dos métodos «catedráticos»: o ensino deveria representar um convite à autonomia espiritual, ao espírito crítico.

Outro aspecto relevante na obra de Bernardino Machado, até agora minimizado ou ignorado pelos seus críticos, é o interesse que manifestou pelas questões de pedagogia e psicologia. As suas *Notas de um Pai*, a despeito

de algumas páginas desprovidas de alcance teórico, representam um primeiro tentame de observação directa do comportamento psicológico da criança tal como aconselhava Claparède. É esta, aliás, uma das obras que o psicólogo suíço refere na sua *Psychologie de l'Enfant*.

O capítulo sobre o século XIX não poderia deixar de referir Francisco Adolfo Coelho, filólogo e pedagogo que, partindo de um quase total autodidactismo por inadaptação justificada, trouxe ao nosso país a honra de um doutoramento *honoris causa* por Goettingen.

Adolfo Coelho proferiu uma das conferencias do Casino, na quarta e última das quais tratou da *Questão do Ensino*, no decorrer de uma sessão memorável que motivou a indignação do mandarinato universitário e que a polícia denunciou ao Governo. Essa conferência e as de Antero motivaram explicitamente a tão célebre quanto escandalosa portaria de supressão assinada pelo duque de Ávila e Bolama.

Adolfo Coelho ocupou-se largamente do sistema de ensino em numerosos escritos, interveio em algumas das suas reformas, designadamente na de 1894-1895, fundou e dirigiu até ao fim da vida a Escola Primária Superior de Rodrigues Sampaio (mais tarde chamada Preparatória) em que, de certo modo, concretiza, pela primeira vez na nossa história, um ensino pós-primário de elevada qualidade, exterior aos dos liceus, tal como queria Herculano. Preconizava a ligação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, salientava a importância da educação física, punha em relevo o valor da educação infantil. Quanto ao ensino superior, criticou duramente a modesta envergadura científica da nossa Universidade e, pelo exemplo do seu trabalho, traçou o modelo do sábio

e do homem culto, que, até ao fim da vida, não parou de investigar.

Os estudos de psicologia experimental atraíram-no e sobre eles realizou pesquisas. Deve-se-lhe também a fundação e organização de um Museu Pedagógico, cujo objectivo fundamental seria contribuir para a formação de professores. Consagrou, aliás, à preparação dos docentes uma parte significativa dos seus esforços como pedagogo e professor.

Visitador pedagógico dos *Asilos da Infância Desvalida*, parece ter-se perdido um método de sua autoria para a iniciação à leitura. A morte encontrou-o à frente da Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio. A *Voz do Operário*, de cujo primeiro regulamento de instrução foi autor, pôde contar sempre com Adolfo Coelho na qualidade de conferencista, ou na de perito quando se tratou de defender os interesses dos respectivos alunos junto dos poderes públicos.

Adolfo Coelho colocava a educação e a instrução entre as condições do ressurgimento nacional. Não as confundia, entretanto, apenas com o combate ao analfabetismo. A alfabetização representava, no seu pensar, um factor de aculturação mas não cobria todas as necessidades do homem e da sociedade, nem podia fazer esquecer a cultura do analfabeto e a sua dignidade cívica e política ²⁵⁰.

Como outros teóricos portugueses do seu tempo, Adolfo Coelho inseria a reforma da educação e da instrução no processo de reconstrução da sociedade portuguesa. A revolução republicana de 1910 viria, entretanto, abrir outros horizontes à consecução de tais objectivos, iniciando um novo período na vida e na escola portuguesas.

NOVOS CAMINHOS PARA O FUTURO

A revolução de 1910 foi precedida de um intenso período de propaganda. A luta contra o analfabetismo e a promessa de amplo desenvolvimento das instituições educativas faziam parte da ideologia da República.

Triunfante, o regime incluiu o ensino entre as primeiras preocupações. A reforma de 1911 (António José de Almeida) resultou da congregação de muitos esforços. Entretanto, a colagem de alguns monárquicos que se tinham passado ao campo republicano, e a discordância em relação a aspectos de fundo e de forma, conduziram ao afastamento voluntário de João de Deus Ramos e de João de Barros. O último travaria uma polémica na Imprensa com o próprio ministro, cujo nome ficaria ligado à reforma.

Enquanto João de Deus Ramos consagrou a maior parte da sua actividade ao prosseguimento da obra de seu pai, o pedagogo e poeta João de Deus, deve-se a João de Barros uma acção muito intensa e continuada de doutrinação e acção administrativa no Ministério da Instrução.

João de Barros defendeu energicamente a laicização do ensino, de acordo com o ambiente anti-clerical da 1.^a

República, como condição prévia da libertação das energias populares e sua orientação no sentido das realidades nacionais.

A luta contra o analfabetismo, o desenvolvimento da educação infantil e primária, o incremento do ensino técnico-profissional, não poderiam fazer esquecer a necessidade da educação moral, da educação cívica e da educação artística. O ensino deveria ser, portanto, integral ²⁵¹.

A pedagogia experimental e a escola nova tiveram no nosso país alguns representantes. Em primeiro lugar Alves dos Santos, professor coimbrão que, após uma viagem à França e à Suíça, onde contactou com Claparède, veio fundar e dirigir na sua Universidade o primeiro laboratório português de psicologia e pedagogia experimental.

Intimamente ligados à vida escolar, Adolfo Lima e César Porto foram dois obreiros notáveis da renovação pedagógica portuguesa através dos seus escritos e do labor quotidiano nessa notabilíssima Escola-Oficina n.º 1. A César Porto deve-se, igualmente, um testemunho deveras interessante sobre a pedagogia e a vida escolar soviéticas, na sequência de uma visita à URSS em 1925.

Também a pedagogia Freinet dispôs entre nós de representantes ou, pelo menos, de adeptos convictos. Entre eles, Álvaro Viana de Lemos, cujos folhetos ficaram longamente esquecidos, até quase ao termo do fascismo. A malograda pedagoga e professora Maria Amália Borges também contribuiria mais tarde para manter viva entre nós a pedagogia da escola moderna.

O existencialismo teve em Delfim Santos um expoente no plano da doutrinação pedagógica, através da sua actividade como professor na Faculdade de Letras de Lisboa e autor de copiosa bibliografia. Entre as suas

obras refira-se *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, um dos mais sugestivos e, certamente, discutíveis escritos portugueses no plano da filosofia da educação.

A pedagogia progressista portuguesa sofreria profundamente a repressão fascista. Além de professores e de inspectores demitidos das suas funções, em todos os graus de ensino, a censura prévia silenciou vezes sem conta a voz daqueles que pugnavam por uma escola nova e por um ensino democrático. Irene Lisboa, por exemplo, chegou a ser forçada a recorrer ao pseudónimo de Manuel Soares para publicar escritos pedagógicos, visto que a Censura lhe movia perseguição sistemática.

Outros, embora menos envolvidos na actividade política da oposição democrática, viram as suas potencialidades cerceadas por um meio político e pedagógico hostil e medíocre. É exemplo disso Faria de Vasconcelos, autor de uma experiência pedagógica de interesse inquestionável, levada a efeito em Bierges-les-Wawre, nos arredores de Bruxelas, forçadamente interrompida pela Guerra de 1914-1918. A despeito da atenção que a experiência mereceu nos meios internacionais ²⁵² e da actividade de organização pedagógica que Faria de Vasconcelos levou a efeito na América Latina, o pedagogo português não achou entre nós as oportunidades que seriam de esperar. A sua actividade doutrinal, através da Imprensa e do Livro, e como investigador no Instituto de Orientação Profissional, ficaram aquém das legítimas expectativas. Saliente-se nos seus trabalhos, a colaboração que prestou à chamada reforma João Camoesas, notável documento doutrinário apresentado ao Parlamento em 1923. Nela colaborou também António Sérgio, a quem o fascismo

fez derivar para o terreno da luta ideológico-política no âmbito da oposição democrática.

Sérgio começou por interessar-se intensamente pela pedagogia experimental e pela renovação da escola portuguesa, não apenas através de escritos teóricos e da edição de obras alheias, mas também através de uma escolinha que chegou a fundar e a dirigir. Uma das instituições em que Sérgio militou activamente como teórico e propagandista dos temas de educação e ensino foi a Sociedade de Estudos Pedagógicos, em cujas sessões de trabalho tomaram parte outros educadores que o fascismo silenciou e perseguiu, e cujo órgão — a *Revista de Educação Geral e Técnica recolheu* — valiosa colaboração, constituindo testemunho eloquente da alta qualificação dos educadores portugueses mais progressistas.

Recolhendo o mais válido da tradição pedagógica democrática, Sérgio apontava a educação e a instrução como factores de ressurgimento nacional. Nesta perspectiva, defendeu a reorganização da educação infantil e primária, com integração das actividades intelectuais e manuais, em comunidades educativas com vida social própria, onde as crianças aprenderiam pela prática o auto-governo e a democracia.

No âmbito do ensino secundário, a educação técnico-profissional coexistiria com uma base humanística e científica muito ampla, sempre em ligação com as actividades económicas e sociais do país ²⁵³.

Sérgio não ultrapassou nunca a fronteira de uma democracia cooperativa, o que, forçosamente, repercutiu no significado social das vias diferenciadas que veio a admitir no sistema escolar após o «tronco comum».

A defesa da «escola única» como factor da democratização do ensino e garantia da igualdade de

oportunidades, sem prejuízo de diferenciações historicamente determinadas por necessidades sociais e pedagógicas objectivas, teria igualmente em Bento de Jesus Caraça um defensor consequente.

Os nomes de Sérgio e de Bento Caraça estão inscritos indelevelmente nessa imensa plêiade de pedagogos e professores anti-fascistas que o regime derrubado em 25 de Abril de 1974 perseguiu com ferocidade sem os vencer. Eles sobressaem de entre milhares, vivos e mortos, que, numa luta quantas vezes anónima, souberam defender intrepidamente os ideais da escola democrática, alicerçada no repúdio da exploração e da opressão e no respeito intransigente do progresso social, da paz e da fraternidade *.

Lisboa, 1977-1978

* O pensamento pedagógico de António Sérgio e das correntes pedagógicas portuguesas do seu tempo serão objecto de outro estudo nosso, a publicar nesta colecção.

NOTAS

¹ A. A. Mendes Correia, *A Lusitânia Pré-Romana*, in *História de Portugal*, 1.º vol., Barcelos, 1928, pp. 199 e segs.

² Idem, ibidem.

³ Veja-se, a este respeito, Henri-Irenée Marrou, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, 6.ª edição, Paris, 1965, pp. 422 e segs., F. Adolfo Coelho, *Para a História da Instrução Popular*, pref. de Luís Saavedra Machado, introdução, notas e esboço bibliográfico de Rogério Fernandes, Centro de Investigação Pedagógica, Instituto Gulbenkian de Ciência, Lisboa, 1973, p. 163; Gabriel Pereira, *Os Estudantes in Estudos Eborenses*, vol. III, 2.ª edição, Edições Nazareth, Évora, 1951, p. 223.

⁴ A propósito de tudo o que precede, consulte-se: F. Newton de Macedo, *O Domínio Germânico*, in *História de Portugal*, vol. I, Barcelos, 1928; Étienne Gilson, *La Philosophie au Moyen-Âge — Des Origines Patristiques à la fin du XIV^e siècle*, 2.ª edição, Payot, Paris, 1952; Pierre Riché, *Éducation et Culture dans l'Occident Barbare, VI-VIII^e siècles*, 3.ª edição, Seuil, Paris, s. d. (1962); idem, *De l'Éducation Antique à l'Éducation Chevaleresque*, Flammarion, Paris, s. d. (1968); Francisco José Veloso, *De Correctione Rusticorum*, in *Bracara Augusta*, VII, n.º 3, Outubro de 1950.

⁵ *Portugal na Espanha Árabe*, Organização, prólogo e notas de António Borges Coelho, Coleção Paralelos, Seara Nova, Lisboa, s. d., vol. III, pp. 237-238 e pp. 234-235.

⁶ F. Adolfo Coelho, *ob. cit.*, p. 163; António José Saraiva, *História da Cultura em Portugal*, vol. I, Jornal de Foro, Lisboa, 1950, p. 71. Veja-se, neste mesmo tomo, o capítulo III, intitulado *As Instituições e os Agentes da Cultura*.

⁷ Vd. António José Saraiva, *História da Cultura em Portugal*, vol. I, Jornal do Foro, Lisboa, 1950; M. A. Ferreira-Deusdado, *Educadores Portugueses*, Lisboa, 1909. Sobre o papel de Alcobaça na esfera da formação técnica, ver Almeida Langhans: *Os Mesterais*, separata da *Revista de História*, Coimbra.

⁸ Arnould Clause, *Le Moyen-Âge*, in *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. II, P.U.F., p. 156 e F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, pp. 57-58.

⁹ F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, pp. 62-63.

¹⁰ *Lições de Literatura Portuguesa*, Época Medieval, 8.ª edição, revista e acrescentada, Coimbra Editora, Lda., 1973, p. 321.

¹¹ Rogério Fernandes, *D. Duarte e a Educação Senborial*, Vértice, vol. XXXVII, n.º 396-397, Maio-Junho, Coimbra, 1977, pp. 347-388. (Existe separata.)

¹² F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, pp. 65 e 66.

¹³ F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, p. 68. Ver, também, *Relações de Pêro de Alcáçova Carneiro Conde da Idanha do tempo que ele e seu pai, António Carneiro, serviram de secretários (1515 a 1568)*, revistas e anotadas por Ernesto de Campos de Andrada, Imprensa Nacional de Lisboa, 1937, pp. 9-10.

¹⁴ D. Pedro de Meneses, *Oração Proferida no Estudo Geral de Lisboa*, Lisboa, 1964, p. 109.

¹⁵ Maria Leonor Carvalhão Buescu, *Introdução à Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros, Lisboa, 1971, p. 24, e Fernando Castelo-Branco, «Cartilhas Quinhentistas para Ensinar a Ler», in *Boletim Bibliográfico e Informativo*, n.º 14, Fundação Calouste Gulbenkian, C.I.P., Lisboa, 1971, pp. 109-152.

¹⁶ *Op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 240.

¹⁸ João de Barros, *op. cit.*, p. 250.

¹⁹ *Op. cit.*, pp. 251-263.

²⁰ Maria Leonor Carvalhão Buescu, *op. cit.*, p. XXIII. Ver ainda, p. XXVIII.

²¹ João de Barros, *op. cit.*, p. 369.

²² João de Barros faz da expansão da língua portuguesa nos territórios coloniais um dos elementos da expansão imperialista. A sua *Cartinha* poderia ser utilizada para esse efeito, mas nada autoriza a supor que tenha sido elaborada com vista à educação de adultos, designadamente de estrangeiros vindos das colónias. Pelo contrário, várias declarações de João de Barros estabelecem que a *Cartinha* e a *Gramática* se destinavam primordialmente a crianças. Ver *op. cit.*, pp. 240, 251, 292, 369.

- ²³ Maria Leonor Carvalhão Buescu, *op. cit.*, p. XLI.
- ²⁴ João de Barros, *op. cit.*, p. 406.
- ²⁵ Idem, pp. 406-407.
- ²⁶ Tudo indica que João de Barros se refere ao seu próprio livro. Que teve esperança de ver a sua *Gramática* adoptada como manual obrigatório, vê-se por este mesmo *Diálogo*, p. 390.
- ²⁷ Idem, p. 407.
- ²⁸ Para tudo o que precede, ver *op. cit.*, pp. 408-409.
- ²⁹ Barros quisera ter juntado mais dois diálogos: da *Viciosa Verdade* e das palavras *Sim, Não*, «por serem matérias convenientes a três idades do homem» (*op. cit.*, pp. 390-391).
- ³⁰ *Op. cit.*, p. 412.
- ³¹ *Op. cit.*, pp. 44 e 46 da numeração manuscrita do exemplar existente na Biblioteca Nacional de Lisboa.
- ³² D. Pedro de Meneses, *Oração Proferida no Estudo Geral de Lisboa (Oratio Habita... In Scholis mlyxbonae)*, trad. de Miguel Pinto de Meneses, Introdução de A. Moreira de Sá, Lisboa, 1964, p. 109. Acerca da posição do cálculo nos currículos escolares da Renascença ver o nosso estudo *Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de Quinhentos*, in *A abertura do mundo. Estudos de história dos descobrimentos europeus em homenagem a Luís de Albuquerque*, org. de DOMINGUES, Francisco Contente, e BARRETO, Luís Filipe, vol. I, Lisboa, Editorial Presença, 1986, pp. 63-64.
- ³³ Jerónimo Osório, *Da Instituição Real e sua Disciplina*, ed. Pro Domo, Lisboa, 1944, p. 333.
- ³⁴ Para uma notícia de conjunto sobre as principais obras consagradas ao tema, ver, por exemplo, Luís de Almeida Braga, introdução a Jerónimo Osório, *Da Instituição Real e sua Disciplina*, Pro Domo, Lisboa, 1944.
- ³⁵ Aubrey F. G. Bell, *O Humanista Dom Jerónimo Osório*, tradução de António Álvaro Dória, introdução de Luís de Almeida Braga, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1934, p. 34.
- ³⁶ *Da Instituição Real e sua Disciplina*, p. 19.
- ³⁷ *Op. cit.*, pp. 107-108 e 108-109.
- ³⁸ *Op. cit.*, pp. 112-113.
- ³⁹ *Op. cit.*, pp. 272-273.
- ⁴⁰ *Op. cit.*, pp. 273 e segs.
- ⁴¹ *Op. cit.*, pp. 289-290.
- ⁴² *Op. cit.*, pp. 302-303.
- ⁴³ *Op. cit.*, pp. 309-312.
- ⁴⁴ *Op. cit.*, pp. 317-322 e p. 326.

⁴⁵ *Op. cit.*, pp. 325-326, pp. 333 e segs.; pp. 336-337-339-340-348-345 e p. 362.

⁴⁶ Pedro de Meneses, *op. cit.*, p. 77.

⁴⁷ Idem, pp. 81-107.

⁴⁸ *Apud*. A. Moreira de Sá, Introdução a D. Pedro de Meneses, *op. cit.*, p. 47.

⁴⁹ Hernâni Cidade, *Lições de Cultura e Literatura*, 1.º volume, 6.ª edição, Coimbra Editora, Coimbra, 1975, p. 159.

⁵⁰ André de Resende, *op. cit.*, p. 35. Neste contexto compreende-se a afirmação de D. Pedro de Meneses, segundo o qual é a Gramática uma arte «que se aprende na infância». «Ela é de tal jeito, que, se não for adquirida em tenra idade, depois dificilmente se aprende, e, uma vez assimilada, nunca abandona nem foge a quem a assimilou» (p. 107). Resende parece ter comprovado esta regra com a sua própria vida: nascido em 1500, revela na *Oração de Sapiência* que, apenas com oito anos, ouvira as lições de Estevão Cavaleiro. A entrada na Universidade dava-se muito cedo. Num documento remetido a D. João III pelo Reitor, lentes e deputados do Estudo e Universidade de Lisboa por causa da peste aludia-se, entre as razões justificativas da suspensão dos cursos devido à peste, «a pouquidade dos ouvintes» (A. Moreira de Sá, introdução à *Oração de Sapiência*, de André de Resende).

⁵¹ *Ob. cit.*, pp. 38-39-43-45-49-51 e p. 53.

⁵² *Ob. cit.*, pp. 33-35.

⁵³ *Apud* Hernâni Cidade, *op. cit.*, p. 175.

⁵⁴ In Francisco Leitão Ferreira, *Notícias Cronológicas da Universidade de Coimbra*, vol. III (tomo I), primeira edição publicada, revista e anotada por Joaquim de Carvalho. Por Ordem da Universidade de Coimbra, 1954, pp. 248 e segs.

⁵⁵ Alfredo Carvalho, *ob. cit.*, p. 252.

⁵⁶ *Estatutos da Universidade de Coimbra (1559)*, introdução, notas históricas e críticas de Serafim Leite, Coimbra. Por Ordem da Universidade, 1963, p. 17.

⁵⁷ Ferreira-Deusdado, *Educadores Portugueses*, Angra, 1909, pp. 301-303.

⁵⁸ Hernâni Cidade, *op. cit.*, p. 181.

⁵⁹ Francisco Sanches, *Tratados Filosóficos*, prefácio e notas de A. Moreira de Sá, tradução de Basílio de Vasconcelos e Miguel Pinto de Meneses, vol. I, IAC, Lisboa, 1955, pp. 125-127.

⁶⁰ Idem, p. 127.

⁶¹ Idem, p. 127.

⁶² Idem, pp. 128-129.

- ⁶³ Idem, p. 131.
- ⁶⁴ Idem, pp. 131-133-135 e p. 145.
- ⁶⁵ Idem, p. 147.
- ⁶⁶ Idem, pp. 147-149-151-153 e p. 157.
- ⁶⁷ Hernâni Cidade, *op. cit.*, p. 341.
- ⁶⁸ Idem, p. 344.
- ⁶⁹ Idem, p. 357.
- ⁷⁰ Newton de Macedo, *Cultura*, in *História de Portugal*, Barcelos, 1934, vol. VI, p. 422.
- ⁷¹ Hernâni Cidade, *op. cit.*, pp. 314-315.
- ⁷² F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, pp. 129-130.
- ⁷³ *Op. cit.*, p. 4.
- ⁷⁴ *Op. cit.*, p. 25.
- ⁷⁵ *Op. cit.*, pp. 32-34.
- ⁷⁶ *Op. cit.*, pp. 38-43.
- ⁷⁷ *Op. cit.*, p. 134.
- ⁷⁸ *Op. cit.*, pp. 134-135.
- ⁷⁹ *Op. cit.*, pp. 140-141.
- ⁸⁰ *Op. cit.*, p. 181.
- ⁸¹ *Op. cit.*, p. 208.
- ⁸² *Op. cit.*, pp. 208-223.
- ⁸³ *Op. cit.*, p. 224.
- ⁸⁴ *Op. cit.*, p. 227.
- ⁸⁵ *Op. cit.*, pp. 259-260.
- ⁸⁶ *Op. cit.*, p. 260.
- ⁸⁷ *Op. cit.*, p. 266.
- ⁸⁸ *Op. cit.*, pp. 279-280.
- ⁸⁹ *Op. cit.*, pp. 301-302.
- ⁹⁰ *Op. cit.*, pp. 304-307.
- ⁹¹ *Op. cit.*, p. 338.
- ⁹² *Op. cit.*, p. 343; ver também p. 344.
- ⁹³ *Op. cit.*, pp. 367-373.
- ⁹⁴ *Op. cit.*, pp. 377-385.
- ⁹⁵ *Op. cit.*, pp. 385-387.
- ⁹⁶ Ferreira-Deusdado, *op. cit.*, p. 334.
- ⁹⁷ *Op. cit.*, p. 12.
- ⁹⁸ *Op. cit.*, p. 5.
- ⁹⁹ Idem, idem.
- ¹⁰⁰ Idem, p. 8.
- ¹⁰¹ Idem, ibidem.
- ¹⁰² Idem, ibidem.

- ¹⁰³ Idem, ibidem.
- ¹⁰⁴ Idem, p. 9.
- ¹⁰⁵ Idem, idem.
- ¹⁰⁶ Idem, ibidem.
- ¹⁰⁷ Idem, p. 11.
- ¹⁰⁸ Idem, p. 14.
- ¹⁰⁹ Idem, p. 15.
- ¹¹⁰ Idem, p. 81.
- ¹¹¹ Idem, ibidem.
- ¹¹² Idem, pp. 16-17.
- ¹¹³ *Op. cit.*, p. 6.
- ¹¹⁴ O livro foi reeditado em 1964 por Joaquim Ferreira Gomes, in *Martinho de Mendonça e a sua Obra Pedagógica*. Integra-o, porém, erradamente, na literatura da educação dos *príncipes*, o que, a nosso ver, denota certa incompreensão do seu real significado.
- ¹¹⁵ *Apontamentos*, p. 218.
- ¹¹⁶ Idem, pp. 219 e segs.
- ¹¹⁷ Idem, pp. 224-227.
- ¹¹⁸ Idem, pp. 228-232.
- ¹¹⁹ Idem, pp. 233-235.
- ¹²⁰ Idem, p. 236.
- ¹²¹ *Op. cit.*, p. 246.
- ¹²² *Op. cit.*, pp. 249-267.
- ¹²³ *Op. cit.*, pp. 271-276.
- ¹²⁴ *Op. cit.*, pp. 277 e segs., e p. 296.
- ¹²⁵ *Op. cit.*, p. 285.
- ¹²⁶ *Op. cit.*, pp. 292-293.
- ¹²⁷ *Op. cit.*, pp. 293-294.
- ¹²⁸ *Op. cit.*, p. 294.
- ¹²⁹ *Op. cit.*, p. 296.
- ¹³⁰ *Op. cit.*, pp. 296-297.
- ¹³¹ *Op. cit.*, pp. 269-301.
- ¹³² Idem, pp. 315-319.
- ¹³³ *Op. cit.*, pp. 325 e segs. A modernidade desta «pedagogia da imagem sensível» foi salientada no nosso estudo *Para a História dos Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa*, sep. da *Revista de Portugal*, Série A, vol. XXXIV, Lisboa, 1969.
- ¹³⁴ *Op. cit.*, pp. 328-332.
- ¹³⁵ Idem, p. 339.
- ¹³⁶ Idem, pp. 340-348.
- ¹³⁷ Idem, pp. 349-350.

- ¹³⁸ Idem, pp. 351-352.
- ¹³⁹ Idem, pp. 357-358.
- ¹⁴⁰ *Op. cit.*, pp. 364-365.
- ¹⁴¹ *Op. cit.*, pp. 366-367.
- ¹⁴² *Op. cit.*, pp. 368-370.
- ¹⁴³ *Op. cit.*, pp. 372-375.
- ¹⁴⁴ *Op. cit.*, p. 376.
- ¹⁴⁵ *Op. cit.*, pp. 378-379.
- ¹⁴⁶ *Op. cit.*, pp. 379-380.
- ¹⁴⁷ Idem, pp. 381-385.
- ¹⁴⁸ L. Cabral Moncada, *Um «Iluminista» Português do Século XVIII: Luís António Verney*, Coimbra, Arménio Amado Editor, 1941, p. 146.
- ¹⁴⁹ Luís António Verney, *Verdadeiro Método de Estudar*, vol. I, *Estudos Linguísticos*, Col. Clássicos Sá da Costa, Lisboa, s. d. (1949), p. XVI.
- ¹⁵⁰ *Op. cit.*, p. 25.
- ¹⁵¹ Para tudo o que precede ver *ob. cit.*, pp. 35-37.
- ¹⁵² *Op. cit.*, p. 199.
- ¹⁵³ *Op. cit.*, pp. 213-229.
- ¹⁵⁴ *Op. cit.*, p. 238 e vol. II, pp. 5-336.
- ¹⁵⁵ Para todas as matérias filosóficas ver o vol. III, designadamente pp. 19-22-229-250-252-266-297 e p. 298.
- ¹⁵⁶ Os estudos médicos, jurídicos e teológicos ocupam todo o vol. IV da Edição Salgado Júnior.
- ¹⁵⁷ Ver sobre estas matérias o vol. V.
- ¹⁵⁸ *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, nova edição revista e prefaciada pelo Dr. Maximiano Lemos, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1922, p. 3.
- ¹⁵⁹ Idem, pp. 65-66 e p. 73.
- ¹⁶⁰ Idem, pp. 75-76 e p. 101.
- ¹⁶¹ Idem, pp. 80-85-87-89-90-95 e p. 96.
- ¹⁶² Idem, pp. 100-101.
- ¹⁶³ Idem, p. 109.
- ¹⁶⁴ Idem, pp. 110-111.
- ¹⁶⁵ Idem, p. 113.
- ¹⁶⁶ Idem, p. 115.
- ¹⁶⁷ Idem, pp. 114-115.
- ¹⁶⁸ Idem, pp. 115-123.
- ¹⁶⁹ Idem, pp. 125-126.
- ¹⁷⁰ Idem, p. 126.
- ¹⁷¹ Idem, pp. 130-131.
- ¹⁷² Idem, pp. 133-135.

- ¹⁷³ Idem, p. 137.
- ¹⁷⁴ Idem, p. 141.
- ¹⁷⁵ Idem, pp. 143-144.
- ¹⁷⁶ Idem, p. 145.
- ¹⁷⁷ Idem, pp. 153 e segs.
- ¹⁷⁸ *Op. cit.*, pp. 160 e segs.
- ¹⁷⁹ Para tudo o que segue, ver pp. 190 e segs.
- ¹⁸⁰ D. António da Costa, *História da Instrução Popular em Portugal*, 2.^a edição, Editor António Figueirinha, Porto, 1900, pp. 112 e segs.
- ¹⁸¹ Com efeito, uma das inspecções da Companhia do Alto Douro dizia respeito às aulas de náutica e debuxo. A Fábrica de Sedas do Rato chamava o Marquês nos seus ofícios, e com propriedade, Real Colégio de Manufaturas Nacionais, tendo em conta o modo por que estava organizado nela o aprendizado. A este respeito, ver João Manuel Esteves Pereira, *Administração Pombalina*, Lisboa, Imprensa de João Romano Torres, 1904.
- ¹⁸² V. Pulido Valente, in *O Estado Liberal e o Ensino, Os Liceus Portugueses* (1834-1930), G.I.S., Lisboa, 1973, enuncia reparos à acção de Pombal quanto ao currículo do ensino secundário, reparos que não tem razão de ser, do modo por que foram formulados, se olharmos ao Colégio dos Nobres.
- ¹⁸³ Luís Albuquerque, *Notas para a História do Ensino em Portugal*, 1.^o volume, Textos Vértice, 1960, pp. 33 e segs.
- ¹⁸⁴ Ver Mariana Amélia Machado Santos, *Bento José de Sousa Farinha e o Ensino*, Coimbra, 1948, pp. 25 e segs.
- ¹⁸⁵ Apud Francisco da Gama Caeiro, *Frei Manuel do Cenáculo*, I.A.C., Lisboa, 1959, pp. 61-62.
- ¹⁸⁶ Idem, pp. 93 e segs.
- ¹⁸⁷ *Op. cit.*, pp. 157-158.
- ¹⁸⁸ Ferreira-Deusdado chama-lhe, erradamente, Daniel de Sousa.
- ¹⁸⁹ Ver *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Português*, prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira, vol. II, I. G. C., Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973, pp. 48 e segs.
- ¹⁹⁰ *Da Educação*, 3.^a edição, Porto, Ernesto Chardron, Editor, 1883, p. VII.
- ¹⁹¹ *Op. cit.*, p. XIX.
- ¹⁹² Idem, ibidem.
- ¹⁹³ Idem, p. 6.
- ¹⁹⁴ Idem, pp. 5-6.
- ¹⁹⁵ Idem, p. 9.
- ¹⁹⁶ Idem, pp. 28-29.

- ¹⁹⁷ Idem, p. 33.
- ¹⁹⁸ Idem, p. 40.
- ¹⁹⁹ Idem, p. 41.
- ²⁰⁰ Idem, pp. 41-42.
- ²⁰¹ Idem, pp. 44-45.
- ²⁰² Rousseau exerceu forte influência em Garrett. Sobre a sua irradiação no nosso país ver Ávila de Azevedo, *A Influência das Ideias Pedagógicas de Rousseau em Portugal*, Separata de «Cale», Revista da Faculdade de Letras do Porto, vol. I, Porto, 1968, e Béat de Fischer, *Dialogue Luso-Suisse — Essai d'une histoire des relations entre la Suisse et le Portugal du XV^e siècle à la Convention de Stockholm de 1960*, Lisbonne, 1960.
- ²⁰³ Garrett, *op. cit.*, pp. 68-69.
- ²⁰⁴ Ver, sobre o que precede, a Carta Terceira.
- ²⁰⁵ Ver Cartas Quarta e Quinta.
- ²⁰⁶ *Op. cit.*, p. 129.
- ²⁰⁷ *Op. cit.*, p. 220.
- ²⁰⁸ *Op. cit.*, p. 221.
- ²⁰⁹ *Op. cit.*, p. 224.
- ²¹⁰ *Op. cit.*, p. 225.
- ²¹¹ *Op. cit.*, p. 247.
- ²¹² *Composições várias*, 4.^a edição, Livraria Bertrand, Lisboa, s. d., p. 34.
- ²¹³ Idem, pp. 49-51.
- ²¹⁴ Idem, pp. 50-51.
- ²¹⁵ Idem, p. 55.
- ²¹⁶ Idem, pp. 55-56.
- ²¹⁷ Idem, p. 58.
- ²¹⁸ Idem, ibidem.
- ²¹⁹ Idem, p. 60.
- ²²⁰ Idem, p. 59.
- ²²¹ Idem, pp. 61-62.
- ²²² F. Adolfo Coelho, *Alexandre Herculano e o Ensino Público*, Lisboa, J. A. Rodrigues & C.^a, Editores, 1910, pp. 102-103.
- ²²³ Herculano, *op. cit.*, pp. 156-157.
- ²²⁴ Idem, p. 158.
- ²²⁵ Idem, p. 161.
- ²²⁶ F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, pp. 108-190.
- ²²⁷ Idem, p. 147.
- ²²⁸ Para o que precede, ver F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, p. 154.

²²⁹ *Opúsculos*, tomo VIII, *Questões Públicas*, tomo V, 3.^a edição, Lisboa — Rio de Janeiro, s. d., p. 55.

²³⁰ Idem, pp. 62 e segs.

²³¹ Idem, pp. 70-71.

²³² Idem, p. 75.

²³³ Idem, p. 77.

²³⁴ F. Adolfo Coelho, *op. cit.*, p. 179.

²³⁵ Alexandre Herculano, *op. cit.*, p. 321.

²³⁶ Idem, p. 326. Todo este importante aspecto da história pedagógica e política do nosso país é praticamente ignorado no trabalho de Joaquim Ferreira Gomes, *A Educação Infantil em Portugal*, Livraria Almedina, Coimbra, 1977. Embora esse trabalho não pretenda, efectivamente, ser mais do que algumas «achegas», as múltiplas ressonâncias do episódio e a envergadura intelectual de Herculano justificariam uma análise da questão.

²³⁷ Luís Albuquerque e David Mourão Ferreira, *António Feliciano de Castilho. Educador — Poeta*, Lisboa, 1976, (sep. do vol. XIX das *Memórias da Academia das Ciências*, Classe de Letras, Lisboa, 1977), p. 44.

²³⁸ Veja-se, a propósito, o nosso artigo *Ramalho e o movimento Froebel no século XIX português*, in *Seara Nova*, n.º 1582, Agosto, 1977.

²³⁹ Publicaram-se nesta época muitas cartilhas destinadas à fase de iniciação à leitura. Ver Joaquim Ferreira Gomes, *A Educação Infantil em Portugal*, Livraria Almedina, Coimbra, 1977, p. 157. n.º 3.

²⁴⁰ Consulte-se, a propósito, a *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Português*, 3 vols., de Alberto Ferreira.

²⁴¹ Victor de Sá, *Perspectivas do Século XIX*, 2.^a edição, Porto, Limiar, p. 194.

²⁴² Idem, p. 195.

²⁴³ Idem, p. 197.

²⁴⁴ Idem, p. 182.

²⁴⁵ Idem, ibidem.

²⁴⁶ Idem, p. 120.

²⁴⁷ Ver Oliveira Martins, *op. cit.*, pp. 56-226.

²⁴⁸ Idem, pp. 30-31.

²⁴⁹ Para tudo o que precede sobre Bernardino Machado acompanhamos de perto a análise de Vasco Pulido Valente, *Uma Educação Burguesa*, Livros Horizonte, Lisboa, s. d., (1974), pp. 115-156, que seguimos em parte.

²⁵⁰ Seja-se permitido remeter o leitor para o nosso estudo *As Ideias Pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Instituto Gulbenkian de Ciência — Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973.

²⁵¹ Consinta-se-me que remeta o leitor para o nosso estudo, *João de Barros — Educador Republicano*, Livros Horizonte, Lisboa, s.d.

²⁵² Apesar do seu interesse, deve-se atentar no facto de a escola de Bierges-les-Wavré ter podido dispor de dezassete professores para vinte e cinco alunos, o que diminuiria, só por si, as possibilidades de generalização. A experiência está descrita na obra de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, s. d., (1915).

²⁵³ Ver Rui Grácio, *Educação e Educadores*, 3.^a edição, Lisboa, 1977 e *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto (1911-1919)*, introdução e notas de Rogério Fernandes, Edições da Revista «Ocidente», Lisboa, 1972.

BIBLIOGRAFIA

Atendendo ao público a que este livro se destina primordialmente, indicam-se nesta secção alguns trabalhos de carácter geral, a título de introdução, preferindo-se aqueles que, pelo facto de conterem bibliografias, são de especial utilidade. Outras obras são citadas ao longo do texto:

- ADÃO, Áurea, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860). Contribuição monográfica*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.
- ADÃO, Áurea, *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- ALBUQUERQUE, Luís, *Notas para a História do Ensino em Portugal*, 1.º vol., Textos Vértice, Coimbra, 1960.
- ANDRADE, António Alberto Banha de, *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1982.
- ANDRADE, António Alberto Banha de, *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*, 3 vols., Coimbra, 1981-1984.
- ANDRADE, António Alberto Banha de, *Verney e a cultura do seu tempo*, Coimbra, 1966.
- AZEVEDO, Rafael Ávila de, *Tradição educativa e renovação pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal — Século XIX)*. Porto, 1972.

- BRAGA, Teófilo, *História da Universidade de Coimbra*, 4 vols., Lisboa, 1892-1902.
- CARAÇA, Bento de Jesus, *Conferências e Outros Escritos*, Lisboa, 1970.
- CARVALHO, Rómulo de, *História da Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772)*, Atlântida — Livraria Editora, Coimbra, 1959.
- CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- COELHO, F. A., *Para a História da Instrução Popular*, seguido dos artigos «Portugal», «Colónias Portuguesas» e «Ensino do Grego», prefácio de L. Saavedra Machado, introdução, notas, traduções e bibliografia de Rogério Fernandes, Instituto Gulbenkian de Ciência — Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973. Dispõe de uma bibliografia de Adolfo Coelho cuja consulta se recomenda.
- COSTA, António da, *História da Instrução Popular*, 2.^a edição, Editor António Figueirinhas, Porto, 1900.
- DEUSDADO, M. A. Ferreira, *Educadores Portugueses*, Angra — Coimbra, 1909.
- FERREIRA, Alberto, *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Português*, prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira, 3 volumes, Instituto Gulbenkian de Ciência — Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973.
- FILHO, Sílvio Pélico, *História da Instrução Popular em Portugal*, Empresa Internacional Editora, Lisboa, Porto e Coimbra, 1923.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *Estudos para a história da educação no século XIX*, Coimbra, Livraria Almedina, 1980.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*, Coimbra, Livraria Almedina, 1982.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *Estudos de história e de pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *Novos estudos de história e de pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986.

- GOMES, Joaquim Ferreira, *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra* (1911-1930), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República* (1910-1926), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.
- GOMES, Joaquim Ferreira, *Estudos para a história da Universidade de Coimbra*, Coimbra, 1991.
- MATOS, A. Campos, *Bibliografia de António Sérgio*, Separata de «Vértice», Coimbra, 1971.
- NOVOA, A., *Le temps des professeurs*, 2 vols., Lisboa, INIC, 1987.
- RIBEIRO, José Silvestre, *História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal*, 18 vols., Lisboa, 1871-1894.
- ROCHA, Filipe, *Fins e objectivos do sistema escolar português. Período de 1820 a 1826*, Porto, Paisagem Editora, 1984.
- SAMPAIO, José Salvado, *O Ensino Primário (1911-1969) — Contribuição Monográfica*, 3 vols., Instituto Gulbenkian de Ciência-Centro de Investigação Pedagógica; Lisboa, 1975-1977.
- SANTOS, Mariana Amélia Machado, *Ensaio de Síntese Panorâmica da Filosofia dos Portugueses no século XVI*, Salamanca, 1972. Contém a bibliografia essencial sobre o século XVI português.
- SARAIVA, António José, *História da Cultura em Portugal*, 2 vols., Jornal do Foro, Lisboa, 1950-1953. Abundante bibliografia no final do 2.º vol.
- SARAIVA, António José, e LOPES, Óscar, *História da Literatura Portuguesa*, 9.ª ed., corrigida e actualizada, Porto Editora, 1976. Extensa informação bibliográfica geral.
- SÉRGIO, António, *Ensaio*, 8 vols., Livraria Sá da Costa; *Sobre a Educação Primária e Infantil*, 2.ª ed., *Cadernos Culturais*, Inquérito, Lisboa, s. d.; *Educação Cívica*, Inquérito, Lisboa, 1964; *Considerações Histórico-Pedagógicas*, Renascença Portuguesa, Porto, 3.ª ed.; *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, Renascença Portuguesa, Porto, s. d.; *Educação Profissional*, 1916.

- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *A Universidade Técnica de Lisboa*, Vol. I. *Primórdios da sua história*, Lisboa, 1980.
- SERRÃO, Joel, *Dicionário de História de Portugal*, dirigido por..., 4 vols., Iniciativas Editoriais, Lisboa, s.d.
- TORGAL, Luís Reis, e VARGUES, Isabel Nobre, *A revolução de 1820 e a instrução pública*, Porto, Paisagem Editora, 1984.
- WILLEMSE, David, *António Nunes Ribeiro Sanches — élève de Boerhaave et son importance pour la Russie*, Leiden, E. J. Brill.