

O liberalismo e a instrução pública em Portugal

LUÍS REIS TORGAL

ISABEL NOBRE VARGUES

Universidade de Coimbra

1. «INSTRUÇÃO PÚBLICA» – O SENTIDO E A FORÇA DE UM CONCEITO LIBERAL

Apesar de se poder dizer que a noção de «Instrução Pública» e os princípios da sua institucionalização começam com as reformas pombalinas, é certo que o conceito ganha toda a sua força e significado durante o período liberal, em função das concepções burguesas e «populares» de ensino que então se divulgam. De resto, por duas vezes no século XIX se instituiu, embora episodicamente, o «Ministério de Instrução Pública», e será essa a sua designação quando recriado (1913), em resultado da acção legislativa da República, até que, em 1936, durante o Estado Novo, devido a outros fundamentos ideológico-culturais, passou a intitular-se «Ministério da Educação Nacional».

Os termos «educação» e «instrução» eram por vezes empregues indistintamente. Mas, aparece também a intenção de os distinguir. Assim, num artigo da revista *Panorama*, fundada por Alexandre Herculano, essa diferença é expressamente apresentada: «De ordinário confundimos estas duas palavras: educação e instrução; mas cada uma tem a sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os princípios para que as recebemos da natureza; a instrução, porém, é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais»¹. Tratava-se de uma distinção que foi normalmente aceite, quando expressamente discutida².

Portanto, a «instrução» tinha uma acepção mais restrita, em termos «regionais» da natureza humana, pois dizia respeito às faculdades intelectuais, enquanto

¹ «Da educação em todas as idades», in *Panorama*, 1839.

² Vide, por exemplo, Ferreira Deusdado, «A necessidade de preparação pedagógica no professorado português», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887.

a «educação» tinha uma acepção mais ampla quanto a esse sentido e mais limitada quanto às idades a que essencialmente dizia respeito, dado que se aplicaria sobretudo à infância, altura em que se exercia com todo o significado a arte de «conduzir» (*ducere*) o ser humano para um determinado objectivo formativo. Embora os liberais dessem, como iremos ver, uma importância maior ao «ensino primário», onde a actividade de «educação» se exercia predominantemente, o certo é que pensaram em todo o processo intelectual do homem. Daí que o termo «Instrução Pública» (neste caso «pública», ou «nacional», como alternativa a «doméstica», alargada ao «povo», ou «nação», de forma mais ou menos ampla, consoante os graus, e considerada como um dever e obrigação do Estado) acabasse por ser o conceito mais usual.

No contexto do liberalismo português, das mais diversas tendências e com variados objectivos, multiplicar-se-ão as afirmações de fé na instrução. Apenas um exemplo. Luís Mouzinho de Albuquerque, ao enviar de Paris, para as Cortes liberais portuguesas do triénio de 20, o seu projecto de «Instrução Pública», entendia ser o primeiro dever dos representantes da Nação desenvolver o ensino: «O vosso primeiro cuidado, depositários da confiança de um povo livre, deve ser dissipar as trevas e fazer raiar o mais cedo e o mais amplamente possível a luz brilhante da verdade própria, para patentear toda a beleza da liberdade e da justiça»³. Por vezes, em reflexões de cunho mais prático, considerar-se-ão os seus benefícios concretos. Assim, depois de meados do século XIX, o bisneto do Marquês de Pombal, D. António da Costa, que será o primeiro Ministro da Instrução Pública⁴, tem estas notáveis palavras: «A instrução popular cria um grande capital financeiro no desenvolvimento dos espíritos. Quanto mais apurados forem os conhecimentos dos operários e dos trabalhadores, mais perfeitos, e por isso mais rendosos, serão os produtos industriais e agrícolas. O salário dos operários, o lucro dos capitalistas e a prosperidade do país crescem na proporção em que se aumente a cultura das inteligências e a melhoria do trabalho individual. Universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional»⁵.

A «Instrução Pública» é, portanto, um tema capital. E é uma vasta questão, que envolve problemas de ensino, dos diversos graus e áreas, e outras zonas que se encontram para além deles, como, por exemplo, a organização das bibliotecas e museus e até o importante problema editorial, dado que é através de livros, de revistas e jornais que se difunde a instrução, ou, se quisermos, a cultura⁶.

³ *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Publica dedicada á Nação Portuguesa e oferecida aos seus Representantes*; Paris, 1823.

⁴ Vide J. FERREIRA GOMES: «O Bisneto do Marquês de Pombal promotor da Instrução Primária», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1984.

⁵ *A Instrucção Nacional*, Lisboa, 1870.

⁶ Ver uma síntese desta temática in LUÍS REIS TORGAL e ISABEL NOBRE VARGUES: «Produção e reprodução cultural», *História de Portugal*. vol. 5, «O Liberalismo». Direcção de José Mattoso e coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque. Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1993, pp. 684-696.

Não nos será possível abordar neste capítulo todas estas áreas, mesmo porque, em relação a muitas delas, há falta de estudos especializados, que tardam em aparecer, apesar do grande desenvolvimento que, ainda assim, foram tendo os estudos novecentistas em Portugal nestes últimos anos. Será a questão do ensino que nos vai essencialmente ocupar⁷.

Quanto à faixa cronológica da nossa análise, ela é –pode dizer-se– um pouco artificial e por isso em certa medida vamos ultrapassá-la, para trás e para a frente. Começamos em 1800, tão-somente porque é o começo do século e porque é então que o liberalismo se começa a sentir com maior força em Portugal, mas também porque um ano antes é apresentado o primeiro projecto de Instrução Pública claramente influenciado pelas novas concepções que em França tiveram um verdadeiro sentido revolucionário, o projecto do militar, matemático e poeta Garção Stockler⁸. 1890 será ainda uma data mais arbitrária. No entanto há uma razão, como não poderia deixar de suceder. Estamos nas vésperas do primeiro movimento republicano português, de 31 de Janeiro de 1891, o qual, embora falhado, abriu todo um processo evolutivo da sociedade portuguesa, que terminará com a implantação da República em 1910. Surgirão reformas de fundo no sector da Educação, que anunciam algumas transformações que se operam no tempo da I República, muitas das quais, no entanto, se frustrarão.

2. «SÉCULO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA» E «TEMPO DOS PROFESSORES»

São inúmeros os textos sobre os temas da educação e da instrução que povoam o século XIX. Ora aparecem em periódicos, ora são apresentados nas Cortes, ora têm a forma de opúsculos ou de obras de certa envergadura. Uns apresentam grandes planos de organização ou de reorganização do aparelho escolar, outros constituem reflexões críticas acerca da situação do ensino, outros debatem as metodologias pedagógicas...

Não vamos referir-nos a esses textos circunstanciadamente⁹. No entanto, não poderemos deixar de assinalar o que consideramos serem algumas das suas matrizes.

⁷ Vide uma síntese mais desenvolvida destes temas in LUÍS REIS TORGAL: «A Instrução Pública», *História de Portugal*, edição e volume cit., pp. 608-651. Vide também a síntese de RÓMULO DE CARVALHO em *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

⁸ In *Obras*, t. II, Lisboa, 1826.

⁹ Muitos são referidos por JOSÉ SILVESTRE RIBEIRO: *Historia dos Estabelecimentos Científicos, Litterarios e Artísticos*, Lisboa, Typografia da Academia das Sciencias, tomos III, VII, XIII e XVII. Uma importante colectânea desses documentos foi publicada por ALBERTO FERREIRA: *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Portugêses*. Prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro de Investigações Pedagógicas, 3 vols., 1971, 1973 e 1975. Nós

Por um lado, parece-nos indubitável que o selo pombalino não desapareceu do panorama da instrução em Portugal e de alguns desses projectos. Tratou-se, com efeito, de uma grande reforma de ensino, mesmo que se diga ser evidente o seu carácter inconcluso ou deturpado. Se, no âmbito universitário, se caracterizou pela sua modernidade, sobretudo pelas virtualidades científico-experimentais que demonstrava, e se apontava para a formação de escolas de ensino especializado e prático, que na verdade são o embrião das futuras escolas superiores não universitárias, nos estudos «menores» de primeiras letras e de «humanidades» apontava para a organização de um «ensino público» orientado por «professores régios». Por outro lado, a tendência para a organização centralizadora do ensino, através inicialmente da Directoria-Geral dos Estudos e, depois, da Real Mesa Censória, é reveladora de uma planificação que por vezes se tem confundido com programas centralizadores de outras origens, como é o caso do projecto napoleónico, que, na verdade, através do seu plano de uma «Universidade Central», gestora de todo o ensino nacional, acabará igualmente por influenciar os teóricos que reflectem sobre o sistema de ensino português¹⁰. Mas, além disso há que considerar a marca da grande discussão realizada em França por altura da Revolução, em que se sucederam projectos e reformas. Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Romme, Lakanal, Le Pelletier, Fourcroy e outros hão-de constituir o pano de fundo inspirador de vários projectos apresentados ao longo do século. Isto sem excluir, de forma alguma, a influência exercida por pedagogos anglo-saxónicos e germânicos. Aliás, a organização da «escola alemã» exerce uma verdadeira sedução entre os pedagogos portugueses do fim do século XIX.

O primeiro grande projecto de «Instrução Pública» é, todavia, como se disse, anterior ao liberalismo. Não poderíamos deixar de o citar. Trata-se do projecto referido de Francisco de Borja Garção Stockler, apresentado em 1799 à Academia Real das Ciências, que de resto foi uma das instituições por onde passou a discussão dos problemas do ensino. Aliás, é provável que esse projecto —que Stockler procurou depois, em 1816, aplicar no Brasil e que durante o Vintismo apresentou nas Cortes liberais, apesar de, curiosamente, ter resistido nos Açores à revolução triunfante— tivesse sido elaborado com base em diversos pareceres apresentados na Academia. Dividia já o ensino em quatro graus: o primeiro, de conhecimentos básicos, as «pedagogias»; outro de sentido eminentemente prático, destinado a agricultores, artistas e comerciantes, os «institutos»; um terceiro dedicado ao estudo das ciências e a todo o género de erudição, os «liceus»; e, por fim, o ensino superior, as «academias», dedicadas a todos os saberes, desde as ciências naturais, matemáticas e médicas, às ciências militares e náuticas, às ciências jurídico-sociais e às belas artes. É interessante sobretudo o facto de se propor pela primeira vez a formação dos liceus, que vai ser uma das grandes obras liberais em matéria de en-

próprios publicámos alguns desses projectos referentes ao Vintismo: LUÍS REIS TORGALE E ISABEL NOBRE VARGUES: *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem [Aveiro, Estante], 1984.

¹⁰ Cfr. DIAS PEGADO: *Projecto de lei da organização geral da Universidade de Portugal*, Coimbra, 1835.

sino, e a fuga à terminologia clássica de «universidade», substituída por uma conceptologia mais geral e menos marcada pelo selo do «corporativismo», esta mais dificilmente ajustável a uma noção centralizadora e «pública» de ensino.

É, porém, durante o triénio liberal que surgirá a primeira grande leva de projectos de «Instrução Pública», de tipo meramente reformista, tendo em atenção as medidas pombalinas, ou de carácter revolucionário. Virão do estrangeiro, como o já citado de Mouzinho de Albuquerque¹¹, serão apresentados no parlamento, como o do lente de Medicina Francisco Soares Franco¹², ou serão publicados em jornais, como o do bacharel médico José Pinto Rebelo de Carvalho¹³. Não os analisaremos, mas chamaremos a atenção, mais uma vez, para dois pontos que neles nos parecem esclarecedores: uma outra noção de ensino secundário diferente do ensino clássico das «humanidades» —«escolas secundárias» e «liceus» em Mouzinho e em Soares Franco, e «escolas secundárias» em Rebelo de Carvalho— e a fuga à designação de «universidades» para o «ensino superior» —«academias» em Mouzinho, «escolas especiais» em Soares Franco e «escolas centrais» em Rebelo de Carvalho.

Não será, porém, com o primeiro liberalismo que se realizarão em Portugal as reformas de ensino de cunho estrutural. Nem sequer o projecto de 1834 de Almeida Garrett¹⁴, que no Vintismo, jovem estudante e depois recém-formado, movera fortes críticas à situação do ensino existente, teve sequência. Será só em 1835, sob o ministério de Agostinho José Freire, que se iniciam as primeiras acções políticas tendentes a uma reforma estrutural, que tem a sua aplicação durante o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães. No entanto, os poderes tradicionais existentes, nomeadamente a Universidade de Coimbra, acabam por inviabilizá-la nos seus aspectos mais interessantes, sendo a reforma do ministério de Mouzinho de Albuquerque, que se lhe segue, uma reforma de compromisso. E de compromisso será a própria reforma do governo de Passos Manuel, saído da Revolução de Setembro de 1836. Seguir-se-ão depois, ao longo do século e acompanhando as alterações políticas que se vão processar, várias reformas. Algumas terão bastante significado em termos de inovação, mas outras representarão simples acertos pontuais ou até meramente formais, ou serão mesmo contra-reformas. Daí que se sucedam, como dissemos, escritos de reflexão e de crítica sobre os diversos temas da educação e instrução, em quantidade significativa.

No entanto, é preciso dizer-se que essa proliferação de textos reflecte intimamente o interesse manifestado no século pelos problemas de ensino. Na verdade,

¹¹ Transcrito in L. R. TORRAL e I. N. VARGUES: *ob. cit.*

¹² Transcrito in ADÃO, ÁUREA, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.

¹³ Publicado no jornal *O Censor Provinciano*, Coimbra, 1822-1823; transcrito in L. R. TORRAL e I. N. VARGUES: *ob. cit.*

¹⁴ Ver esse projecto em ALMEIDA GARRETT: *Obras Completas*, vol. II. Sobre este tema em Garrett, ver FERNANDO AUGUSTO MACHADO: *Almeida Garrett e a Introdução do Pensamento Educacional de Rousseau em Portugal*, Porto, Edições Asa, 1993.

verifica-se depois de 35 a aparição, às vezes efémera, de vários periódicos especializados em questões de educação e ensino, de carácter oficial ou particular, de que o *Jornal Mensal de Educação* (Lisboa, 1835) é o primeiro de uma longa série. António Nóvoa dirigiu a realização de um importante repertório dessas publicações que se torna imprescindível consultar¹⁵. Mas, para além desta imprensa especializada e daquela que tinha um mero carácter oficial e onde se editava a legislação respectiva, objectivo do *Boletim Oficial de Instrução Pública*, criado em 1861, encontramos importantes artigos de debate sobre a temática em muitos outros periódicos, como são os casos, no princípio de século, do *Jornal de Coimbra* (1812-1820), de que eram redactores vários lentes da Universidade, ou, a partir dos meados do século, da famosa revista *O Instituto* (Coimbra, 1852), ou dos jornais da emigração, como os *Anais das Letras, das Ciências e das Artes* (Paris, 1818-1822).

Enfim, poderá dizer-se que o século XIX é verdadeiramente, pesem embora os resultados relativos da política de ensino, o «século da Instrução Pública», como é também, para empregar a expressão de António Nóvoa, «o tempo dos professores»¹⁶. De resto já então eles começam a organizar-se, formando no princípio do século, a primeira associação de classe, o Monte Pio Literário¹⁷, embora também alargada a outras profissões. A ela se seguirão no liberalismo outras mais estruturadas e com outras preocupações, como é o caso da Associação dos Professores, criada em 1854. E realizam-se as primeiras «conferências pedagógicas», efectuando-se em 1892 o I Congresso Pedagógico do Magistério Primário, que será presidido por Bernardino Machado, professor da Universidade de Coimbra e futuro presidente da I República.

Neste contexto, como trataram as constituições liberais portuguesas o fenómeno da Instrução Pública? O tema foi estudado num artigo de Ferreira Gomes¹⁸ e merece alguma referência. Verificamos, todavia, que os textos constitucionais, resultantes das várias experiências liberais, nunca abordam o tema de forma ousada, embora no âmbito das discussões legislativas se verifique a apresentação de propostas muito ambiciosas e denunciadoras de atitudes muito avançadas em termos de política de Instrução.

Assim, os artigos da Constituição de 1822 relativos à Instrução Pública acabaram por ficar redigidos desta forma:

¹⁵ ANTÓNIO NÓVOA (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

¹⁶ ANTÓNIO NÓVOA: *Le Temps des Professeurs*, 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. Esta obra constitui o melhor estudo global sobre o ensino primário desde 1759 a 1933.

¹⁷ ROGÉRIO FERNANDES: *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*, Lisboa, Instituto Irene Lisboa, 1989.

¹⁸ «O Direito à Educação nas Constituições Portuguesas», in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986.

«Em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.» (art. 237°).

«Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e das artes.» (art. 238°).

«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 o determinar.» (art. 239°).

Acrescente-se ainda que, embora influenciada pela francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, no título I da Constituição de 22 não há, ao contrário daquela, qualquer referência à educação e à instrução como um dever e como um direito, o que foi proclamado por muitos liberais.

Curiosamente a Carta Constitucional de 1826, outorgada por D. Pedro IV, não fala em lugar nenhum da liberdade de ensino e, se ainda é mais parca que a Constituição anterior em articulado específico sobre a instrução, não deixa, em certos aspectos, de ser mais expressiva. Com efeito, no título VIII, «Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos portugueses», exprime concretamente como direito: «A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos» (art. 145°, § 30). E considera ainda que são garantidos os direitos dos cidadãos através de «Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e letras» (§ 32). O certo é que foi na segunda vigência da Carta, depois de 1834, que surgiram as primeiras tentativas de reforma global de ensino.

A primeira grande reforma de ensino foi, porém, realizada durante o Setembrismo, resultante da revolução liberal avançada de Setembro de 1836. Vejamos o que diz a Constituição de 1838, que adveio desse movimento político e que constitui uma espécie de lei de conciliação entre o Vintismo e a Carta. A liberdade de ensino, ainda que de uma forma mais ambígua que na Constituição de 22, volta a ser expressa: «O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da Lei, pelo abuso deste direito» (art. 29°). Por outro lado, continua a apresentar-se, de forma um pouco vaga, como «direitos e garantias dos portugueses», assegurados pela Constituição: «A instrução primária e gratuita» e «Estabelecimentos em que se ensinem as ciências, letras e artes» (art. 28°, I e II).

Em Fevereiro de 1842 a Carta é de novo posta em vigor, mas nenhum dos actos adicionais (de 1852, 1885, 1895-96 e 1907) se refere à educação e instrução pública. As leis constitucionais são afinal declarações gerais de princípios, geralmente ultrapassadas pela legislação e pela prática e não raro até desrespeitadas. Vejamos, pois, apesar das dificuldades de uma análise deste tipo, qual o sentido e a realidade das reformas liberais.

3. CENTRALISMO E CORPORATIVISMO. DA DIRECTORIA GERAL DOS ESTUDOS AO (EFÉMERO) MINISTÉRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Uma das questões importantes da Instrução Pública, que mereceu também um estudo de Ferreira Gomes¹⁹, trata-se do problema da organização político-administrativa do ensino. Ele espelha as várias concepções político-educativas, bem como o conflito de poderes que se afirmava no Portugal liberal, que não apagara de todo as realidades do «Antigo Regime».

A Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, criada em 1794, mas só formada de facto em 79, constitui o órgão que durante largo tempo terá o papel de coordenação do ensino em Portugal. Sediada em Coimbra, tinha como presidente o reitor da Universidade e como vogais ou «deputados» e como comissários regionais vários lentes em exercício ou jubilados da Universidade ou do Colégio das Artes ou outras personalidades ligadas à administração ou ao ensino.

Como se vê, no reinado de D. Maria I reforçara-se o poder da Universidade de Coimbra, em matéria de administração de ensino, contrariando de alguma forma a tendência centralizadora que se verificara com Pombal, que, apesar de ter reformado e incentivado a velha Universidade, manifestou tendência para criar outros grandes centros de ensino, nomeadamente em Lisboa, no âmbito das concepções iluministas, que apontavam para a ideia de constituir «universidades régias», de abalar o poder das antigas corporações universitárias, sobretudo as situadas em pequenos meios urbanos, e até de fundar escolas sem «carácter universitário».

Com a Revolução de 1820 poucas alterações se passam no âmbito da administração do ensino. Apenas se poderá dizer que, no contexto das Cortes liberais – como, depois, na chamada «Câmara de Deputados» – funcionará uma Comissão de Instrução Pública, que, junto do parlamento, serve de comissão de estudo em relação às propostas apresentadas ali pelos deputados e por outros cidadãos ou às queixas ou reivindicações de particulares ou da administração local. De resto, mantém-se em funcionamento, em Coimbra, a Directoria Geral dos Estudos, que, aliás, como a Comissão de Instrução Pública, é formada maioritariamente por lentes da Universidade. Por sua vez, o Ministério do Reino mantém a tutela das questões de instrução.

No regresso episódico do absolutismo com D. Miguel, há que destacar, como significativo, o aparecimento do Reformador Geral dos Estudos do Reino e seus Domínios. Uma mudança de regime implicou, pois, alterações do aparelho de Estado em matéria de instrução e a intenção de levar a efeito reformas significativas.

Mas a Directoria não foi extinta. E, assim, quando, em Julho de 1833, o governo constitucional se instalou em Lisboa, criou-se a figura do Comissário dos Estudos, que tratava directamente dos assuntos com o governo, através do Ministério do Reino, só porque, devido às condições de guerra civil, era impossível estabele-

¹⁹ «Da Directoria Geral dos Estudos ao Ministério da Educação», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.

cer contactos regulares com a Directoria²⁰. Contudo, esta acaba, efectivamente, embora só de forma episódica, por ser extinta. Pode dizer-se que é agora, sobretudo depois de 1835 com o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães, que começa verdadeiramente a manifestar-se uma tendência prática, muitas vezes contrariada pelas reacções que provoca, para introduzir grandes alterações no âmbito da Instrução Pública.

Com efeito, em 7 de Setembro de 1835 é extinta a Directoria e criado em Lisboa o Conselho Superior de Instrução Pública. Seria seu presidente o Ministro do Reino «na sua qualidade de Ministro de Instrução Pública». Pela primeira vez se alude expressamente à figura do «Ministro de Instrução Pública» (ainda que não se crie autonomamente essa pasta) e se tira a Coimbra e à Universidade (isto é, ao reitor ou ao seu representante) a superintendência do órgão máximo de administração do ensino. Afirma-se aqui o conflito Lisboa vs. Coimbra, ou, se quisermos, Governo vs. Universidade.

No entanto, mercê dos protestos da Universidade, esta e outras medidas, a que aludiremos à frente, não foram postas em prática. O governo acabou, em 2 de Dezembro de 1835, por suspender as decisões anteriores, justificando essa contramedida nos «fundados protestos e reclamações da Universidade de Coimbra e outras alegações e representações atendíveis». Curiosamente era então Ministro do Reino Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque, autor de projectos avançados no domínio da Instrução Pública²¹.

Será com a «Revolução de Setembro» que se operam medidas mais profundas em matéria de instrução. Mas, habilidosamente, Passos Manuel, agora Ministro do Reino, que se formara em Coimbra —onde, como estudante, tomara as posições mais radicais de crítica à Universidade, no jornal *O Amigo do Povo*— e que por isso mesmo conhecia bem o seu poder, procurou não beliscar os seus direitos. De resto, nas reformas que levou a efeito foi apoiado pelo seu amigo e correligionário, o vice-reitor da Universidade, lente de Cânones, José Alexandre de Campos. É então, em Novembro de 1836, que desaparece definitivamente a Directoria Geral dos Estudos, surgindo o Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, que continua a ter a sede em Coimbra.

Com a restauração da Carta e sob o poderoso ministério, embora sempre contestado, de Costa Cabral (também formado em Direito por Coimbra) —que foi Ministro do Reino de Fevereiro de 1842 a Maio de 1846— voltou a manifestar-se a ideia do centralismo em matéria de instrução, o que, de resto, condizia com a prática política cabralista. No dia 16 de Maio de 1843 foi aprovado na Câmara dos

²⁰ Por essa altura encontramos também as primeiras propostas de organização de um Ministério de Instrução Pública. Ver *Indicação de hum projecto de Universidade Portuguesa oferecido á consideração do publico e do Governo por F.****, Lisboa, T. J. RODRIGUES, 1833, p. 5.

²¹ ROGÉRIO FERNANDES, «Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque e as Reformas de Ensino em 1835-1836», in *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, XXXVII, Coimbra, 1985. Ver também Magda Pinheiro, *Luís Mousinho de Albuquerque. Um Intelectual na Revolução*, Lisboa, Quetzal Editores, 1992.

Deputados o projecto de decreto que criava em Lisboa o Conselho Superior de Instrução Pública, presidido pelo Ministro do Reino. A Universidade mais uma vez apresentou o seu veemente protesto junto da Rainha e da Câmara dos Pares.

O governo cedeu novamente a estas reclamações. Por decreto de 20 de Setembro de 1844 foi criado, mas agora em Coimbra, um Conselho Superior de Instrução Pública. No entanto, o presidente passaria a ser o Ministro de Reino, sendo o reitor da Universidade o vice-presidente. Coimbra tinha, pois, em certa medida, mais uma vez ganho a batalha dos poderes do ensino. O coronel João Ferreira de Campos, formado em Matemática por Coimbra e professor da Escola Politécnica, num ensaio apresentado à Academia das Ciências será o maior crítico desta medida, assim como manifestou a sua discordância pelo facto de a Universidade se manter em Coimbra²².

É curiosamente no ano da publicação desse estudo crítico que se vão, na verdade, operar as grandes mudanças na administração de ensino. Liderá-las-á Fontes Pereira de Melo, não por acaso com certeza, um estadista natural de Lisboa e de formação e prática técnico-militar.

Fontes apresentará à Câmara dos Deputados uma proposta de lei, com data de 15 de Abril de 1859, para a reorganização da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Propunha-se ali a extinção do Conselho Superior de Instrução Pública, sediado em Coimbra, e a criação no Ministério, em Lisboa, de uma Direcção-Geral de Instrução Pública e de um Conselho Geral de Instrução Pública. Os protestos vieram imediatamente de Coimbra, onde a Câmara da cidade e a as Câmaras do Distrito, a Universidade, o Liceu, a população, os professores e os estudantes fizeram coro contra a proposta. E a essas reclamações juntaram-se as provenientes do Porto, vindas da Academia Politécnica. No entanto, apesar das «representações» formais e dos protestos, a Câmara dos Deputados e a Câmara dos Pares aprovaram a proposta de lei.

O ano de 1870 é um ano histórico para a Instrução Pública, que finalmente conhece o seu primeiro ministério, surgido no âmbito do curto governo ditatorial saído do golpe de estado do Duque de Saldanha. Foi seu episódico ministro aquele que mais lutara pela sua instauração, D. António da Costa²³. Todavia, as intenções de organização do novo ministério, que durou apenas 69 dias, não passaram do papel e em breve eram revogadas pelo novo governo de Sá da Bandeira²⁴.

Mas, antes da definitiva criação republicana do Ministério de Instrução Pública, em 1913, ainda durante a Monarquia Constitucional, se haveria de experimentar idêntica instituição de cúpula. Com efeito, o Ministério do Reino cederia as suas funções de órgão máximo da administração do ensino, outra vez de forma efémera, a um agora denominado Ministério de Instrução Pública e Belas Artes. Nessa altura o governo era presidido –foi-o durante menos de um ano– por Antó-

²² *Apontamentos relativos á Instrução Pública*, Lisboa, 1859.

²³ D. ANTÓNIO DA COSTA: *Necessidade de um Ministerio de Instrucção Publica*, Lisboa, 1868.

²⁴ *Historia da Instrucção Popular em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1871, caps. XII e XIII.

nio de Serpa Pimentel, bacharel formado em Matemática por Coimbra e antigo lente da Escola Politécnica. Por decreto de 5 de Abril de 1890 é criado esse novo ministério, reconvertendo-se assim a Direcção-Geral de Instrução Pública. O primeiro titular da pasta foi João Marcelino Arroio, figura particularmente interessante no campo da cultura e da política, dado que, devido ao seu talento musical, fundara, quando estudante, o Orfeão Académico de Coimbra, para além de ter sido professor da Faculdade de Direito, nomeadamente na área da Economia Política e Estatística, e efémero Ministro da Marinha e Ultramar.

Terminamos estas considerações sobre a administração do ensino com mais esta experiência, que teve o seu fim em Março de 1892, durante o curto governo presidido pelo professor da Faculdade de Direito José Dias Ferreira (o último titular da pasta da Instrução Pública), que extinguiu o referido ministério.

Como se vê através desta rápida perspectiva, nota-se claramente, ou pressente-se apenas, uma diferença de concepções de organização política da instrução, mas também um conflito de poderes, que sem dúvida se evidenciará mais complexo e rico de pormenores à medida que o historiador aprofundar a sua análise.

4. A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA, UMA INSTRUÇÃO PARA O «POVO», E A EXPERIÊNCIA TARDIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

«Escola primária, laica, gratuita e obrigatória» – como salienta António Nóvoa, autor de uma notável tese de doutoramento sobre a Instrução Primária²⁵, as palavras de ordem da Revolução Francesa são retomadas com a revolução liberal portuguesa. No entanto, apesar da divulgação deste chavão e de palavras românticas de poetas e de pedagogos como António Feliciano de Castilho, o certo é que as dificuldades para pôr em prática uma «instrução popular» eram muitas. Ainda nos meados do século, Henriques Nogueira, com o realismo que o caracteriza, afirmara expressivamente: «Não existe em Portugal ensino para o povo. O que aí se denomina instrução primária é mais luxo de classificação do que entidade real»²⁶. Isso não significa que não houvesse um esforço significativo para pôr em prática esse programa. O próprio Henriques Nogueira foi autor de um projecto.

Como se disse, foi sobretudo depois de 1834 que se verificaram sucessivamente reformas que equacionavam alguns problemas básicos em matéria de instrução primária. No entanto, eles foram logo definidos no triénio vintista.

Houve, por exemplo, a tendência, manifestada por Borges Carneiro, para desvalorizar o ensino superior (tal como ele existia, entenda-se) em prol da instrução primária. E o certo é que ela ocupou o primeiro lugar nas preocupações do liberalismo, embora isso não seja ainda totalmente evidente nas Cortes vintistas, onde havia muitos professores universitários, interessados nas reformas do ensino superior.

²⁵ Cfr. *Le temps des professeurs*. Lisboa, INIC, 1987, vol. I, p. 328 ss.

²⁶ *Obras completas*, vol. II, ed. de Lisboa, 1979, p. 214.

Alguns deputados insistiam na necessidade de o Estado controlar a instrução ou pelo menos –como acontecera durante a Revolução Francesa (em especial durante a Convenção)– discutiam dramaticamente a questão de saber se a liberdade de ensino se coadunava ou não com uma formação cívica (liberal) das crianças e se o ensino particular não poderia ser um foco de ideologia tradicionalista e contra-revolucionária, para além de ser considerado «uma especulação lucrativa». Por isso, o parlamentar Manuel de Macedo Pereira Coutinho, fidalgo e desembargador da Casa da Suplicação, chegou a apresentar uma proposta de «ensino público», pago e totalmente controlado pelo Estado. Mas outros liberais, e até alguns dos mais radicais, como João Maria Soares Castelo Branco, punham o problema ao contrário, isto é, admitiam que o controlo do Estado sobre o ensino poderia ser aproveitado no sentido de uma acção despótica, como sucedera com os governos absolutistas. E com efeito tal sucedeu com o regresso do absolutismo, entre 1828 e 1834, que limitou drasticamente a liberdade de ensino.

Essa liberdade era, pois, considerada uma faca de dois gumes no âmbito das reformas liberais. No entanto, constituiu normalmente um ponto de honra das reformas e das concepções então enunciadas. Daí que, como vimos, ela ficasse logo consignada no artigo 239º. da Constituição de 22, ainda que com alguns cuidados de natureza muito geral e se procurasse articular com a ideia de um «ensino público».

Outra questão que normalmente se equaciona é a da obrigatoriedade do ensino. Ela vai interessar os liberais ao longo da Monarquia Constitucional e o tema é debatido também logo durante o Vintismo. Todavia, não ficou consignada na Constituição essa obrigatoriedade. Mas talvez nunca como então um autor a tenha salientado com tanta ênfase, dentro do contexto da ideia de «igualdade», tão cara aos liberais, embora numa perspectiva ainda burguesa, como Rebelo de Carvalho.

«É deste público ensino –escrevia ele, em *O Censor Provinciano*– que a Nação deve tratar de um modo digno dela, e procurar o cidadão desde o berço para instruí-lo de sorte que se torne útil a si e à Pátria. Se as Escolas de *Primeiras Letras* tivessem sido dirigidas debaixo de um plano sábio, ocupadas por homens instruídos, que instruissem seus discípulos, se a ir a elas fossem obrigados todos os indivíduos sem distinção de classe...teriam elas sido sumamente proveitosas, e ainda que sua instituição não é muito antiga, haveriam constituído um elemento das causas que nos deram um governo Nacional[...]». E, concluindo, afirmava, em tom bem ao sabor do radicalismo convencionista: «É pois preciso que ‘a educação nacional procure o menino no próprio regaço da mãe e entre os braços do pai’ porque todos os indivíduos, todos os cidadãos mais pertencem à Pátria do que aos seus próprios pais. Se a instrução não pode ser idêntica para todas as classes da Sociedade, todas devem ter uma instrução: a das Escolas (Primárias) a todos pode dar-se, todos devem ser obrigados a recebê-la»²⁷.

A questão da centralização ou descentralização administrativa da instrução primária, isto é, se as escolas deviam estar sob dependência dos órgãos centrais ou li-

²⁷ *O Censor Provinciano*, n.º. 8, 25.1.1823.

gar-se à administração local, problema que mais tarde interessará os pedagogos e reformadores, parece ainda não ser um problema candente, pelo menos a avaliar pelos documentos que nos chegaram. O mesmo já não se poderá dizer da importância que se quer conceder aos professores de primeiras letras. Estamos, na verdade, num «tempo dos professores». Continuando com a leitura do periódico de Rebelo de Carvalho, aí temos a citação (traduzida do francês) de Sicard: «um bom mestre de ler e escrever, modesto e instruído, vale mais do que um orgulhoso *lente*, que ou prefere o que ele chama sua glória ao que é útil, ou que o mais das vezes se avilta, prostituindo-se a coisas vãs, fúteis e até perigosas»²⁸. Mas também Mouzinho de Albuquerque, na sua proposta dirigida de França às Cortes, insiste na importância dos mestres de «primeiras letras», bem como na dignificação do seu vencimento. E também falava da urgência de se lhes concederem pensões de jubilação e de invalidez.

E, efectivamente, estas questões tiveram grande importância já nas Cortes Constituintes. Assim, a proposta apresentada pela Comissão da Constituição, no artigo 215º., depois de aludir ao estabelecimento de escolas, considerava expressamente: «Aos mestres destas escolas se assinarão ordenados bastantes para que sejam pretendidas por pessoas dignas de tão importantes cargos». Caetano Rodrigues de Macedo, opositor de Filosofia na Universidade de Coimbra, foi quem mais se bateu para que tal princípio ficasse consignado na Constituição. No entanto, ele foi eliminado no artigo 237º., em que foi convertido o artigo 215º. do referido projecto. Mas, deve dizer-se que já havia então aparecido legislação importante no sentido de actualizar os vencimentos dos professores e de lhes conceder a jubilação²⁹.

Outra questão controversa no âmbito da instrução primária será a dos métodos de ensino, para a qual contribuirão entre outros, as experiências de ilustres homens de letras, como António Feliciano de Castilho e João de Deus³⁰. Nesta altura, porém, era normalmente aceite o método de «ensino mútuo» (*«self-tuition»*), basea-

²⁸ *Idem.*

²⁹ Com efeito, por Aviso de 24 de Abril de 1821, em função da representação da vila de Torres Vedras e por parecer da Comissão de Instrução Pública, as Cortes, confirmando a consulta da Direcção Geral dos Estudos, arbitraram o ordenado de noventa mil réis aos professores de «primeiras letras» (*Diário das Cortes Constituintes*, t. I, p. 670). E deve dizer-se que este ordenado (embora existissem condições especiais para os professores de Lisboa e para alguns de certas ilhas, como é o caso da Terceira, e ainda para aqueles que tivessem tido formação nas Escolas Normais, entretanto criadas) manteve-se essencialmente durante o século. Também por decreto de 29 de Setembro de 1821, concedeu-se a jubilação, com vencimento por inteiro, a todos os professores que regressem as respectivas aulas durante 30 anos seguidos ou interpolados (*Diário das Cortes Constituintes*, t. III, pp. 2464-2465).

³⁰ Castilho iniciou, em 1847, em São Miguel (Açores), o método, que apesar de elogiado por grandes vultos, como Henriques Nogueira, não teve grande sucesso. Foi denominado «método de leitura repentina» e também ficou conhecido por «método português» ou «método Castilho». Muito maior emprego, tendo ainda hoje os seus cultores, teve o método de João de Deus (*Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, Porto, 1876).

do no recurso dos próprios alunos, os mais adiantados, que iriam ensinando os menos adiantados sob a coordenação do professor³¹.

O Vintismo é, pois, fértil em propostas e discussões sobre o ensino primário e mesmo em algumas iniciativas práticas. Pode dizer-se, porém que a década anterior à Revolução de 1820 é já bastante dinâmica em termos de instrução³². E isso pode concluir-se não só pelo acabamos de referenciar, mas também pela quantidade de colégios de educação particulares instituídos então, sobretudo em Lisboa. Além deles, foram então criadas 38 escolas públicas³³.

No entanto, o incremento escolar, apesar de tudo, foi mais sensível durante o triénio liberal. Como exemplo, para além do que ficou dito, refira-se que foram nessa altura instituídas 60 escolas, distribuídas por todo o país, continente e ilha da Madeira³⁴ tendo sido, todavia, solicitadas às Cortes pelas populações locais cerca de 160. E saliente-se o incremento relativo que então tiveram as escolas femininas, pois nessa altura foram criadas seis no Porto (data de 1814 a nomeação das primeiras «mestras reais de leitura e escrita»).

Pode dizer-se que ao longo do século XIX, os governos, com leis e contra-leis, vão glosando estas questões, que ficaram já definidas durante a primeira vigência do liberalismo. Só talvez a questão da centralização ou da descentralização não tivesse sido tão discutida durante o Vintismo e se tenha tornado um problema mais candente à medida que iam avançando as experiências escolares.

A importância atribuída à escola faz com que seja apresentada como um dever do Estado a sua organização e funcionamento, mas também que seja vista como um dever das populações. Daí que surja a ideia da sua subordinação à administração local, que já havia sido entusiasticamente defendida e aplicada em França durante a Revolução. A legislação oscilou, assim, entre a centralização e a descentralização. Se a episódica reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães, de 1835, considerava que, em princípio, as escolas, quanto ao «estabelecimento», «manutenção» e «conservação», ficavam a cargo das Municipalidades ou Juntas de Paróquia, já as reformas de Passos Manuel e de Costa Cabral, respectivamente

³¹ Foi empregado por Bell na Índia, nos finais do século XVIII, e aperfeiçoado e divulgado na Inglaterra por Lencaster (daí também se chamar «método Lencaster»). *O Investigador Português em Inglaterra*, em Novembro de 1815, defendeu o método, e Cândido José Xavier, nos *Anais das Ciências, das Letras e das Artes*, em 1818, voltará a analisá-lo em artigos diversos («Do ensino mútuo chamado de Lencaster» e outros artigos). Porém, já nessa altura funcionavam várias escolas de ensino mútuo. Na abertura do ano escolar, em Outubro de 1818, havia 55 escolas desse tipo no âmbito dos quartéis, a funcionar em vários pontos do país, de Trás-os-Montes e Minho ao Algarve. A sua criação inicial verificou-se em 1815, vindo a ser nomeado para director o Capitão João Crisóstomo do Couto e Melo, formado em Matemática pela Universidade de Coimbra e que era professor do Colégio Militar. Aliás, é no contexto deste movimento que se institui a primeira Escola Normal, situada em Belém, em 1816.

³² Sobre este período, no que toca ao ensino primário, vide Rogério Fernandes, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.

³³ Vinte na Estremadura, doze na Beira, cinco no Minho e uma no Alentejo (vide *Sinopse cronológico e alfabético da legislação relativa à Instrução Primária*, Coimbra, 1848).

³⁴ Vide *Sinopse cit.*

em 1836 e 1842, evidenciam um sentido centralizador, ao passo que a reforma de D. António da Costa, de 1870, logo revogada, e a de Rodrigues Sampaio, de 1878, voltavam à descentralização, a qual será abolida anos mais tarde.

Talvez o testemunho de Teófilo Ferreira, que fora professor do ensino primário, director da Escola Normal de Lisboa e um notável interveniente nas questões pedagógicas, nos possa, de alguma forma, esclarecer sobre o sentido desta oscilação de medidas. Escrevia ele:

«A descentralização é, pois, em teoria, surpreendente, magnífica. Já confessei quantos encantos me mereceu. Fui até um dos seus mais convictos apostolizadores, como se depreende de vários escritos; mas hoje mudei de opinião, pois são os próprios professores que solicitam e almejam o advento do sistema contrário. Esta é a verdade. E porquê? Por causa das arbitrariedades e iniquidades cometidas pelas corporações administrativas contra os professores primários. [...] Estas razões e essas arbitrariedades não resultam somente das faltas em que muitas câmaras do país incorrem, demorando meses e meses o pagamento dos vencimentos e gratificações aos professores primários, mais ainda das flagrantíssimas injustiças com que postergam sacratíssimos direitos adquiridos nas nomeações efectuadas por tais corporações. [...]

A verdade é esta: o nosso povo não se acha preparado nem educado para descentralizações de nenhuma espécie, e por isso o sistema implantado em 1878 deu resultados quase nulos, como todos sabem.»³⁵

Não se tire, porém, destas palavras a ilação de que muitos municípios não tivessem dado grande atenção às escolas e à instrução pública em geral. D. António da Costa, apesar das críticas à organização municipal nesta matéria, chamou a atenção para o papel concreto de certas câmaras em vários aspectos da vida escolar³⁶.

Mas, para além da administração local, muitos foram os particulares que financiaram a construção de escolas espalhadas pelos mais diversos recantos do país³⁷. O mais importante desses mecenas foi o Conde Ferreira. Por testamento, feito no Porto em 15 de Março de 1866, mandou que fossem construídas 120 escolas segundo um mesmo plano. Devido a isso tornaram-se conhecidas as «escolas Conde Ferreira», de que a primeira a edificar-se foi a de Alenquer³⁸.

O relativo insucesso do ensino primário alargado a todo o «povo» tem sido questionado, não só nos seus números, mas também nas suas causas. O cálculo de cerca 80% de analfabetos nos meados do século até mais ou menos 1890, que não

³⁵ *O Ministerio da Instrucção Publica e a Centralização do Ensino Primario Oficial*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890.

³⁶ *Auroras da Instrucção pela Iniciativa Particular*, 2ª. ed., Coimbra, Imprensa da Universidade, 1885, pp. 63 ss.

³⁷ *Idem*, pp. 159 ss.

³⁸ FILOMENA BEJA E OUTRAS: *Muitos Anos de Escolas*, vol. I, Lisboa, Ministério da Educação e Cultura, Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos-Centro de Documentação e Informação, 1987, pp. 53 ss.

teve evolução favorável nos anos seguintes, resultará de vários factores, entre os quais estarão a carência de aplicação de verbas para fazer frente a este problema, mas também a falta de procura da escola por parte de uma população rural (e algo de idêntico sucederá com a população urbana, segundo o dramático testemunho de D. António da Costa³⁹), que precisava ou se aproveitava do trabalho infantil⁴⁰.

Verdadeiramente é também no fim do século que se realizam as primeiras significativas experiências do «ensino infantil», depois de se terem verificado algumas manifestações anteriores de tipo assistencial e particular.

António Rodrigues Sampaio, em 1878, determina: «As juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promoverão a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos três até aos seis anos. O governo proporá anualmente uma verba destinada a auxiliar estes estabelecimentos». A influência da pedagogia francesa e da pedagogia alemã, através de Froebel e o seu *kindergarten*, fazia-se sentir em Portugal, onde, já antes da referida legislação, Luís Filipe Leite, director da Escola Normal de Lisboa, e Ramalho Ortigão, nas *Farpas*, citavam o autor alemão. Mas será com certeza por acção de Rodrigues de Freitas —deputado pelo Porto, o qual, em 7 e 9 de Março de 1879, em discursos na Câmara dos Deputados, propôs que se recomendasse ao governo a fundação de «jardins de infância»— que se puseram em prática as primeiras medidas concretas tendentes à criação dos primeiros «jardins» em Lisboa e no Porto. A iniciativa coube ao governo liderado por José Luciano de Castro, em 1880. Dois anos depois, no centenário de Froebel, em Lisboa e no Porto inauguraram-se os primeiros «jardins de infância». No caso do de Lisboa, de 1882 a 1892 o «jardim» terá sido frequentado por 2 932 crianças. Apesar disso, foram grandes as críticas de Ramalho Ortigão ao seu funcionamento⁴¹.

Era pelo menos significativo o entusiasmo, em certos casos de fermentação republicana, de alguns pedagogos e mesmo de alguns municípios neste tempo, em que também se celebrava o centenário do Marquês de Pombal, considerado um dos maiores reformadores da instrução em Portugal e que concitou a militância por parte do movimento republicano e dos liberais de oposição. Curioso é o facto de a Câmara de Lisboa ter lançado, em 8 de Maio de 1882, a primeira pedra da Escola Modelo Mista, que teria também uma «Escola Froebel». As «escolas modelo» são, pois, comprovativas desse entusiasmo pedagógico, que teve como um dos principais intérpretes Adolfo Coelho⁴². Na Revista *Froebel* (n.º 10, 1.11.1882) apresentou a sua proposta de uma «escola modelo», que, além de uma «escola in-

³⁹ *Auroras da Instrução pela Iniciativa Particular*, pp. 51-52.

⁴⁰ Ver no *Dicionário de História de Portugal* (vol. II, pp. 48 ss.) o artigo «Ensino Primário e Analfabetismo» e ver também Jaime Reis, «O analfabetismo em Portugal no Século XIX», in *1.º Encontro de História da Educação*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 1988, pp. 75 ss.

⁴¹ Sobre este tema vide J. FERREIRA GOMES: *A Educação Infantil em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1977, pp. 54 ss.

⁴² Vide ROGÉRIO FERNANDES: *As Ideias Pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, F. Calouste Gulbenkian, 1973.

termédia», para crianças dos 6 aos 7 anos de idade, de uma «escola elementar», para crianças dos 7 aos 10-12 anos, e de uma «escola superior», para crianças dos 10-12 anos aos 14, teria um «jardim de infância», «em que serão educadas física, moral e intelectualmente, as crianças dos três aos seis anos, pelo método e processos de Froebel e seus continuadores, com convenientes modificações e desenvolvimento». Adolfo Coelho será também o director do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, inaugurado no palácio do Conde de Paraty, em 1 de Julho de 1883.

5. O «ENSINO SECUNDÁRIO». UM «FENÓMENO LIBERAL» DE GRANDE COMPLEXIDADE

Todos sabemos que o ano de 1836 constitui um marco fundamental para o chamado «ensino secundário». Nessa altura, por legislação de Passos Manuel, foram criados os liceus. É uma iniciativa qualitativamente importante no contexto da Instrução Pública, pois constitui uma das afirmações mais significativas da concepção liberal. No entanto, também o processo complexo da institucionalização do ensino liceal revela as contradições do nosso liberalismo. As reformas e as contra-reformas sucedem-se, indiciando instabilidade de ideias e projectos diferentes.

Ao contrário do que sucede com o ensino primário, o Vintismo não se manifestou muito interessado em introduzir modificações no que chamamos «ensino secundário». Com isto não pretendemos dizer que não tivesse havido nas Cortes liberais e fora delas algumas propostas no que diz respeito a esta área. O que desejamos afirmar é que ela não representou, nos debates constitucionais, uma questão significativa, como sucedeu, por razões diferentes, com o ensino primário e o ensino superior.

A Revolução de 1820 não modificou, efectivamente, a estrutura do «ensino secundário». Mantiveram-se as aulas de Humanidades, asseguradas por «professores régios», criados pela reforma pombalina⁴³, ou seja, aulas de Língua Latina, de Retórica, de Língua Grega e de Filosofia Racional e Moral, espalhadas pelo país, para além do Colégio das Artes, anexo à Universidade de Coimbra, que, com um currículo um pouco mais variado, continuava a ser a escola de elite e que se encarregava de verificar as habilitações dos estudantes antes de ingressarem na Universidade. Aliás, o muito maior número das aulas de Latim prova que a preparação dos alunos tinha a língua clássica como componente principal. Todavia, no domínio das línguas, pode dizer-se que as línguas vivas iniciavam a sua aparição no ensino, no âmbito das escolas particulares, como se pode verificar através dos seus anúncios na gazeta oficial⁴⁴.

⁴³ ANTÓNIO ALBERTO BANHA DE ANDRADE: *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1750-1771)*, 2 vols., Coimbra, Universidade de Coimbra, 1981, e J. FERREIRA GOMES: *O marquês de Pombal e as Reformas de Ensino*, Coimbra, Almedina, 1982.

⁴⁴ Vide JÚLIO GONÇALVES BARRETO: *Problemas de Educação e Ensino nas Cortes de 1821 a 1823*, dissertação de licenciatura policopiada, Coimbra, 1969.

É preciso, portanto, esperar, pelo Setembrismo para depararmos com novas directrizes no que respeita ao ensino secundário⁴⁵.

O preâmbulo do decreto de 17 de Novembro de 1836, de Passos Manuel, mas cujo conteúdo pedagógico foi concebido pelo vice-reitor da Universidade de Coimbra, José Alexandre de Campos, é revelador dos novos objectivos dos «liceus», que então foram formalmente criados.

Em primeiro lugar, há uma sintomática afirmação de prioridade das reformas do «ensino secundário»: «[...] a Instrução Secundária é de todas as partes da Instrução Pública aquela que mais carece de reforma». A justificação desta prioridade prova, em segundo lugar, o sentido prático que se pretendia dar ao ensino nas novas instituições: «o sistema actual consta na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quasi inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do País». Finalmente, fica a ideia de que os liceus não eram apenas escolas de acesso a estudos superiores, mas eram também escolas para preparar os cidadãos que a eles não ascendessem: «[...] não pode haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram a estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades».

A planificação curricular é ambiciosa, tocando em áreas humanísticas e em áreas «científicas» e procurando dar um sentido «prático» e moderno ao ensino. Por sua vez, a distribuição geográfica dos liceus a criar denuncia também essa mesma ambição: um em cada sede de distrito, havendo dois em Lisboa e um no Ultramar. Para além disso, admitia-se a existência de uma cadeira de Gramática Portuguesa e Latina em cada sede de comarca que não fosse capital de distrito.

No entanto, não se julgue que esta legislação foi depressa ou integralmente aplicada. Era um facto a falta de professores habilitados. Se a legislação de 1836 prevê para o ensino primário a formação de escolas normais, que, apesar das dificuldades, ainda assim se foram constituindo, já o mesmo não sucede com o ensino secundário. Mesmo aqueles pedagogos que aludiram à necessidade de formar escolas normais secundárias, não deixaram de exprimir nas suas palavras a sua menor importância. É o caso de Ferreira Deusdado, que, em 1887, escrevia: «Todos os homens ilustrados e sinceramente amantes da instrução nacional são de parecer que convém estabelecer o ensino normal secundário, por ora só na capital do reino, porque a sua subvenção importaria grandes despesas [...]. Escolas normais primárias são mais precisas em todos os distritos; porém, secundárias é suficiente uma na capital, onde os liceus e o ensino livre recrutem os seus professores»⁴⁶.

⁴⁵ Sobre as questões do ensino secundário no liberalismo ver ÁUREA ADÃO: *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982 e «A História do Ensino Secundário-Liceal Português: Balanço da Investigação realizada nas Últimas Décadas», in *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*, 1988, e Vasco Pulido Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Centro de Investigações Sociais, 1973.

⁴⁶ «A necessidade da preparação pedagógica no professorado português», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887.

No contexto duma complicada teia de reformas é, pois, evidente que os liceus não se constituíram imediatamente a seguir a 1836. A sua instauração foi-se fazendo ao longo dos anos. Aliás, o seu estudo monográfico precisa urgentemente de ser realizado, pois só então poderemos conhecer com pormenor as vicissitudes da sua criação e fixação, nomeadamente no que toca à sua frequência discente, ao seu professorado e às suas instalações.

Seja como for, é interessante ter em conta o sentido das intenções deste tipo de ensino. Tratava-se de um ensino seleccionado, caracteristicamente «burguês». Daí que os liceus fossem entendidos – no dizer de José Silvestre Ribeiro⁴⁷ – como uma espécie de academias distritais. E nas cidades onde existia «ensino superior» ou institutos de investigação nota-se uma certa ligação dos recém-criados liceus a essas instituições – à Universidade no caso de Coimbra (como acontecera com o Colégio das Artes, de onde o liceu proviera), à Academia das Ciências no caso de Lisboa, à Academia Politécnica no caso do Porto. Por isso, e devido às teorias do «método indutivo» de T. Huxley e H. Spencer, então em voga, os liceus, segundo a legislação de 36, deveriam possuir instalações científicas sofisticadas, tais como uma biblioteca, um jardim botânico, um gabinete de física, um laboratório químico.

Mas essa noção de liceu não excluía de todo a ideia de que se trataria de um «ensino aberto». A separação de alunos em «ordinários» e «voluntários» – estes que frequentariam o liceu gratuitamente e que poderiam passar à outra categoria, desde que pagassem a respectiva matrícula – mostra que existia uma certa noção de abertura da «cultura liceal». Aliás, é muito curioso que no «Regulamento para os Liceus Nacionais» de 1860 se diga expressamente, no artigo 26º.: «As aulas dos liceus são públicas. Haverá n'elas lugares para os visitantes, inteiramente separados dos lugares dos alunos».

Mas, obviamente, os liceus destinavam-se particularmente a uma formação de transição, intermédia entre o ensino primário e o ensino superior, ou então para formar quadros de funcionários ou profissionais de variado tipo. Por isso a lei de 1880 de José Luciano de Castro abria com um capítulo em que se referia, logo no artigo 1º., aos «fins da instrução secundária», que seriam os seguintes:

«1º. Difundir os conhecimentos gerais indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais;

2º. Preparar para a admissão nos estabelecimentos de instrução superior e nos cursos técnicos.»

6. O PROGRESSO PELO SABER PRÁTICO – O «ENSINO TÉCNICO»

O «ensino técnico» é também em Portugal, pode dizer-se, de «invenção» pomalinalina. No entanto, institucionalizou-se numa perspectiva moderna durante o período liberal, devido às necessidades de técnicos e por inspiração das ideias e das

⁴⁷ *Ob. cit.*, vol. VIII, p. 94.

práticas que desde a Revolução se vinham a concretizar. Não se deve esquecer o impacto que tem no tempo a ideia de «Progresso» e a importância que se atribui – pelo menos em momentos revolucionários ou de crise, nos quais se pensa na alteração de estruturas – aos cargos técnicos, aos engenheiros, aos economistas e aos administradores, em detrimento dos profissionais de velha formação, nomeadamente dos juristas. Portugal, como país com uma estrutura acentuadamente rural e de serviços, precisava de dar um salto em frente e não se pode dizer que não o tivesse tentado, apesar de todas as inércias e oposições que se verificaram. Daí a importância, no tempo e na nossa memória histórica, do Fontismo, como período de desenvolvimento e de «capitalismo».

Aliás, essa «educação para o desenvolvimento» era encarecida pelos espíritos mais esclarecidos. Poderíamos citar vários testemunhos. Detenhamo-nos apenas no juízo de Rebelo da Silva, proferido em 1848, em período que ainda mal conheceu o processo de formação do «ensino técnico»:

«Temos liceus e aulas onde estudar as letras gregas e romanas, a oratória e a poética de uma civilização morta, de um império extinto; não há compêndios nem mestres que nos eduquem para as obrigações da civilização viva, para o labor das artes e indústrias que enriquecem o país e aperfeiçoem o estado social. Que importam Cícero e Quintiliano ao operário que estampa chitas ou fabrica panos? Que têm com Varrão e Columela os lavradores do século XIX?»⁴⁸

Por tudo isto deve ser salientada a importância do estudo do «ensino técnico», numa perspectiva institucional e social, cujas análises parecem estar em fase de desenvolvimento⁴⁹.

Como se verificou, a legislação sobre os liceus previa, no seu plano curricular, o ensino de matérias de natureza técnica. A de 36, apenas para citar um exemplo, integrava uma cadeira de «Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicados às Artes e Ofícios». Mas não se ficou por aqui Passos Manuel. Inspirando-se no *Conservatoire des Arts et Métiers*, criado pela Convenção em 1794, cria em 18 de Novembro de 1836 e em 5 de Janeiro de 1837, respectivamente em Lisboa e no Porto, os Conservatórios de Artes e Ofícios. Lia-se no decreto de 18 de Novembro: «O fim principal do Conservatório é a instrução prática em todos os processos industriais[...]». Por sua vez, criou o «ensino politécnico», a que aludiremos mais à frente.

⁴⁸ «Instrução Pública», in *Questões Públicas*, artigo publicado no n.º 23 de *A Epoca*, 1848.

⁴⁹ Vide FERREIRA GOMES: «Escolas Industriais e Comerciais», «Dois Museus Industriais e Comerciais e «Escolas Agrícolas e de Veterinária», in *Estudos para a História da Educação no Século XIX*, Coimbra, Almedina, 1980, e «Achegas para a História da Escola Brotero de Coimbra nos sete primeiros anos da sua existência», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1984, Rui DELGADO: *No Centenário da Escola Industrial Campos Melo na Covilhã (1884-1984)*, Covilhã, 1984, e A. M. PELICANO MATOSO MARTINHO: *A Escola Avelar Brotero. 1884-1974*. Dissertação de doutoramento. Guarda, 1993.

Mas, como se disse, não é este o primeiro passo dado em Portugal relativamente ao «ensino técnico». No tempo de Pombal e no reinado de D. Maria I foram-se criando algumas «aulas» que correspondem ao interesse próprio do movimento iluminista em desenvolver a formação técnica, industrial e comercial. Assim, foram criadas a Aula de Comércio, em 1759, e a Aula Régia de Desenho e Arquitectura Civil, em 1785, ambas em Lisboa. Isto para além das Academias de Marinha.

A referida Aula de Comércio manteve-se em funcionamento, sendo, transformada, pela legislação de 1844, numa secção do ensino liceal. Foi convertida na quarta secção do Liceu de Lisboa, com a designação de Escola de Comércio ou Secção Comercial. É também nesta legislação que assomam as primeiras instruções para a introdução do ensino agrícola («Instrução Agronómica», como se pode ler no título IV do referido diploma legal): «É o governo autorizado a estabelecer uma ou duas Escolas para o ensino da agricultura teórica e da agricultura prática sobre a parte material dos processos de cultura e sobre os diversos ramos da economia rural». Para além disso, pretende criar-se em cada sede de distrito uma Sociedade Agrícola «com o fim de vulgarizar os conhecimentos e meios adequados para o melhoramento da agricultura».

É, porém, na Regeneração que vamos assistir ao grande surto do ensino técnico, através da acção do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, cuja pasta foi primeiro ocupada por Fontes Pereira de Melo. Deste modo, em 16 de Dezembro de 1852, de novo surge legislação, agora mais completa, sobre o ensino agrícola, prevendo-se três graus de instrução. Ou seja: o ensino do primeiro grau seria assegurado nas «quintas de ensino», cultivadas por particulares, e destinarse-ia a leccionar noções elementares de agricultura e veterinária; o ensino de segundo grau seria ministrado em três «escolas regionais», a funcionar em Lisboa, Viseu e Évora, e teria um nível mais elevado de formação; o terceiro grau seria leccionado no Instituto Agrícola de Lisboa, com três cursos, para abegões, para lavradores e para agrónomos, sendo o ensino «mais elevado e desenvolvido do que o das escolas regionais, sem contudo perder o seu carácter prático e de aplicação». No ano seguinte, em 15 de Junho de 1853, é regulamentada a criação do Instituto Agrícola e da Escola Regional de Lisboa.

Poucos dias depois do diploma inicial de criação do ensino agrícola, aparece o decreto sobre o ensino industrial, datado de 30 de Dezembro de 1852. Também aqui se prevêem três graus —elementar, secundário e complementar—, sendo ministrados os três em Lisboa e apenas os dois primeiros no Porto. Só para se ter uma ideia da diversidade de opções de formação previstas, registre-se que os cursos a ministrar seriam os seguintes: de operário habilitado, de oficial mecânico, de oficial químico, de oficial forjador, de oficial fundidor, de oficial serralheiro ajustador, de oficial torneiro modelador, de mestre mecânico, de mestre químico, de director mecânico, de director químico, para além de um «curso geral». Também pouco depois, em 1 de Dezembro de 1853, surgiu o «Regulamento Provisório para o Instituto Industrial de Lisboa e Escola Industrial do Porto».

O ensino comercial manteve-se durante algum tempo ligado ao Ministério do Reino, devido à sua ligação aos liceus. Já nos referimos à sua integração no Liceu de Lisboa. Em 1866, durante o ministério de Martens Ferrão, foi regulamentada a agora chamada Escola de Comércio de Lisboa que se manteve ligada ao liceu.

Mas também o ensino comercial se haveria de ligar ao Ministério das Obras Públicas. Assim, por decreto assinado pelo Duque de Loulé e por Lobo d'Ávila, que então ocupava a pasta, o ensino comercial foi em Lisboa agregado ao Instituto Industrial, que passaria a denominar-se Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Depois de algumas tentativas falhadas ou incompletas no sentido de regionalizar o ensino técnico, até então praticamente limitado a Lisboa e Porto (as cidades de maior desenvolvimento comercial e industrial), só se vieram a instituir outras escolas desse tipo nos anos 80. Era então ministro das Obras Públicas António Augusto de Aguiar, formado na Escola Politécnica e seu professor, e era presidente do ministério Fontes Pereira de Melo. Esta equipa de «tecnocratas», depois de instituir em Dezembro de 1883 os Museus Industriais de Lisboa e do Porto, cria, por decreto de 3 de Janeiro de 1884, uma escola industrial na Covilhã, prometendo a fundação de outras em locais onde estivessem já estabelecidos ou viessem a estabelecer-se «importantes centros de produção». E o mesmo decreto cria oito escolas de Desenho Industrial: três em Lisboa, três no Porto, uma nas Caldas da Rainha e uma em Coimbra.

Emídio Navarro, e os outros ministros das Obras Públicas que lhe sucederam no cargo, continuarão a obra dos anteriores governos, fundando outras escolas.

Para terminar esta breve incursão no ensino técnico, digamos que também as meninas frequentavam estas escolas. E salientemos que, apesar de naturalmente ser escassa a frequência dos dois sexos, atendendo às necessidades do Reino, elas desempenharam um papel fundamental na formação da classe operária portuguesa e do sector comercial.

7. O ENSINO DAS «ELITES»—O ENSINO SUPERIOR

Haveria agora algo que dizer —e haverá muito mais que estudar, pois não têm sido regiões que tenham merecido particular atenção por parte dos historiadores— sobre certas áreas de particulares de ensino, como as Belas Artes (que interessou particularmente o governo de Passos Manuel, na sequência das reformas que se iniciaram sobretudo com o Marquês de Pombal), o ensino militar, o ensino eclesiástico (sem dúvida muito importante, tendo até em vista a quantidade de leigos que através dele chegaram ao ensino superior), alguns ensaios de ensino de deficientes, nomeadamente cegos e surdos-mudos, a criação de certos cursos especializados (de química ou de direito mercantil, só para citar dois exemplos), organizados em instituições públicas ou privadas, algumas ideias crescentemente ventiladas sobre o ensino da educação física, etc. No entanto, nesta intenção alucinante de apresentar apenas um esboço geral sobre as questões de Instrução Públi-

ca, não poderíamos abordar toda essa variedade de temas. Por isso, passemos já para algumas reflexões referentes ao ensino superior, que constituía um ensino de elite, com cerca de um milhar de alunos na Universidade e algumas centenas mais nos outros estabelecimentos autónomos, numa população que em 1890 era de cerca de quatro milhões e meio de habitantes.

7.1. UNIVERSIDADE DE COIMBRA—A «UNIVERSIDADE ÚNICA»

Teremos nesta breve análise sobre o ensino superior que omitir muitas reflexões e pesquisas que temos realizado no âmbito do estudo da Universidade de Coimbra, a única existente em Portugal até ao advento da I República⁵⁰.

Por exemplo, são muito significativos os conflitos de toda a ordem que aparecem no seu espaço académico. Surgem conflitos da Universidade com o poder central, em relação, como vimos, à questão do controlo dos órgãos de administração de ensino, mas também em oposição às arbitrariedades do governo (assim aconteceu em meados do século contra a lei cerceadora da liberdade de imprensa, conhecida por «lei das rolhas») e à sua falta de uma política consequente de ensino, que impossibilitava a realização de reformas. Sucedem-se conflitos que se integram no processo de laicização, muito lenta e incompleta, ainda que a Universidade de Coimbra nunca tivesse possuído as características de uma Universidade pontifícia. Denunciam-se, geralmente de forma velada, «conflitos de faculdades», em que se manifesta uma certa tentativa de afirmação das «faculdades naturais» (Medicina, Matemática e Filosofia) frente às velhas faculdades da hierarquia eclesiástica e civil, as «faculdades positivas» (Teologia, que acaba por ser estrangulada pelo poder estatal, assumindo uma posição regalista, Cânones e Leis, que, em 1836, acabam por se unir, num processo de laicização, na Faculdade de Direito). Desencadeiam-se, normalmente de forma enérgica, conflitos dos estudantes com as populações urbanas, com o poder central ou com o poder universitário, devido às injustiças de que se diziam vítimas em certas circunstâncias ou no contexto das lutas em prol do Liberalismo primeiro e, depois, da República e do Socialismo, e de novas manifestações culturais, que se denunciam sobretudo no fim do século, mas que se afirmam também como reflexo da Revolução de 1820, da Revolução francesa de 1848 e nos anos 60 por acção da famosa Sociedade do Raio, liderada por Antero de Quental⁵¹.

⁵⁰ Para além da citada obra de Luís Reis Torgal e de Isabel Nobre Vargues, vide Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha, «A Historiografia da Universidade em Portugal: Fontes, Bibliografia e Problemas», in *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*, 1988, Luís Reis Torgal, «Passos Manuel e a Universidade. Do Vintismo ao Setembrismo», in *Cultura, História e Filosofia*, Lisboa, 1987, pp. 79 ss., «Universidade, Conservadorismo e Dinâmica de Mudança nos Primórdios do Liberalismo em Portugal», in *Revista de História das Ideias*, n.º 12, «Universidade», Coimbra, 1990, pp. 129-219, e «*Quid petis?* Os 'doutoramentos' na Universidade de Coimbra», in *Revista de História das Ideias*, n.º 15, Coimbra, 1973, e o já citado capítulo «A Instrução Pública», in *História de Portugal*, vol. 5.

⁵¹ Vide ANTÓNIO NÓVOA: «A Sociedade do Raio na Coimbra Académica de 1861-1863», in *Universidade(s). História, Memória, Perspectivas*, vol. 3, Coimbra, 1990, pp. 277 ss., e «Em Nome da

Mas, para além desses conflitos, há um universo de temas para analisar ou em processo de estudo, que são característicos de uma sociedade académica de tipo *sui generis*, tais como o jornalismo e o memorialismo estudantis, o associativismo académico (que data sobretudo de 1887), a *praxe*, com as suas regras de iniciação, e outras formas de sociabilidade, etc.⁵²

Não podendo, pois, apresentar qualquer elemento significativo quanto a este universo de problemas, limitemo-nos assim a tomar o pulso das tendências que detectamos na Universidade de Coimbra no que toca à sua visão político-institucional, o que vem, em parte, na sequência do que dissemos sobre a questão do centralismo e do corporativismo no contexto da organização geral do ensino.

Poderá dizer-se, em síntese, que se perfilam duas grandes tendências no que toca à visão político-institucional da Universidade.

Uma delas caracteriza-se pelo seu sentido «corporativo», em conjugação com a ideia reformista pombalina, a qual, embora pudesse ter intenções mais centralistas e reestruturadoras, acabou por ser travada pela própria realidade «corporativa» da Universidade e pelo próprio movimento de reacção do poder político a reformas de fundo. Por isso, Pombal acaba por ser –ainda que os próprios professores de Coimbra entendam que a sua reforma tem de ser superada– o grande emblema da Universidade de Coimbra e desta tendência, conservadora ou reformista, consoante o ponto de vista em que é encarada e os intervenientes no processo.

Por outro lado, encontramos uma tendência centrada em Lisboa, mas que pode também ser interpretada por alguns lentes de Coimbra, sobretudo por aqueles que rumaram à capital. Há nessa tendência um sentido de centralismo que se pode casar também com o reformismo iluminista pombalino, mas que sofre igualmente influências francesas de tipo napoleónico.

Todavia, não se entenda esta caracterização, pelo seu tom sintético, de forma simples e muito menos simplista. É que não deveremos deixar de salientar que outras tendências se misturam complexamente neste processo, algumas de tipo radicalmente revolucionário e outras que parecem indiciar uma recuperação de estruturas do passado e que na verdade apontam caminhos de futuro.

Com efeito, logo no Vintismo, ou especialmente então, verifica-se uma tendência que tem como matriz as posições mais avançadas da Convenção e o célebre *rapport* de Condorcet. Aquele momento da Revolução Francesa destruíra, como se sabe, a universidade em França, entendida como instituição de «antigo regime», onde só foi recuperada, de uma forma totalmente diferente, por Napoleão, e de uma forma «tradicional» no princípio do século XX. A ideia fundamental que então se manifestou é que a «universidade» deveria ser antes substituída por «escolas centrais» especializadas nas várias áreas do saber, independentes de qualquer or-

Liberdade, da Fraternidade e da Emancipação da Academia – Um Importante Inédito de Antero de Quental Redigido no Âmbito das Actividades da ‘Sociedade do Raio’, in *Revista de História das Ideias*, n.º 13, Coimbra, 1991, pp. 231 ss.

⁵² Vide sobre o tema MANUEL ALBERTO CARVALHO PRATA: *A Academia de Coimbra (1880-1926). Sociedade, Cultura e Política*, 2 volumes, dissertação de doutoramento policopiada, Coimbra, 1994.

gânica de tipo corporativo. Afinal tratava-se de uma tendência que já tinha antecedentes na posição dos iluministas.

Esta linha de pensamento e acção explica em grande parte as tendências radicais contra a Universidade de Coimbra e até contra um certo tipo de saber que se considerava como património das velhas universidades, como era o ensino da Teologia e do Direito. E ligava-se, por sua vez, a uma oposição manifesta contra a estrutura eclesiástica da Universidade, nem que à sua frente estivessem homens de comprovado liberalismo, como sucedeu no Vintismo com Francisco de São Luís. As posições de Borges Carneiro e de Santos do Vale, um formado em Direito e outro lente de Filosofia, nas Cortes liberais, são disso exemplo. Mas ninguém –supomos– revelou de forma mais expressiva as ideias convencionistas do que os jornalistas estudantes, nomeadamente o bacharel médico Rebelo de Carvalho, redactor de *O Censor Provinciano*. Referindo-se às propostas de Santos do Vale, que considerava ainda de tipo reformista, afirma: «A Universidade não deve ser reformada; precisa de ser abolida; e tratar-se quanto antes da organização de Escolas Centrais, independentes umas das outras, onde se ensinem as Ciências, as Artes e as Letras, debaixo de um plano adequado ao Sistema Constitucional, e livre de todo o aparato fradesco, ou monacal, que faz a base desta Gótica Instituição»⁵³.

Esta tese revolucionária, se não teve efeito quanto à destruição da Universidade, teve-a sem dúvida quanto ao facto de não se fundar nenhuma outra. Preferiu-se construir escolas independentes, algumas bem marcadas, até no nome, pela influência revolucionária francesa, como é caso da Escola Politécnica. Não se esqueça que Passos Manuel tinha sido um dos jornalistas estudantes do Vintismo –fora um dos redactores de *O Amigo do Povo*. Claro que o político do Setembrismo não se pode identificar com o jovem periodista de 1823; no entanto, as ideias do estudante continuavam a pairar, com outra maturidade, no Ministro do Reino. E, na realidade, elas vogavam também em outros políticos e intelectuais do liberalismo, de várias tendências, que, se pendiam em certos casos para a instauração de uma universidade em Lisboa, se inclinavam mais para a instauração de escolas independentes com os mesmos direitos da universidade.

Mas, por outro lado, não devemos também encarar de forma simplista a posição daqueles que continuam a defender a Universidade. De resto, foi este o testemunho insuspeito de Herculano, que nunca frequentara a Universidade, quando analisara a obra superior do jusnaturalista Vicente Ferrer Neto Paiva⁵⁴. E será essa a posição de alguns lentes, que, apesar de criticarem a realidade universitária que

⁵³ *Jornal cit.*, n.º. 8.

⁵⁴ «Sejam quais forem as mudanças que a nova organização política do País, as suas novas necessidades, e as doutrinas mais esclarecidas do século actual nos obriguem a fazer no sistema do ensino público, é minha convicção profunda que a universidade, longe de se dever guerrear com o intuito de a aniquilar ou pelo menos de lhe diminuir a importância, se há-de aumentar e completar, convertendo-se em verdadeiro santuário da ciência no mais alto e puro sentido destas palavras» (cfr. «[A Universidade e V. F. Neto Paiva]. Duas recensões críticas. 1843-1844», in *Opúsculos*, vol. III, ed. crítica de JORGE CUSTÓDIO E JOSÉ MANUEL GARCIA, Lisboa, Presença, 1984, p. 161).

viviam, desejavam e reclamavam reformas urgentes. Estavam entre estes, no fim do século, alguns republicanos. É o caso de Bernardino Machado. Embora reportando-nos à sua famosa oração *de Sapientia* na abertura das aulas de 1904, não poderemos deixar de salientar que ela é representativa do pensamento de um sector de professores que antes tinham já esta postura. Eles defendem, como pensava o futuro Presidente da República, uma universidade renovada, de ensino dialéctico, secular e autónoma. Esta autonomia não era –no seu entendimento– uma sobrevivência corporativa, mas uma afirmação de liberdade de ensino e de independência administrativa.

Por isso, a República não vai destruir a universidade, mas vai tentar recuperar e alargar geograficamente a instituição, através de reformas profundas e com a fundação –finalmente!– das Universidades de Lisboa e do Porto. E, por outro lado, irá procurar completar o processo de laicização da Universidade de Coimbra, que, no dizer do lente de Matemática Sidónio Pais, também futuro e malgrado Presidente da I República, era praticamente a única nota de excepção num panorama de ensino laico. Constituíra, segundo as suas sugestivas palavras, uma incompreensível «mistura do serviço de Deus e de Minerva que me deixa perplexo sobre se foi a Escola que se instalou na Igreja ou se foi a Igreja que invadiu a Escola»⁵⁵.

7.2. AS ESCOLAS AUTÓNOMAS OU A «UNIVERSIDADE» QUE NÃO SE DESEJOU

A Universidade de Coimbra era, pois, ainda no século XIX e sê-lo-á até 1911, o único estabelecimento do país com a designação de «universidade». Daí a sua força institucional e o prestígio social dos seus lentes, que, inclusivamente, por carta régia de 4 de Novembro de 1824⁵⁶ passaram a ter o título de «conselheiros», desde que exercessem «dignamente» o cargo durante oito anos «realmente efectivos». Por isso se explica, como temos visto, que a corporação se manifestasse contra o aparecimento de outros estabelecimentos de ensino superior ou, pelo menos, contra a sua promoção, na prática, a estabelecimentos de cariz universitário. Mas, se devem ser considerados como razão fundamental dessa oposição interesses de manutenção de prestígio social e corporativo, também não podem ser descurados outros motivos que têm que ver com uma concepção de instrução para o espaço português. Quer dizer, pensava-se que *uma* universidade, entendida como uma escola de preparação essencialmente *científica* que concedesse os graus superiores, bastava para o limitado espaço geográfico do país e para a exígua população que Portugal possuía. E nesse caso essa universidade deveria existir em Coimbra, onde se encontrava há séculos com «bons resultados»⁵⁷. Note-se, contudo, que a Uni-

⁵⁵ Vide *Anuario da Universidade de Coimbra*, 1908-1909.

⁵⁶ Vide *Legislação Académica*, coligida pelo Dr. JOSÉ MARIA DE ABREU, revista e ampliada pelo Dr. ANTÓNIO DOS SANTOS VIEGAS, vol. I, 1772-1850, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1894, p. 144.

⁵⁷ Vide *A Universidade de Coimbra em 1843*, Coimbra, 1843, p. 1.

versidade não era, essencialmente, contra o ensino politécnico, isto é, um ensino superior prático e que concedia graus menores.

Deste modo, a Universidade não se manifestou muito crítica relativamente às medidas tomadas em 1836-37, até porque atrás delas estava o seu vice-reitor José Alexandre de Campos, como se manifesta quando, em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães criara o Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas, que poderia conceder o grau de «doutor em ciências», e quando se iniciou o processo de promoção das escolas médico-cirúrgicas e do ensino politécnico à categoria de um ensino de tipo «universitário».

As escolas médico-cirúrgicas de Lisboa e do Porto, que deveriam funcionar respectivamente no Hospital de São José e no Hospital de Santo António, foram criadas por legislação de 29 de Dezembro de 1836, embora se radiquem nas Escolas de Cirurgia, já existentes desde o princípio do século. A mesma legislação abriu as portas à criação de outras «nas Capitais dos Distritos Administrativos do Ultramar», que pretendia significar as capitais dos distritos insulares. E, com efeito, chegou a instituir-se uma escola em Ponta Delgada e outra no Funchal, esta que teve uma vida efectiva e mais longa. A primeira foi suprimida por lei em 1844 e a segunda em 1868.

A Escola Politécnica de Lisboa foi criada no âmbito do Ministério da Guerra em 11 de Janeiro de 1837 e, na verdade, o seu objectivo primeiro foi o de «habilitar alunos com os conhecimentos necessários para seguirem os diferentes cursos das escolas de aplicação do Exército e da Marinha» (art. 1º). Assim, criavam-se quatro cursos preparatórios: para oficiais do Estado Maior e de Engenharia Militar, para oficiais de Artilharia, para oficiais de Marinha e para engenheiros construtores de Marinha. A par disso, no entanto, ministrava-se também um «curso geral» e um curso de engenheiros civis, que era simultâneo com o dos preparatórios para os engenheiros militares.

Já a Academia Politécnica do Porto —que tinha como antepassada a Academia Real de Marinha e Comércio— tem à partida um carácter mais de tipo civil, integrando-se nas características burguesas da cidade. Aliás, foi criada por Passos Manuel no âmbito do Ministério do Reino, em 13 de Janeiro de 1837. Destinava-se à formação de engenheiros civis «de todas as classes», tais como engenheiros de minas, engenheiros construtores, engenheiros de pontes e estradas, oficiais de marinha, pilotos, comerciantes, agricultores, directores de fábricas e «artistas». No entanto, já por lei de 1844 se possibilitava que também ali fossem feitos os preparatórios militares.

Ainda integrado no que poderíamos chamar o «ensino superior politécnico» temos o Instituto de Agronomia e Veterinária de Lisboa. Criado propriamente em 1864, e dedicado à formação de técnicos nos domínios da agricultura, silvicultura e veterinária, teve, no entanto, antecedentes, de que se destacam, não só a Escola de Veterinária, fundada em 1830 por D. Miguel, com uma finalidade militar, mas também as experiências de ensino agrícola de 1852 e a incorporação da referida Escola de Veterinária no Instituto Agrícola de Lisboa, em 1855.

O ensino militar superior, segundo o próprio *Anuário Estatístico* seria a Escola do Exército e a Escola Naval, ambas situadas em Lisboa, que era assim a sede deste tipo de instrução. Pode, aliás, dizer-se que a organização do ensino superior no século XIX desenha cada vez melhor o perfil específico das cidades do país – Coimbra continuava a ser a mãe do «ensino científico», com particular pendor para os estudos jurídicos e para a formação de intelectuais orgânicos que seguiam geralmente para a capital, Lisboa revelava-se como formadora do escol militar e técnico, assumindo também um papel importante no ensino da Medicina e das «Letras», na qual foi a iniciadora em termos institucionais, ao passo que o Porto se perfila como a «cidade dos engenheiros» e de um escol de industriais, comerciantes, agricultores e «artistas», formando também alguns destacados médicos.

Como dissemos, surgiram ao longo do século propostas para a criação de faculdades de Letras. Antes do projecto de 1857, de José Maria de Abreu⁵⁸, já outros se referiam à importância da sua criação. Recorde-se o de Rebelo de Carvalho, inserto no já referido artigo sobre Instrução Pública que veio nas páginas de *O Censor Provinciano*, e o de Luís Mouzinho de Albuquerque. Diga-se, porém, que estas concepções de faculdades de Letras estavam ainda muito ligadas à ideia dos cursos de «humanidades» como «estudos menores», preparatórios para outras faculdades.

Não se criou, porém, uma «faculdade», pelo menos com este nome, mas sim um «curso». É evidente, na verdade, por razões diversas que têm sido sucessivamente referidas, a intenção de afastar as novas escolas, até na sua terminologia caracterizadora, da universidade e do seu espaço. Por isso o Curso Superior de Letras aparece, na legislação que o cria, como uma escola autónoma situada em Lisboa.

No entanto, deve salientar-se também, neste caso, o empenhamento pessoal do próprio rei D. Pedro V, como expressão da sua índole de monarca intelectual, para quem a história, a literatura e a filosofia tinham uma importância significativa. Por isso o primeiro passo para a fundação do curso, que o rei parecia querer dar a importância de uma «faculdade», foi dado por decreto, de 30 de Outubro de 1858, expedido pela Vedoria da Casa Real. Criavam-se assim três cadeiras, de História, de Literatura Antiga e de Literatura Moderna, especialmente portuguesa. Aliás, o monarca, em carta ao ministro da Fazenda, António José de Ávila, do dia 31, dizia: « A Faculdade de Letras aí a deixo esboçada, incompleta, é verdade, mas tal já não são capazes de deixar de ma completar»⁵⁹.

Em 14 de Setembro de 1859 aparece finalmente regulamentado o Curso, que foi criado por carta de lei de 8 de Junho anterior. Juntavam-se às referidas cadeiras mais duas, uma de história e outra de filosofia. Assim, completava-se o quadro de

⁵⁸ *Diário da Câmara dos Deputados*, nº. 13, 18 de Outubro de 1857. Vide FERREIRA GOMES: «Dois Projectos de Lei do Século XIX para a Criação de Cursos ou Faculdades de Letras», in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, pp. 67 ss.

⁵⁹ In MANUEL BUSQUETS DE AGUILAR: *O Curso Superior de Letras (1858-1911)*, Lisboa, 1939, p. 10.

cinco cadeiras que o compunham, ou seja, de acordo com a ordem do decreto e com a terminologia oficial: «História pátria e universal», «Literatura latina e grega e introdução sobre as suas origens», «Literatura moderna da Europa, e especialmente a literatura portuguesa», «Filosofia», e «História universal filosófica». Depois surgiram outras reestruturações, de que se destaca a de 1878.

Há que salientar, ainda, que o Curso, ligado à Academia das Ciências e funcionando no seu edifício, nunca conseguiu uma estruturação que lhe desse o cariz de uma verdadeira «escola normal», preparadora de professores na área de Letras, o que só veio a suceder quando se transformou numa faculdade, em 1911.

8. CONCLUSÃO

«INSTRUÇÃO PÚBLICA»: DE UMA UTOPIA A UMA PRÁTICA CONFUSA

Eis, pois, esboçadas algumas notas sobre a Instrução Pública no século XIX. Como se viu, foi uma tarefa complexa, pois abundam os estabelecimentos de ensino e as reformas, nem sempre concretizadas.

Muito ficou por dizer e por avaliar. Por exemplo, é ainda muito difícil concluirmos se o estado da nossa realidade escolar estava ou não muito atrasado em relação ao que se passava no resto da Europa, dado que faltam estudos comparativos, ainda que esse tipo de análise em termos estatísticos até se tivesse iniciado nos anos 20 do século XIX, através dos estudos do italiano Adriano Balbi⁶⁰. Aliás, é muito curioso o interesse manifestado pelos estrangeiros em relação à Instrução Pública portuguesa, nomeadamente em termos estatísticos (elemento fundamental do modelo científico da época), como se pode verificar por um manuscrito que nos chegou às mãos⁶¹.

Por outro lado, não pudemos falar muito de perto de alguns estabelecimentos de ensino, por falta de espaço e, noutros casos, por falta de estudos esclarecedores. Seria, por exemplo, do maior interesse conhecer o papel desempenhado pelos colégios particulares na formação de sectores de elite, os quais ministrariam um ensino de características peculiares, integradas em correntes de pensamento por vezes não exactamente coincidentes com o liberalismo oficial. Recorde-se como exemplo o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, de grande prestígio no tempo, que terá desempenhado um papel importante no surto do movimento católico.

Enfim, para além de um rápido ponto da situação, com algumas insuperáveis lacunas, pretendemos também levantar problemas, que gostaríamos de ver solucionados ou pelo menos abordados de forma mais directa e profunda.

⁶⁰ A. BALBI: *Éssai Statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve*; Paris, 1822, vol. II, 1822, sobretudo pp. 150-152.

⁶¹ *L'Instruction Publique en Portugal par E. Lethieux, Attaché au Ministère de l'Interieur*, Paris, Juillet, 1875. Manuscrito pertencente ao Dr. Mário Matos e Lemos.

Como ponto final diremos que o século XIX, o século do Liberalismo em Portugal, é também o «século da Instrução Pública» e o «tempo dos professores». No entanto, trata-se igualmente de um século marcado por um verdadeiro emaranhado de reformas e contra-reformas.

Os discursos dos primeiros liberais são verdadeiras expressões de utopia e de afirmação de um novo poder político constituído na base das ideias «civilizadoras» de liberdade e de felicidade. Assim, se já os iluministas afirmavam o poder da instrução, os liberais vão fazê-lo ainda de forma mais viva. Todavia, a estas manifestações de fé e a reformas incompletas, que se sucederam ao longo do século, surgem no seu final os grandes pedagogos —D. António da Costa, Adolfo Coelho, Ferreira Deusdado— que somam aos seus desejos de transformação um certo desalento perante as capacidades de realização de uma correcta política de ensino. É o inconformismo de quem luta militantemente por uma causa.

Curioso é, na verdade, o quadro que nos apresenta, em 19 de Junho de 1871, Adolfo Coelho, na 5.^a das célebres «Conferências do Casino Lisboense», organizadas em Lisboa por uma elite de intelectuais e destinadas a «discutir, transformar, agitar» a sociedade portuguesa, e que acabaram por ser proibidas por determinação política. Um álbum humorístico do tempo, *A Berlinda*, caricaturando as conferências apresenta a imagem do ensino como um enorme e emaranhado novelo. Trata-se de uma caricatura, como dizíamos, mas não deixa de ser essa uma das impressões que sentimos —e que era também testemunhada por muitos outros intelectuais de então, como Ramalho Ortigão nas *Farpas*— quando analisamos o fenómeno da Instrução Pública na época liberal.

E o mesmo não será a impressão de nós pedagogos quando a analisamos hoje? A «culpa» será da nossa militância de professores idealistas, que não somos capazes de nos confrontarmos com a dura realidade, ou do pragmatismo dos poderes públicos, a que se alia, por vezes, de forma directa ou indirecta, o pragmatismo de outros docentes?