

Da generosidade das intenções às dificuldades das roturas

Luís Alberto Marques Alves

(Universidade do Porto)

1. Entre a Inovação e o Insucesso

“(...) Reconheceu-se que a instrução primária e elementar há mister de ser ampliada, pela multiplicação das escolas de um e outro sexo, que estas sejam pagas com exactidão e regularidade, colocadas em edificios públicos e visitadas pelos comissários dos estudos, ou pelos seus sub-delegados, e que se escolham bons professores habilitados em escolas normais.

A instrução secundária e complementar carece de dilatar a esfera do ensino, na parte relativa às disciplinas industriais, adiantar os conhecimentos práticos e de aplicação, tão necessários para o progresso da agricultura e para o desenvolvimento de todas as artes e officios. (...)

*A instrução superior e profissional precisa de um curso económico-administrativo na Universidade e, tanto neste como nos demais centros científicos, carece-se de instrumentos, máquinas e utensílios, sem os quais não podem ter andamento as ciências que mais influência exercem na prosperidade dos povos (...)*⁶⁷

Menos contundente do que o “Compêndio Histórico da estado da Universidade” do tempo de Pombal (1771) mas era este o ponto da

⁶⁷ GOMES, Joaquim Ferreira – Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 1985, p. 142.

situação expresso nas conclusões do Relatório Anual de 1850-1851 do Conselho Superior de Instrução Pública. Reflecte as dificuldades sentidas, ao longo da primeira metade de oitocentos, na implementação de um conjunto de medidas capazes de aproximar o País dos parâmetros educativos europeus, mas, simultaneamente, expressa de forma inequívoca as metas que necessitávamos de atingir no mais curto espaço de tempo: mais ensino elementar/primário, ensino secundário mais diversificado e ensino superior mais adequado às necessidades práticas de uma economia que urgia transformar. Generoso nos objectivos, mas evidenciando o pouco caminho percorrido no espaço de quase um século, reflecte, por isso, as indecisões da primeira metade do século – tempo propício para as roturas, face ao contexto europeu de mudança – provocadas essencialmente pela instabilidade política (1820-1834) e pelas diferentes concepções de reformas protagonizadas pelos setembristas e pelos cartistas (1834-1851), com prolongamentos políticos nas variantes partidárias da segunda metade do século – históricos, regeneradores, progressistas, entre outros grupos de menor expressão (1851-1910) – obrigando a que muitos dos projectos educativos tenham de ser inscritos no programa do republicanismo, a partir do último quartel do século XIX.

Para além das reformas e dos adiamentos, importa sentir o pulsar do século através de algumas das permanências ideológicas e políticas lideradas por diferentes correntes de intelectuais.

O século XIX apresenta, sob o ponto de vista cultural, características que nos ajudam a perceber o papel que a educação teria de desempenhar para se ultrapassarem algumas das limitações que marcaram a intervenção política, a coesão social e a produtividade económica. Na linha de inventariação de algumas características contextualizadoras da intervenção educativa, importa ressaltar:

- o trajecto cultural da primeira metade do século XIX;
- as vias defendidas pelos intelectuais das diferentes gerações;
- a consciência da necessidade de uma aposta na área educativa.

2. A generosidade das ideias – síntese das gerações “nascentes”

2.1. A primeira metade de oitocentos é marcada pelo trajecto ascensional do *jacobino*. Desde a sua perseguição, pautada pela omnipresença da Intendência Geral da Polícia, até ao seu triunfo definitivo em 1834, vamos observando a sua alteração de postura relativamente aos principais problemas nacionais – seja a reforma de forais, seja a legislação sobre liberdade de ensino e de imprensa. Numa e noutra destas vertentes vão-se constatando as “(...) sucessivas perdas da ala mais radical dos liberais, denunciando a sua fraqueza perante o adversário senhorial (...)”⁶⁸. Esta posição adia a ruptura e vai viabilizando o compromisso, permitindo o desaparecimento dos elos mais fracos da cadeia – os frades, por exemplo – mas a permanência dos barões que “(...) são a moléstia deste século (...)”⁶⁹.

Estes intelectuais que, intermitentemente, vão participando nas estruturas de decisão política, têm uma formação predominantemente *estrangeirada*. A emigração política é uma realidade que está muito presente em diferentes momentos da 1.ª metade do século XIX e estas ausências potenciam uma formação que influenciará futuras tomadas de decisão. As correntes que influenciarão D. Pedro na criação de comissões ou nas iniciativas legislativas reflectem uma postura de favor em detrimento da competência⁷⁰. Algumas intervenções na área da educação – por exemplo a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios ou as Escolas Politécnicas – demonstram a influência de instituições educativas estrangeiras na mente de muitos desses políticos liberais.

À margem do quadro institucional é possível auscultar o pulsar deste movimento cultural visitando cafés ou salões, participando em jantares e bailes, ou lendo a imprensa e as obras que estes intelectuais vão pro-

⁶⁸ SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – Para uma Sociologia da Cultura Burguesa em Portugal no século XIX. Lisboa: Presença, 1983, p. 95.

⁶⁹ ALMEIDA GARRETT, Viagens na Minha Terra, Porto, 1963, cap. XIII, p. 63.

⁷⁰ SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – Para uma Sociologia da Cultura Burguesa em Portugal no século XIX. Lisboa: Presença, 1983, p. 120.

duzindo⁷¹. Nos seus escritos e nas suas intervenções é constatável uma nova conceptualização do fenómeno educativo. O dicionário da educação e do ensino neste período passou a englobar termos e expressões que retratam o novo papel destinado à escola e aos agentes educativos – laicização, gratuidade, descentralização/centralização, universalidade, liberdade de ensino, expansão da rede escolar, entre muitos outros. Da sua associação resultam preocupações novas, múltiplas iniciativas legislativas, mas reduzida implementação prática, protelando para a segunda metade do século, e depois para o projecto republicano, roturas e iniciativas que, na primeira metade de oitocentos já estavam aquém das necessidades de progresso do País.

Trata-se de uma incapacidade de adaptação dos projectos implementados noutros países à realidade portuguesa ou a ausência de força política ou de capacidade de intervenção?

2.2. Progresso, na boca e nos escritos das gerações de 20, de 50 e de 70, significa essencialmente duas coisas: “(...) promoção da industrialização, como meta; promoção das qualificações dos agentes económicos, das competências técnicas e educativas de empresários, de quadros médios, agricultores e operários, como caminho principal (...)”⁷². Essa perspectiva é defendida primeiro de armas na mão e depois pela via da sua actividade política, doutrinária e literária por uma geração liderada pela simbologia de homens como Garrett e Herculano. Depois são sobretudo técnicos e políticos que apostam nas potencialidades que a Regeneração abre para reformas económicas e educativas – de Sousa Brandão (1818-1892) a Morais Soares (1811-1881), de Fradesso da Silveira (1825-1875) a D. António da Costa (1824-1892). Finalmente encontramos uma plurifacetada geração de 70 que se propõe realizar uma intervenção cívica global: “(...) compreendia a agitação cultural, pela denúncia pública do hiato entre o

⁷¹ Idem, p. 123-130.

⁷² SILVA, Augusto Santos, *Palavras para um País: Estudos incompletos sobre o século XIX português*, Oeiras: Celta Editora, 1997, p. 3-42.

nosso sistema de ensino, a nossa imprensa, o nosso pensamento, a nossa arte, e a civilização francesa ou inglesa, e pela actualização científica e estética de que se faziam porta-vozes (...)”⁷³.

Essa actualização passava essencialmente pela escola, tanto primária como industrial – “(...) a nação tem sede não só do ler, mas de todos os assuntos educativos e profissionais que hoje elevam a instrução a uma verdadeira reformação social. A instrução adiantou-se em relação ao passado, mas ainda não se nacionalizou; o povo não sabe (...)”⁷⁴. A educação aparece cada vez mais como uma aposta necessária tanto em termos de funcionalidade económica, como de qualificação e de afirmação da dignidade. Exigia-se que as instituições políticas implementassem uma via institucional – escolas – que respondesse a estas solicitações e desejos. Exigia-se que o exercício da cidadania fosse suficientemente reivindicativa para *incomodar e pressionar o poder*.

Quando atingimos 1910 e a taxa de analfabetismo ainda se situa num valor próximo dos 75%⁷⁵ constatamos que o investimento no ensino primário foi manifestamente insuficiente. Quando verificamos a morosidade na instalação do ensino liceal⁷⁶ sentimos o desfasamento entre a saída das leis e a sua implementação. Quando temos de esperar por 1884-1885 para podermos ver as primeiras escolas industriais (oficiais) consideramos lógico e inevitável o atraso no processo de formação de produtores com as consequentes repercussões na industrialização.

Esta marginalização educativa da lista de prioridades liberais ajuda a perceber o sentido de actualidade que a esta temática confere a corrente

⁷³ Idem, p. 52-53.

⁷⁴ COSTA, D. António da, *História da Instrução Popular em Portugal desde a fundação da Monarquia até aos nossos dias*, Lisboa: Imprensa Nacional, 1871, p. 240-241 e 246-249.

⁷⁵ REIS, Jaime, *O Analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação*, Colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, 1993, 2, p. 16.

⁷⁶ ADÃO, Áurea, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus*, Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência, 1982.

republicana no último quartel do século XIX. Afinal, que progresso poderíamos ter face ao crescente atrso educativo?

2.3. Apesar de ser visível algum desinteresse pela educação, nas medidas concretas que urgia tomar nas diferentes frentes educativas, todos os diplomas constitucionais oitocentistas lhe consagram um espaço privilegiado (Quadro).

Quadro – A Educação nos diplomas constitucionais oitocentistas

Constituição de 1822 ⁷⁷	Carta Constitucional de 1826 ⁷⁸	Constituição de 1838 ⁷⁹
<p>– “Em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis (...)” (Art.º 237)</p> <p>– “Os estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros para o ensino das ciências e artes.” (Art.º 238)</p> <p>– “É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar.” (Art.º 239)</p>	<p>– “A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino, pela maneira seguinte: (...)</p> <p>#30.º – A Instrução Primária e gratuita a todos os Cidadãos. (...)</p> <p>#32.º – Colégios e Universidades, onde serão ensinados os Elementos das Ciências, Belas Artes e Artes (...)</p> <p>(Art.º 145)</p> <p>– “A Constituição também garante:</p>	<p>I – A instrução primária e gratuita;</p> <p>II- Estabelecimentos em que se ensinem as ciências, letras e artes; (...).” (Art.º 28)</p> <p>– “O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da lei, pelo abuso deste direito.” (Art.º 29)</p>

⁷⁷ MIRANDA, Jorge, As Constituições Portuguesas, Lisboa: Livraria Petrony, 1976, p. 75-76

⁷⁸ Ibidem, p. 114-117.

⁷⁹ Ibidem, p. 151.

A referência nos diplomas constitucionais à educação passa essencialmente pela sua ligação ao exercício da cidadania, ao reconhecimento de que ela constituía um direito civil e político dos cidadãos e à necessidade de reunir os esforços públicos e privados para que se tornasse efectiva a democratização no acesso ao ensino.

Assegurar este direito é tanto mais essencial quanto se correlaciona com a capacidade de votar e de ser eleito. No art.º 33 da Constituição de 1822 diz-se explicitamente que “Na eleição dos Deputados têm voto os Portugueses (...). Da presente disposição exceptuam-se: (...) VI-Os que, para o futuro, em chegando à idade de vinte e cinco anos completos, não souberem ler e escrever (...)”⁸⁰. Esta exigência persiste ao longo do século XIX com pequenas alterações introduzidas por algumas leis eleitorais. Em 1878, a lei de 8 de Maio, refere explicitamente que “(...) o direito de voto passa a ser concedido de acordo com uma pluralidade de requisitos, considerando-se eleitores não só os cidadãos que provem ter um rendimento de 100\$000 reis, mas também os que atestem saber ler e escrever ou serem chefes de família.”⁸¹. Não se pode no entanto atribuir a este requisito uma importância vital em termos de democracia liberal, pois é visível a pequena percentagem de recenseados “por saberem ler e escrever” – 6,6% em 1882 (56 998 num total de 860 927) e 6,9% em 1883 (60 123 num total de 863 280)⁸².

Embora se possa aceitar que a extensão do sufrágio em Portugal não sai diminuído do confronto com a legislação eleitoral da maioria dos países europeus⁸³ o mesmo não se poderá dizer das implicações da ausência de escolaridade no processo produtivo. Multiplicam-se as opiniões na

⁸⁰ Ibidem, p. 14.

⁸¹ ALMEIDA, Pedro Tavares de Almeida, *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista (1868-1890)*, Lisboa: Difel, 1991, p. 35-38.

⁸² Ibidem. Nas outras categorias podiam constatar-se os seguintes dados: 1882 – “por censo” 45,6% e “por serem chefes de família” 47,8%.

⁸³ Ibidem, p. 38-39.

segunda metade de oitocentos que insistem na relação riqueza-instrução. Em 1881, José Maria da Ponte Horta afirma que “(...) só pela instrução do povo e para o povo as nações logram adquirir com a sua independência, a riqueza e a liberdade. (...) O verdadeiro progresso da indústria encontra principalmente na instrução técnica do obreiro o seu cooperador mais poderoso e eficaz. Na complexa trama do trabalho industrial de um povo as facilidades económicas podem ser muito, mas o saber é tudo. É porque a instrução vale só por si um progresso virtual em qualquer ordem de empreendimentos (...)”⁸⁴. O republicano e economista Rodrigues de Freitas corrobora e explicita a rentabilidade desta ligação entre a escola e o trabalho – “(...) Que transformações se não operariam no trabalho nacional, se as classes laboriosas fossem menos ignorantes (...). Consulte-se a história da Inglaterra e da Áustria e ver-se-á que os progressos industriais foram admiravelmente rápidos desde que se multiplicaram as escolas de ciências e de arte aplicadas à indústria. (...). Esclarecer os homens de trabalho manual com as luzes da ciência equivaleria a aumentar em milhares de contos o rendimento anual da fortuna pública (...)”⁸⁵.

São múltiplas as opiniões e são grandes as expectativas relativamente ao papel que as escolas industriais podem e devem desempenhar. Na década de 80, apesar de já ser muito tarde, não é possível adiar mais a implementação do ensino industrial. Se da criação de escolas primárias depende a existência de cidadãos mais activos e participativos na vida pública, das escolas industriais espera-se a formação de trabalhadores capazes de se transformarem no capital humano da industrialização.

⁸⁴ HORTA, José Maria da Ponte, *Estado e Crítica do Nosso Ensino Oficial*, Lisboa: 1881, p. 44-45.

⁸⁵ FREITAS, José Joaquim Rodrigues de, *Novas Páginas Avulsas (Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves)*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1996, p. 142-143.

3. As roturas adiadas

O que se pode, pois, constatar é a existência ao longo do século XIX de um conjunto de roturas adiadas para projectos posteriores, nomeadamente para o republicano. Entre as que tiveram maior impacto e expressão destacaria sete.

3.1. Apesar da herança e da experiência pombalina e mau grado a aceitação política do papel que o Estado deveria desempenhar na implementação, entre outras ideias, da liberdade de ensino, da sua gratuitidade, da obrigatoriedade, da laicização..., ele foi-se demitindo desse papel e, mesmo quando tentou a descentralização (sobretudo na reforma de Rodrigues Sampaio de 1878), não encontrou terreno fértil à germinação dessa semente. O abandono do projecto de descentralização logo em 1890-1892, a par da fugacidade da existência de um Ministério da Instrução (1890) prova a impreparação para se assumir os custos políticos da educação que exige “espera, paciência e continuidade” para se poderem obter resultados. O século XIX andou demasiado depressa para a morosidade dos resultados na educação.

3.2. A permanente dúvida ao longo do século sobre o significado e o conteúdo reservado à formação de professores. Num quadro político e ideológico de permanente aceitação do papel crucial a desempenhar pelo professor laico e, paralelamente, da necessidade de substituição dos agents eclesiásticos para uma efectiva laicização, tardou a definir-se um quadro institucional de ensino normal. Só em 1862-1881 surgem as primeiras escolas normais, ligadas ao método português de ensino; demorou a aposta num conteúdo que privilegiasse a opção pelo “saber ensinar” em detrimento do “saber” e do “saber fazer”; protelou-se exageradamente um quadro científico que incrementasse o papel da pedagogia e que, finalmente, a assumisse como “tendo por base a psicologia e a moral” como o fez

Ferreira-Deusdado em 1887⁸⁶. A formação de professores que incrementasse a sua competência, que ultrapassasse o sincretismo pedagógico e didáctico e que conferisse ao professor laico um novo espaço e estatuto tardou a constituir uma verdadeira aposta do liberalismo, adiando para o projecto republicano a concretização dessa radical rotura nos agents educativos.

3.3. Associado à tardia implementação da formação surge, naturalmente, um processo de profissionalização que se revelou ténue e pouco consistente. Apesar de muito claros os seus três eixos de desenvolvimento – transformação do papel social, dignificação do seu estatuto e aumento das suas competências pedagógicas⁸⁷ – tardou a encontrar o seu espaço de intervenção educativa reconhecida, corporizando antes um estatuto que andou sempre mais próximo do padre do que do funcionário. A sua missão e a sua entrega, face à dificuldade de o Estado assumir as suas responsabilidades, passou mais pelo seu espírito missionário que pela sua recompensação material ou social. A fé (em melhores dias) e as aulas particulares ajudaram a superar a secundarização do seu espaço educativo.

3.4. O combate ao analfabetismo, pela necessidade “racional” de formar “cidadãos iluminados” capazes de participarem civicamente nas iniciativas do liberalismo, foi apresentado politicamente como um dos objectivos cruciais para a legitimação do regime. Já vimos que a inclusão da necessidade de instrução nos textos constitucionais para o exercício do

⁸⁶ “(...) A pedagogia tem por base a psicologia e a moral, a psicologia é que fez conhecer o mecanismo natural das faculdades intelectuais, e pela moral é que conhecemos a natureza dos sentimentos: são estes os dois factos sobre os quais há-de recair principalmente toda a educação.” (Ferreira-Deusdado, 1887). In. Jorge Ramos do Ó (2002). *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações pedagógicas do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).

⁸⁷ NÓVOA, António, *Ibidem*, p. 365.

direito de voto foi uma realidade em todos os diplomas. Mas, apesar desse ideal repetido ao longo do século, a “pior herança que a monarquia legou aos republicanos” (na expressão de Afonso Costa) vai ser exactamente os 78,6% de analfabetos existentes em 1900. Apesar do aumento inequívoco de escolas primárias públicas e privadas, não se alteraram significativamente os números do analfabetismo⁸⁸. Para alterar significativamente o impacto do ensino primário na população havia que esperar também pelos resultados da educação infantil que começou a dar os primeiros passos neste mesmo período. Primeiro com a criação de Casas da Infância Desvalida (entre 1834 e 1897 apareceram 12 casas de asilo), a partir da reforma de 1878 por iniciativa das juntas gerais do distrito e das câmaras municipais e, finalmente, por pressão de alguns deputados (por exemplo Rodrigues de Freitas) e por influência da pedagogia de Froebel que se corporizou na inauguração dos primeiros jardins de infância (em 1880 no Porto e em 1882 em Lisboa). De forma mais integrada e, sobretudo, de forma mais consistente, havia que aproximar Portugal dos outros países para garantir que os direitos constitucionais fossem conquistados e a cidadania pudesse ser exercida de forma mais consciente.

3.5. No ensino liceal os marcos mais significativos passaram pelas iniciativas de Passos Manuel e Costa Cabral na primeira metade do século e pelas de Rodrigues de Freitas e Jaime Moniz na segunda. A reforma de 1895 deste último constituiu, sem dúvida, uma referência no quadro da evolução do ensino oitocentista devida, por um lado, às novidades pedagógicas que procurou implementar, pela capacidade de estimular globalmente o currículo, a administração e os novos princípios metodológicos e, complementarmente, pela discussão oral e escrita que originou entre pedagogos e agentes educativos. Para trás ficou um período de indefinição

⁸⁸ No Continente e Ilhas Adjacentes em 1853 havia cerca de 1 200 escolas públicas e 1 100 privadas, enquanto em 1900 as primeiras atingiam o número de 4 495 e as segundas 1 597. Dados retirados de NÓVOA, António, Ob. Cit., p. 345-346.

do papel do liceu, de dificuldades de instalações, de incapacidades em praticar ou aplicar o que se legislava e, na parte final do século, de redefinição do seu papel face à crescente concorrência de uma frequência ascendente das escolas técnicas, sobretudo industriais.

3.6. Apesar das insistentes referências e associações entre progresso e ensino técnico, os responsáveis políticos tardaram em conseguir implementar uma rede escolar de acordo com as expectativas e com as necessidades do País. Na primeira metade do século merecem referência a criação “estranqueirada” dos Conservatórios de Artes e Ofícios em 1836/37. Mas constatando-se a espera até 1884-1885 para vermos na realidade uma efectiva rede escolar de ensino industrial, temos de reiterar e assumir o significado que este protelamento significou para a formação de produtores capazes de se constituírem agentes da renovação (ou revolução) económica. A adesão de cerca de 50 000 alunos (48 100 mais exactamente) entre 1884-85 e 1900 às escolas industriais e de desenho industrial evidencia o atraso da implementação e o espaço educativo alternativo que passaram a representar em relação aos liceus. Os agentes económicos podem, finalmente apostar na mudança porque os operários especializados começam a surgir no Mercado de trabalho, mas a irritante espera traduziu-se necessariamente em opções económicas que não ajudaram Portugal a firmar-se no quadro competitivo industrial europeu. Mais uma vez a espera foi exagerada.

3.7. A Universidade representa para o liberalismo um entrave e uma referência. O entrave resulta da incapacidade política de retirar a Coimbra o carácter tutelar que desempenhou em todas as iniciativas educativas. Passos Manuel, Costa Cabral, Fontes Pereira de Melo e D. António da Costa foram alguns dos que procuraram, com diferentes iniciativas, acabar com o monopólio universitário coimbrão, mas a vontade política não foi suficiente para ultrapassar o seu secular papel nas orientações educativas. Referência porque, apesar da necessidade de uma renovação pedagógica e científica, insistentemente repetida e reivindicada, foi procurando,

sobretudo ao nível do Direito, da Filosofia, da Matemática e da Medicina, fornecer os quadros superiores políticos, jurídicos e técnicos que o País necessitava. Aliás, será talvez a excessiva dependência desses quadros formados nessa instituição que talvez ajude a explicar as dificuldades de roturas no período oitocentista. Talvez também por isso a mudança veio sobretudo nos ventos estrangeirados das gerações de finais do século.

Em suma, a incapacidade oitocentista aumentou a responsabilidade do projecto educativo republicano, mas também será necessário esclarecer que qualquer rotura exige um “estado nascente” que precisa de um tempo e um espaço que funcionem como “laboratórios de ensaio” da mudança. Nesta perspectiva ficaram as ideias generosas à espera de políticos e políticas mais pragmáticas.

4. Bibliografia

— ADÃO, Áurea, 1982 — *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus*, Oeiras, Instituto Gulbenkian da Ciência.

— ALMEIDA, Pedro Tavares de, 1991 — *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista (1868-1890)*, Lisboa, Difel.

— BÁRBARA, A. Madeira, 1979 — *Subsídios para o estudo da Educação em Portugal — Da reforma pombalina à 1.ª república*, Lisboa, Assírio e Alvim.

— BARROSO, João, 1995 — *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ J.N.I.C.T..

— BRAGA, Teófilo, 1902 — *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*, Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências.

— COLECÇÃO de Leis e Decretos: 1838-1851, 1852 — Lisboa, Imprensa Nacional.

— COSTA, D. António da, 1871 — *História da Instrução Popular em Portugal desde a fundação da Monarquia até aos nossos dias*, Lisboa, Imprensa Nacional.

- FERNANDES, Rogério, 1994 – *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. Do Pombalismo a 1820*. Porto, Porto Editora.
- FERNANDES, Rogério, 1992 – *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- FREITAS, José Joaquim Rodrigues de, 1996 – *Novas Páginas Avulsas*. Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves, Porto, Fundação Eng. António de Almeida.
- GOMES, Joaquim Ferreira, 1985 – *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- HORTA, José Maria da Ponte, 1881 – *Estado e Crítica do Nosso Ensino Oficial*, Lisboa.
- MACHADO, Bernardino, 1904 – *A Universidade e a Nação*, Coimbra, Imprensa da Universidade.
- NÓVOA, António, 1987 – *Le Temps des Professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècle)*, Lisboa, I.N.I.C.
- Ó, Jorge Ramos do, 2002 – *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações pedagógicas do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- PORTUGAL, *Anuario Estatístico – 1875 a 1900, 1877 a 1907* – Lisboa, Imprensa Nacional.
- PORTUGAL, *Anuario Estatístico – 1900, 1907* – Lisboa, Imprensa Nacional.
- REIS, Jaime, 1993 – *O Analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação* in “Colóquio Educação e Sociedade”, Lisboa.
- SILVA, Augusto Santos, 1997 – *Palavras para um País: Estudos Incompletos sobre o século XIX português*, Oeiras, Celta Editora.
- TORGAL, Luís Reis e VARGUES, Isabel Nobre, 1984 – *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*. Porto, Paisagem Editora.

– VALENTE, Vasco Pulido, 1973 – *O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.

– VASCONCELOS, José Máximo de Castro Neto Leite e, compil., – *Colecção Official da Legislação Portuguesa: Anno de 1851*, Lisboa, Imprensa Nacional. (Anos de 1852 a 1907).

