

Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX

Rogério Fernandes

Resumo

Esta investigação tem por objetivo identificar os movimentos de ruptura e de permanência que caracterizaram a educação portuguesa no século XIX. O trabalho está estruturado sob três eixos: a) O retorno a uma pombalismo sem Pombal, traduzido na aspiração à reorganização do sistema educativo, desviado do seu impulso inicial pela política da "viradeira"; b) Os impulsos reformadores de 1836 e os seus efeitos de modelação futura; c) a política educativa da monarquia constitucional e a intervenção de novas forças sociais, políticas e culturais no interior do sistema escolar e do sector extra-escolar da educação.

Palavras-Chave: Historia da Educação; Educação portuguesa no século XIX.

Abstract

This investigation aims at identifying the rupture and permanence movements that characterized 19th century Portuguese education, and is organized over three axes: a) a pombalism return without Pombal, manifested in the longing for reorganization of the educational system which was deviated from its initial impulse by the "viradeira" politics; b) the 1836 reforming impulses and their future modeling effects; c) educational politics of the constitutional monarchy and new social, political and cultural forces on the school system and outside the educational sector.

Key-words: History of education; 19th Century Portuguese education.

O século XIX português é marcado por sucessivas tentativas de renovação/ inovação educacional, incluindo a construção de teorias de legitimação, de estruturação curricular e de lançamento de práticas pedagógicas. Todos os sectores de ensino são interpelados, embora diversamente, por esse apelo.

Procuraremos abordar o tema que nos foi proposto desde três eixos correspondentes a momentos fundadores:

1. O retorno a um pombalismo sem Pombal, traduzido na aspiração à reorganização do sistema educativo, desviado do seu impulso inicial pela política da "viradeira";
2. Os impulsos reformadores de 1836 e os seus efeitos de modelação futura;
3. A política educativa da monarquia constitucional e a intervenção de novas forças sociais, políticas e culturais no interior do sistema escolar e do sector extra-escolar da educação.

O conceito de inovação é aqui assumido como sinónimo de legitimação teórica de uma política ou de uma prática educacionais, ou a título de nova configuração do sistema escolar ao nível da estrutura ou das práticas dos docentes.

A recuperação do pombalismo

Quando o Príncipe Regente, futuro D. João VI, sobe ao trono devido à doença mental de sua Mãe, a sua política educativa implicará a escolha de dois elementos da inteligência nacional que tinham estado profundamente comprometidos com o Pombalismo, e que, consequentemente, tinham sido marginalizados por D. Maria I. Eram eles D. Francisco de Lemos, Bispo de Coimbra, e o ex-jesuíta José Monteiro da Rocha. Ambos tinham sido membros da Junta da Providência Literária, órgão técnico em que o Marquês de Pombal se apoiara na reforma universitária de 1772. Nos anos-charneira do século XIX ocupam os lugares de Reitor e Vice-Reitor da Universidade de Coimbra, respectivamente, e o Príncipe Regente designa-os para os lugares de Presidente e de Vice-Presidente da Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino. Semelhante organismo superintendia em toda a estrutura dos Estudos Menores: as escolas de ler, escrever e contar e as cadeiras de Gramática Latina, Gramática Grega, Retórica e Filosofia Racional e Moral.

Na orientação dos assuntos educacionais verifica-se o propósito de reatar o essencial da política pombalina (manutenção do sistema escolar

público e gratuito, centralização e estatização da sua administração e financiamento) e, do mesmo passo, o de introduzir inovações educacionais correspondentes a novas necessidades.

D Francisco de Lemos e José Monteiro da Rocha não somente definem a estrutura da Junta como instauram desde o primeiro momento o retorno ao controlo estatal do sistema escolar. Enquanto D. Maria I, ao arripio da orientação pombalina, entregara aos prelados dos conventos o encargo de nomearem professores para as cadeiras régias que neles funcionassem, a Junta da Directoria fez saber que todos os docentes, régios ou particulares, fossem ou não regulares, deveriam apresentar-se a exame a fim de se averiguar da sua competência.

Outro aspecto de gestão pedagógica inovadora foi a tentativa de Monteiro da Rocha no sentido de organizar o grupo turma. Ele forneceu aos professores um quadro impresso onde registara um conjunto de critérios de distribuição dos alunos por grupos baseando-se em traços caracteriológicos. Tais quadros deveriam ser preenchidos anualmente pelos professores e remetidos à Junta, de modo a fornecerem à administração uma "radiografia" da turma. Forma de exercício de um controlo estatal do corpo discente, é de crer, todavia, que a sua aplicação tenha sido pouco respeitada.

A Junta também pretendeu resolver a precariedade das instalações das escolas. Não existindo edifícios próprios que servissem de salas de aula, o ensino fazia-se em casa dos professores, o que significava muitas vezes que era ministrado em locais inaceitáveis. Nos Prantos da Mocidade Portuguesa, Bento José de Sousa Farinha apontava a situação em termos impressionantes. Assim, escrevia:

Tem a nossa Mocidade as suas escolas por tavernas, por estalagens, por lojas de barbeiros e sapateiros, por escritórios de escrivães e escreventes, e até por casas de jogo público a continuo. E se os donos destas casas e professores régios fossem tão honrados como sei que foram seus Avós, muito menor seria o estrago e perdição da Mocidade, mas sendo bêbados de profissão como concorriam comigo a cobrar os seus Quarteis e quase sempre os levavam primeiro do que eu, quanto tem que carpir estes Meninos, e que formidável carga de maus hábitos e costumes não têm que descarnar ou aguentar toda a sua vida? (SANTOS, Mariana Amélia Machado, 1948, p. 32).

No célebre relatório sobre a situação das Escolas e Estudos Menores que lhe foi encomendado por Francisco de Lemos, o professor Francisco dos Santos Marrocos propunha a criação de edifícios próprios para as escolas de Lisboa, a fim de

(...) serem as Aulas tiradas das escolas particulares pelos gravísimos danos que envolvem em si, colocadas umas em

sobrelojas, em casas furtadas outras, sem respeito e decência (...) (FERNANDES, Rogério, 1994, p.133).

Que a Junta da Directoria foi sensível a estas opiniões depreende-se de um Aviso de 26 de Julho de 1802 em que o ministro responde a uma petição daquele organismo, petição em que se admitia, como alternativa, o recurso aos edifícios onde se achavam instalados os Municípios. A resposta é negativa:

Levei à Real Presença do Príncipe Regente...a representação da Junta da Directoria dos Estudos e Escolas (...) em data de 20 de Maio do ano de 1801; e não parecendo ao mesmo Senhor conveniente gravar o Subsídio Literário com novas despesas, nem que as aulas se erijam nas Casas das Câmaras e Concelhos: é servido determinar que elas continuem a ter o seu devido exercício nas Casas dos mesmos professores como até agora; ou que havendo nas diferentes vilas e lugares alguns conventos, com as comodidades precisas para o dito fim, a Junta da Directoria o represente assim, para se haverem de expedir ao dito respeito as ordens necessárias. (Idem, p. 151.)

É certo que não temos notícia de que algum convento haja sido requisitado para efeitos de ensino antes da extinção das Ordens Religiosas por Joaquim António de Aguiar (1836). Assim, recorre-se ao expediente de alugar alguns edifícios. É o caso em Lisboa, onde foram arrendados em 1800 quatro prédios para instalação das cadeiras de ensino oficial (excepto as de Primeiras Letras).

Entretanto, nos começos do século XIX, ainda antes das nomeações de D. Francisco de Lemos e Monteiro da Rocha, outras disposições foram tomadas no sentido de responder a novas solicitações. As exigências impostas pelo ingresso na Universidade reformada determinaram o alargamento do conjunto das cadeiras constitutivas dos Estudos Menores. Desse modo, fora decretado que nenhum estudante pudesse matricular-se em Teologia, Direito ou Medicina sem possuir os preparatórios de Aritmética e Geometria, considerados necessários «para se fazerem vantajosos progressos nas outras ciências que se ensinam na Universidade de Coimbra». Reconhecendo o bom fundamento pedagógico-científico desta disposição, pretende-se evitar, contudo, que os estudantes sejam forçados a residir um ano a mais na cidade universitária, apenas ocupados nesses preparatórios, pelo que se sublinha a urgência de se criarem na capital duas cadeiras de tais disciplinas (além das que existiam no Colégio dos Nobres) e uma cadeira em cada uma das cidades do Porto, Évora, Braga e Faro, dispositivo que vem a efectivar-se em 27 de Setembro de 1792. (ARQUIVO DA ALFÂNDEGA DE LISBOA, Consultas, vols.175/177.)

Outro sector que se tornou objecto de revisão crítica foi o dos colégios, entre os quais o Colégio dos Nobres, fundado em pleno consulado pombalino.

Apesar de a formação científica dos alunos ter sido um dos fins visados pela sua criação, foi eliminado do seu currículo em 1772 e 1773 o ensino das disciplinas matemáticas e da física experimental.

A revisão oitocentista do currículo do Colégio, com vista à sua reforma e modernização, foi desenhada por Ricardo Raimundo Nogueira, professor de Direito, no texto intitulado: *Memórias apresentadas... ao Marquez de Belas, Inspector e Director Geral do Real Colégio dos Nobres*, pelo Dr. Ricardo Raimundo Nogueira, Reitor do mesmo Colégio (BIBLIOTECA NACIONAL, Reservados, Cód. 62). O curso normal teria a duração de 7 anos e as actividades discentes distribuir-se-iam por 18 rubricas. Em nono lugar surgem-nos os Elementos de Matemática, em décimo lugar a Física, seguida da História Natural e, em décimo-segundo lugar, da Química.

O ponto de vista dominante em relação aos Elementos de Matemática é o de que devem formar um "curso compendioso" de Aritmética, Geometria, Trigonometria e Álgebra, que pudesse ser ministrado durante um ano lectivo, na perspectiva da aplicação dos respectivos princípios "aos usos gerais da Sociedade". Os princípios de um ensino activo, dotado de clara feição pragmatista, assomam em certas passagens deste texto teórico. Assim, o professor deveria acompanhar as Prelecções com exercícios práticos, os quais exigiriam a saída dos alunos da escola para o campo, a fim de ser-lhes ensinado o uso dos Instrumentos de Geometria prática. Ademais, os professores poderiam socorrer-se de equipamentos didácticos complementares: "uma boa colecção de diagramas traçados em tábuas em ponto grande, e de figuras sólidas de Geometria em madeira ou metal (...)", formariam o "aparato" dessa aula (f. 108).

Quanto à Física, ambicionava-se que assentasse em idêntica articulação da teoria e da prática. O ensino desta disciplina reduzir-se-ia a uma exposição metódica, simples e elementar dos principais fenómenos da natureza. Aos ensinamentos teóricos o professor ajuntaria as experiências demonstrativas dos princípios explicados. Tais experimentações contribuiriam a facilitar a memorização e a estimular a curiosidade, para o que se tornava necessário "um gabinete provido das máquinas competentes, que devem ser as mais perfeitas e modernas (...)", o que ajudaria a formar a convicção de se tratar de uma ciência em contínuo progresso (f. 109).

No respeitante à História Natural, o curso compor-se-ia da Zoologia, da Mineralogia e da Botânica. Seria preciso ensiná-la de modo que os discípulos pudessem colher desse ensino uma "utilidade real", quer

em ordem ao melhoramento dos seus patrimónios particulares, quer do património do Estado de que no futuro poderiam vir a ser empregados. As demonstrações deveria ser feitas num Museu, no qual os produtos estariam classificados sistematicamente e onde haveria uma coleção composta "mais de objectos úteis do que de objectos raros, Ademais, seria necessário dispor ainda de um herbário e de um pequeno jardim botânico " (f. 111). Cremos ter sido esta a primeira vez que se admite a criação de museus escolares, destinados ao ensino dos alunos, num contexto aproximado da escola activa.

No mesmo enquadramento doutrinal se inscrevia o ensino da Química, cujas lições deveriam consistir na exposição dos seus princípios, de acordo com a teoria mais moderna, e nas respectivas demonstrações, "instruindo o Professor os seus discípulos na maneira de executar os processos químicos, assim pela análise como pela síntese e pondo em prática os mesmos processos, para que eles os aprendam a fazer. Deverá ter sempre presentes as utilidades que se podem tirar do estudo da Química para as Artes, para a Agricultura, para a Medicina, etc. e dirigirá as suas Prelecções a este fim, para que elas possam servir os seus ouvintes (...). Um pequeno laboratório com o aparato correspondente entra necessariamente no estabelecimento deste curso" (f. 112).

O pragmatismo setecentista inspirava, pois, a concepção deste conjunto de disciplinas, inspirando a introdução de opções quanto ao tipo de curso. Assim, os alunos tinham ao seu dispor um curso elementar, ainda que a sua duração fosse de 7 anos. Admitir-se-ia, porém, a existência de outro curso, com a duração de 5 anos, destinado aos estudantes que prescindissem das Línguas mortas, contentando-se com uma "leve tintura" da Latina. No caso de se pretender fazer somente os preparatórios universitários, o curso poderia ter apenas 4 anos de duração.

O espírito de um ensino activo, firmado no primado da compreensão sobre a memorização, que já impregnava os Estatutos da Universidade de Coimbra, manifesta-se também no Plano de Francisco Manuel de Torres, professor de Retórica em Coimbra (BN, Reservados, Ms. 1, f. 138) apresentado ao Dr. António Ribeiro dos Santos. Assim ocupando-se do ensino de Humanidades no Colégio das Artes, defendia o recurso a Cartas Geográficas e Cronológicas para o ensino da História Antiga (fls. 139 e 146).

Também na reestruturação do Colégio de Mafra se manifesta um progresso em ordem à concretização do mesmo espírito anti-memorístico. O percurso não é todavia rectilíneo. Os primeiros Estatutos do colégio datam de 1772, ano da fundação da instituição pelo Cardeal da Cunha, mediante a reunião no Mosteiro de Mafra dos diferentes mosteiros dos Cónegos

Regrantes de Santo Agostinho. (RIBEIRO, José Silvestre *Historia dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos*, Lisboa, 1871, p. 321). Em seguida a instituição conhece uma reforma em 1781. Fazia parte do respectivo currículo a Física Experimental com os Princípios de Aritmética e Geometria. (Estatutos do Real Collegio de Maфра, Lisboa, na Regia Officina Typografica, Anno de 1781, p. 15). Contudo, em relação ao ensino de Física Experimental, não se fala de estudos laboratoriais. Apenas se diz que se usará um compêndio no qual serão ensinados em primeiro lugar os princípios de Aritmética e Geometria, em seguida as questões mais relevantes da Física Geral e por último as da Física particular, "evitando-se em tudo questões inúteis; e explicando-se com grande cuidado as que forem proveitosas para o adiantamento dos Discipulos."

Esta orientação que parece pagar tributo, afinal, ao ensino livresco, terá sido alterada em 1791. Nessa data, os Regrantes foram autorizados a utilizar o Mosteiro de S. Vicente de Fora, em Lisboa, para instalação de um colégio, (as Reais Escolas de S. Vicente,) cujos Estatutos foram elaborados pelo Dr. António Ribeiro dos Santos Aí se previa a presença no currículo de disciplinas fisico-matemáticas. Para tanto, esperava-se a construção, na cerca, de um edificio destinado a Biblioteca, Gabinete de Física e Museu, o que manifesta o propósito de introdução de um ensino de cunho realista e experimentalista.

O curso teria 8 anos e o respectivo currículo pretendia equilibrar os conjuntos de disciplinas humanísticas e matemático-científicas. Estas eram constituídas por Aritmética, Geometria Álgebra elementar e Física. Nas recomendações didáticas reflectiam-se orientações inovadoras que já vimos expressas quanto a outros estabelecimentos. O professor de Física, por exemplo, deveria ensinar "tanto ou mais com experimentos e observações feitas com instrumentos e máquinas, que com a teórica e com a doutrina do seu compêndio" (BN, Res. Mss. 1, f. 1). Neste caso, trata-se claramente de introduzir uma orientação teórico-experimental no estudo desta ciência.

Na fase de elaboração dos Estatutos, a proposta de Ribeiro dos Santos foi apreciada por Joaquim de Foyos, da Congregação do Oratório, e por Tomás da Virgem.

Em relação à estruturação do currículo verifica-se que os estudos humanísticos deixaram de ter a supremacia que detinham tradicionalmente. Assim, Foyos tinha a audácia de sustentar que a Aritmética, a Álgebra e a Geometria deveriam usufruir do primeiro lugar nos conhecimentos humanos, "e que os Entendimentos da Mocidade, em que é forçoso haver um pequeno número de ideias são assim mesmo (capazes) de perceber os Elementos daquelas três Ciências, e que pelo contrário a História excede a

capacidade dos primeiros anos." Enquanto as ideias matemáticas nasceriam do espírito do homem e das primeiras impressões dos seus sentidos, graças à sua simplicidade, clareza e evidência, as noções Históricas (excepto as relativas à Geografia e Cronologia, elas próprias de raiz matemática) constariam de ideias complexas que requeriam conhecimentos extensos sobre a religião e legislação dos Povos, costumes, tendências, situação económica, etc., inacessíveis às mentalidades juvenis. Tomás da Virgem, por seu turno, parece inclinar-se para a coexistência, no mesmo estabelecimento, de um ensino clássico e de um ensino moderno. Discordando da distribuição das cadeiras pelos 8 anos de estudos, considerava que, no 7º e 8º anos, o curso deveria dividir-se em dois ramos opcionais: Física Experimental com Princípios de Álgebra, para os estudantes que quisessem seguir os Estudos de Ciências Filosóficas e a Gramática e Língua Hebraica para os que se destinassem aos Estudos das Ciências Teológicas (f. 5)

Os anos terminais do século XVIII mostram, pois, uma vontade de inovação que passa pela referência do ensino de ciências físico-matemáticas em alguns importantes colégios que pretendem de algum modo recuperar a orientação pombalina, rejeitando o exclusivismo literário de uma tradição humanista enraizada desde o Renascimento na cultura escolar do Ocidente europeu.

Sinal sensível dessa procura da inovação é também o Plano e Regimento dos Estudos, apresentado anonimamente por Francisco Borja Garção Stockler em 1799 à Academia das Ciências de Lisboa. Esse documento seria objecto de pequenas alterações e reapresentado no Rio de Janeiro em 1816 sob o título de Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil, vindo a ser objecto de uma terceira apresentação pública em 1821. O Plano visava uma reorganização global do sistema educativo, abrangendo a totalidade da população masculina e feminina em idade escolar. A sua primeira rejeição deveu-se essencialmente às características da educação que reservava às meninas, à animadversão provocada pela sua proposta de confiar a administração do ensino a uma corporação independente que seria a Real Academia das Ciências de que era, aliás secretário-geral, e, por último, devido ao esforço financeiro exigido pelo seu plano.

Frustrada a concretização do Plano de Stockler, restam, no referente à inovação, duas medidas importantes.

Em primeiro lugar, a concretização, embora modestíssima, do ensino régio feminino, decretado por D. Maria I em 1790 e começado a executar em 1815. (FERNANDES, 1994, pp. 403 e segs.)

Em segundo lugar, a adopção do método de ensino mútuo aquando da criação das escolas militares, com a particularidade da formação de uma Escola de Habilitação de Professores, também integrada no Exército, que é legítimo classificar como a primeira escola de formação de docentes em Portugal.

Este método assentava entre nós numa ortografia fonética adoptada exclusivamente no seio das mesmas escolas e facilitadora da aprendizagem da leitura.

Abertas a militares e a filhos de militares, assim como a crianças filhas de civis, nas comunidades onde os quartéis estivessem situados, as escolas militares pelo método do ensino mútuo constituíram-se rivais das escolas régias, cujos alunos por vezes arrebataavam, deixando-as desertas.

Extintas em 1822, sobretudo devido à ortografia adoptada, o desaparecimento de tais escolas não significou a extinção do ensino mútuo. Pelo contrário, nos anos 20 do século XIX, tomam-se medidas no sentido da criação de duas escolas de formação de professores e professoras, recebendo formação em Paris os indigitados para os futuros cargos de direcção. Também esse programa não se concretiza de imediato, mas o ensino mútuo continuaria a ser praticado fora do sistema escolar oficial até à legislação de Passos Manuel em 1836.

Vintismo e educação

A primeira revolução liberal portuguesa não foi fértil na adopção de disposições em ordem ao progresso da Instrução Pública. A Constituição de 1822 reflecte essa falta de determinação da parte dos constituintes portugueses. Torgal & Vargues procederam ao balanço desses resultados e ao mesmo tempo referenciaram algumas das propostas mais relevantes de entre as apresentadas no quadro das Cortes Gerais e Extraordinárias. Assim, citaram os planos de Santos Vale, Soares Franco, José Pinto Rebelo de Carvalho e finalmente o livro de Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, oferecido às Cortes a partir do exílio parisiense do seu autor.

Entretanto, tivemos ocasião de estudar num livro inédito alguns projectos apresentados por cidadãos desprovidos de notoriedade, porventura reflectindo no entanto, a mentalidade pedagógica imperante na sociedade portuguesa. Tais projectos foram enviados às Cortes Constituintes de 1821-1822 e acham-se guardados no Arquivo Histórico da Assembleia da República.

Um dos documentos mais interessantes é a Memória oferecida aos deputados das Cortes Portuguesas de 1821, atribuída a José Joaquim

Rebello. Trata-se de um texto que, no relativo à educação, se coloca numa postura anti-rousseauiana, visto que o homem, no seu estado natural, é classificado como um ser selvaticamente destruidor. Só a educação permitirá canalizar as suas energias num sentido favorável à sociedade humana. Formar o cidadão é instruí-lo e educá-lo, integrando-o no Estado Social onde os seus talentos podem contribuir de modo positivo para o benefício de todos. De modo que a educação e a instrução somente são negadas por aqueles que pretendem acorrentar o homem ao seu próprio império.

Neste quadro, a educação e a instrução públicas são consideradas como elementos de progresso social, pelo que se apresenta todo um plano destinado a reforçar e assegurar o carácter público do ensino. Os objectivos do ensino público assentam nos valores da religião e da moral, na formação prático-profissional que é uma das faces da dignificação cidadã, além de que devem ser extensivos a todos porque todos são contribuintes para os estudos, verificando-se neste ponto uma discrepância visível em relação à política educacional pombalina.

A obrigatoriedade da escolarização elementar é afirmada pela primeira vez como objectivo a atingir, não se circunscrevendo à matrícula senão que prolongando-se durante o período mínimo de escolaridade, o que constitui uma inovação doutrinal de considerável importância. O gozo do foro de cidadão português passaria pelo cumprimento de três anos de ensino fundamental obrigatório. Outro proponente defendia que os pais de família seriam compelidos a fazerem frequentar as aulas públicas (ou particulares) pelos seus dependentes desde os 7 aos 10 anos de idade, recaindo sobre os pais a pena de multa, a favor dos docentes, por cada mês de atraso. O mesmo preceito da obrigatoriedade aparece inscrito noutro documento como parte intrínseca do Plano Nacional de Educação, certamente uma espécie de estatuto da instrução.

Além de Colégios públicos a estabelecer, a rede escolar **completar-se-ia com mais duas categorias de estabelecimentos**: em cada Província seria mantido um Colégio para «instrução completa» de eclesiásticos, o que denunciava o propósito de «estatizar» a formação de sacerdotes, do mesmo modo que se preconizava a manutenção de uma escola militar, destinada a formar militares em todas as armas (p.46).

No âmbito da beneficência, o plano também não era omissivo. Pelo contrário, os enjeitados mereciam-lhe uma atenção muito especial, na medida em que se propunha uma reestruturação de fundo das práticas tradicionais de educação dos expostos de um e de outro sexo. Estas disposições constituem uma proposta teórica que reorganizava elementos

tradicional das instituições educativas destinadas aos expostos e as práticas da Casa Pia de Lisboa.

Em conclusão, entendia-se que, além dos Estabelecimentos gerais cuja tipologia se acabava de descrever e se distribuíam pelas Províncias, deveriam funcionar em algumas delas estabelecimentos «peculiares» relativos à Agricultura, às Artes, ao Comércio, à Engenharia, etc. (id.). Semelhante opinião apontava no sentido do que presentemente chamaríamos «regionalização» do ensino técnico.

A mesma concepção era objecto de outras formulações. O autor opinava no sentido de que às aulas de Primeiras Letras deveria adicionar-se uma Aula (ou, na mesma Aula, outra classe) destinada ao ensino dos Princípios de Aritmética e Álgebra até às equações de 1º grau, os primeiros livros da Geometria de Euclides e os princípios mais gerais de Trigonometria Plana, fazendo ver aos alunos, com exemplos, a utilidade destes conhecimentos na sua aplicação à Mecânica. A formação físico-matemática permitiria não somente o acesso pleno à cidadania como também um notável incremento produtivo. O proponente ia mais longe, pretendendo introduzir em Portugal instituições que nos parecem análogas às Escolas Centrais da Revolução Francesa: na cidade ou povoação mais importante de cada Província, existiriam Academias onde seria possível estudar todas as Ciências, Artes, Agricultura Comércio, Economia, Política, Tática e Geografia, e onde quem o quisesse e merecesse poderia graduar-se Doutor. Proposta semelhante definia um primeiro ciclo de preparatórios, dos 6 aos 8 anos, após o que se seguiriam os Colégios Superiores de todas as Artes e Ciências, acessíveis aos habilitados nos colégios precedentes. Outro proponente defendia a adopção do ensino mútuo, na variante de Lencastre, para o que seriam enviados a França ou Inglaterra quatro professores encarregados de aprenderem o método e de o ensinarem aos professores. O Tesouro Nacional forneceria o material escolar indispensável, o que constituiria uma prática até então nunca formulada.

Outras propostas inéditas, procedentes de pessoas sem notoriedade política ou cultural, contribuem para a definição da mentalidade pedagógica de Portugal nos começos de Oitocentos. Assim, os conteúdos do ensino são objecto de miradas críticas e do enunciado de alternativas inovadoras, designadamente em relação à formação cívica da juventude mediante o estudo do texto constitucional. Um professor particular de Primeiras letras defende uma reforma geral do sector (escolas régias e escolas privadas), estabelecendo um método comum e único de ensino. Ele passaria pelo uso obrigatório de "cartas impressas", (em vez dos manuscritos usados tradicionalmente), ao que se seguiria a leitura da Cartilha de Montpellier e finalmente, inovação própria do Vintismo, a

leitura da Constituição (ARQUIVO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Secção I e II, Cx^a 27, doc. 20). Outro professor preconizava a edição de um *Compêndio das Aulas de Primeiras Letras*, composto propositadamente para transmitir os princípios fundamentais de Direito Natural, os deveres do homem, as condições de um Governo capaz e o modo de esse Governo ser justo e protector dos direitos do cidadão. Projecto idêntico apresentava o já citado eclesiástico. A educação, ao menos a elementar, era condição para que se pudesse gozar a honra da cidadania. Nas escolas de Primeiras Letras, a criar em todas as povoações com o mínimo de cem fogos, ensinar-se-ia também o Catecismo cristão e Político, destinado a explicar a Constituição e os principais deveres do cidadão, de acordo com um plano uniforme de que se excluísse qualquer ponto de vista arbitrário. A preocupação de defender o novo regime levava outro escritor a definir um critério político de recrutamento dos professores: os mestres deveriam ser "verdadeiramente Constitucionais", pelo que os "eclesiásticos muito místicos" deveriam ser preteridos por serem considerados "pouco aptos para formarem Homens livres"

A educação para a cidadania teve uma notável visibilidade nas Constituintes, nas quais se debateu a introdução da nova disciplina curricular destinada a formar as jovens gerações no culto da ordem constitucional. O assunto foi estudado magistralmente por Isabel Nobre Vargas (1997). Desde 1821 e em 1822 aparecem propostas populares no mesmo sentido e outras virão a surgir em 1822 e 1823. Borges Carneiro apresenta um projecto de Catecismo Civil em 1822, de que só se fará a 2^a leitura no ano imediato e que ficará esquecido uma vez instalada a Contra-Revolução.

Se este projecto pedagógico se manteve no limbo durante o período contra-revolucionário, o certo é que restaurada a ordem constitucional a disciplina reaparecerá no currículo oficial.

O período vintista é pobre em realizações mas relativamente abundante em propostas inovadoras. O argumento oposto a algumas solicitações mais directas do professorado é o da rotura financeira do país e da insuficiência do Subsídio Literário para responder às necessidades do ensino.

Um novo ciclo histórico: do fim da guerra civil à Regeneração

O termo da guerra civil entre constitucionalistas e absolutistas (1834) abre o caminho a um novo ciclo histórico. Sob o ponto de vista sócio-cultural definia-se pela conjugação de três sectores bem delimitados:

a) o filantropismo cristão, que se manifesta em iniciativas educacionais relevantes; b) o exercício do Poder nas gestões levadas a efeito pelo Estado; c) a manifestação de novas forças culturais progressistas, não apenas no sector operário como também entre a intelectualidade e a juventude estudantil universitária.

a) O filantropismo cristão reflectiu-se desde logo na fundação das Casas de Asilo da Infância Desvalida, graças à criação em 1834, da Sociedade Promotora das Escolas Gratuitas da Primeira Infância Desvalida, de iniciativa de D. Maria II, a qual concebeu o projecto durante o seu exílio parisiense onde assistira ao funcionamento das Salles d'Asile.

As Casas de Asilo e a sua organização eram decalcadas do Manual de Denys Cochin. Considerando-se, porém, que não existia propriamente um modelo adequado começou-se por fundar uma chamada "Escola de Ensaio", albergando 21 crianças recrutadas nos bairros pobres de Lisboa. No mesmo ano de 1834 é fundada uma segunda Casa de Asilo no Funchal.

Sob o ponto de vista dos objectivos e práticas institucionais, as Casas de Asilo tinham como objectivos a protecção, a educação e a instrução. O primeiro desiderato tinha a ver com o desenvolvimento físico da criança, ao passo que a actividade propriamente educativa teria uma base ética. Tratava-se de transmitir às crianças valores que não faziam parte do seu universo social. Quanto à instrução, esta consistiria no ensino da doutrina cristã e da história sagrada, de elementos de leitura e de aritmética, além de um conjunto de noções úteis e usuais, principalmente máximas e preceitos ao alcance das primeiras idades. Em intenção das meninas acrescentar-se-ia o ensino dos trabalhos manuais reputados próprios do seu sexo.

Esta Sociedade e as suas Casas de Asilo haviam de subsistir apesar de terem sofrido diversas vicissitudes. A sua existência prolongar-se-ia até à actualidade, agora sob a designação de Fundação D. Pedro IV.

Tal iniciativa começaria por ser mantida pela própria Família Real e por muitos membros das classes socialmente hegemónicas. Subsistiu até hoje no sector particular, embora tenha havido uma proposta no sentido da sua oficialização. Ela está contida no Projecto de Reforma da Instrução Publica, de Albino Francisco de Figueiredo e Almeida (1836). Neste escrito o autor considerava a divisão da instrução primária em quatro secções, a primeira das quais seria constituída pelas casas de asilo para a infância, destinadas indiscriminadamente para crianças de um e de outro sexo. A função de semelhantes estabelecimentos era servirem de escolas preparatórias da educação e instrução primárias, "desenvolvendo-lhes a linguagem, a memória, a agilidade corpórea, germe da moralidade, e

princiando a ensinar-lhes a leitura e a escrita." Haveria um programa geral, de onde o autoritarismo e a repressão ficariam banidos e se procuraria instaurar um ensino francamente activo. O método a adoptar seria o simultâneo ou o mútuo. (Cf. artº.s nºs, 5,6 e7.)

O projecto de Figueiredo e Almeida não foi aplicado. Muitos anos mais tarde, a legislação de Rodrigues Sampaio sobre o ensino primário (1878) estabeleceu que as Juntas Gerais dos Distritos e as Câmaras Municipais promoveriam a criação de "asilos de educação", a título de "auxiliares da escola primária", a fim de recolherem crianças dos três aos seis anos de idade. A reforma de 1880 (José Luciano de Castro), por sua vez, estipularia que o governo fundaria "asilos de educação" naquelas localidades onde fossem necessários e as Juntas Distritais não respondessem a essa necessidade. Previa também a concessão de apoio financeiro aos particulares e às associações que procurassem fundar jardins de infância. Contudo, será preciso esperar por 1894 (Decreto de 22 de Dezembro, de João Franco) para vermos admitir-se que nas cidades de Lisboa e Porto, e noutras povoações importantes, se estabelecessem escolas infantis para a educação e ensino de crianças dos três aos seis anos de idade". Dois anos depois, no Regulamento Geral do Ensino Primário. Ensino Elementar (18 de Junho de 1896), especificava-se que as escolas infantis seriam mistas e que a sua finalidade seria o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, de acordo com a sua idade. A ideia voltaria a ser repetida em 1901, por Hintze Ribeiro.

Alguns asilos de educação se fundaram, é certo, com o concurso da iniciativa particular mas a uma escala muito distante do necessário. O mesmo se diga de uma iniciativa procedente da esfera oficial: a fundação no Jardim da Estrela, em Lisboa, de um jardim de infância de orientação froebeliana, na comemoração do Centenário do grande educador alemão (1882).

Também a instrução primária entra nos planos do filantropismo português após a paz de 1834. A Sociedade de Instrução Primária, cujo Regulamento é aprovado em 1835 e os Estatutos no ano imediato, era apoiada pelas grandes personagens da Sociedade portuguesa, a começar pela Família Real. O seu objectivo central era divulgar entre todos os cidadãos "os primeiros elementos do saber humano" como base da instrução, e promover a educação geral. Além da difusão da instrução primária pretende animar o ensino dos rudimentos da música e dos exercícios ginásticos, considerando-os como parte integrante da educação física do cidadão. (Estatutos, p. 10).

Para efeitos de realização do seu programa, a Sociedade tem a intenção de mandar imprimir tabelas e livros didácticos destinados a guiar

(condicionar) a acção dos professores nas escolas destinadas a crianças de ambos os sexos. Em 1838 temos notícia da existência de duas dessas escolas em Lisboa, regendo-se pelo método do ensino mútuo.

b) No concernente ao aumento da oferta escolar e à sua requalificação pedagógica, a iniciativa privada não foi o único agente de intervenção. Logo após a paz de 1834 o governo de Rodrigo da Fonseca Magalhães pretende assentar no ensino mútuo o desejado acréscimo da escolarização popular. O chamado Directório das Escolas Primárias (Decreto de 31 de Outubro de 1835) destinava-se a orientar os professores no estabelecimento de uma aula de ensino mútuo, desde os equipamentos aos modos de procedimento didáctico.

O governo de Rodrigo da Fonseca é substituído pelo de José Jorge Loureiro/Luís da Silva Mousinho de Albuquerque e, logo após a revolução de Setembro, Passos Manuel decreta uma reforma global do ensino. Ela constituiu a matriz do sistema reformado que ao longo do século XIX se vai intentar desenvolver.

O primeiro sector a ser contemplado foi o primário, de que o ensino mútuo seria uma das possibilidades de trabalho, ao lado do ensino simultâneo. (Decreto de 15 de Novembro de 1836). Todavia, a precedência a dar ao ensino lancasteriano faz que se preveja a criação do Ensino Normal na base daquele Método. Por outro lado, projecta-se igualmente uma escola feminina em todas as capitais de distrito.

O ensino primário elementar foi objecto de várias reformulações ao longo do século XIX. Diga-se no entanto, que desde a reforma de 1844 (Costa Cabral) manifesta-se a tendência, neste sector, para o seu desdobramento em dois níveis: o elementar e o complementar. A legislação de 1878 (Rodrigues Sampaio) tem como objectivo promover a difusão das duas formas de ensino para meninos e meninas, avançando ainda para a criação de um novo tipo de escolas: em Lisboa e Porto, e noutras capitais de distrito, onde, devido à densidade da população, existisse mais de uma escola elementar ou complementar. Aí poderiam ser autorizadas pelo governo as chamadas escolas centrais, reunindo três ou quatro professores ou professoras. Em Lisboa, pelo menos, abriu-se um período áureo no ensino primário, graças à fundação desta categoria de escolas, verificando-se uma acção notável da parte da Câmara, até que as escolas centrais foram extintas com o comentário infeliz de que pareciam universidades.

Embora não tenha chegado a ser aplicada é de salientar a reforma da instrução primária de 1870, promulgada durante o curto governo ditatorial de Saldanha de que D. António da Costa foi ministro. Ela correspondia a uma proposta legislativa apresentada anos antes nas Cortes por António da Costa e que não lograra ser discutida e aprovada. Contudo, o

governo cai ao fim de 70 dias e com ele esfuma-se o decreto, apesar de toda a oposição o declarar notável.

Os anos 60 verão concretizar-se um plano de construção de edifícios escolares para o ensino primário. Pela primeira vez constroem-se "casas de escola" e residências para professores, graças a uma importante doação de um emigrante português regressado do Brasil. O autor do projecto arquitectónico-tipo foi Adães Bermudes. Não se pense, porém, que o problema da instalação das escolas primárias ficou solucionado. O Estado continuou a alugar salas para o ensino, muitas delas falhas de condições de espaço, arejamento e iluminação.

No plano governamental houve a clara intenção de apurar no terreno a situação do ensino primário. Para tanto realizaram-se inspecções gerais extraordinárias, destinadas a colher informes sobre os problemas mais relevantes. Por exemplo, em 1862, os inspectores de Pesos e Medidas visitaram as escolas, devido ao ensino das matérias correspondentes, seguindo-se inspecções extraordinárias ao ensino primário oficial e particular (1863/1864, 1867 e 1875.) promovidas pelo Ministério do Reino. Cumpre mencionar, a propósito de outra campanha inspectiva, o trabalho do professor da Escola Politécnica e reitor do liceu de Lisboa Mariano Ghira.

Ao nível do ensino secundário, o século XIX verá emergir uma inovação importante logo após a Revolução de Setembro. Foi a criação dos Liceus em 17 de Novembro de 1836. Tratava-se de transformar as cadeiras independentes, herdadas do pombalismo, às quais se chamava "ramos de erudição estéril", incapazes de produzir efeitos positivos quanto ao aperfeiçoamento técnico e aos progressos da civilização material do país, assim como à formação cultural dos que não estivessem interessados no prosseguimento de estudos a nível superior. Quando não fosse possível instalar um liceu nacional, seriam conservadas essas cadeiras que, desde Pombal, definiam o secundário.

Queria-se que os liceus oferecessem um conjunto de condições de trabalho pedagógico que entroncavam no discurso oitocentista referente à reforma dos colégios. Assim, os liceus, que se planeava colocar em "edifícios públicos, bem situados e saudáveis", dispunham de biblioteca, destinada a professores e alunos, de um jardim experimental destinado às aplicações da Botânica, de um laboratório químico, e de um gabinete dividido em três secções: aplicações da Física e da Mecânica, da Zoologia e da Mineralogia.

A reforma do ensino primário e a criação dos liceus foram objecto de interessante reflexão crítica da parte do Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, entretanto criado em substituição do organismo precedente.

Quanto ao primeiro ensino, o Conselho afirmava basicamente que o êxito da reforma dependeria da multiplicação e da boa localização das escolas e da existência de professores competentes para a utilização do novo método. Ora, às dificuldades decorrentes das interferências das comunidades locais quanto à localização das escolas, acrescia que os concursos ficavam desertos devido aos baixos ordenados atribuídos aos professores.

No concernente aos liceus, a inexistência de alunos ou a escassez do seu número em certos agregados populacionais inviabilizava a sua instalação. (ANTT, M^o do R^o., Mc^o 4209; SILVA, 2001).

Os liceus foram objecto de numerosas intervenções ao longo do século XIX. Entretanto, a reforma mais inovadora, inspirada no modelo alemão, foi a de Jaime Moniz/João Franco (1894). Embora se trate da mais importante reforma dos liceus do século XIX português, ela foi combatida nas fileiras do republicanismo, à frente das quais se achava Bernardino Machado, personalidade bem conhecida em Espanha e membro honorário do Instituto de Libre Enseñanza. As suas críticas à reforma incidiam sobretudo no directivismo pedagógico que a inspirava.

No plano do ensino técnico a acção de Passos Manuel também escolheu uma perspectiva modernizadora. Uma das suas tentativas foi a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios, em Lisboa e Porto, (1836-1837) mediante os quais se tinha em mira a promoção do ensino técnico. Reforma de certo modo falhada, ela vem chamar a atenção para a importância da formação dos trabalhadores. Nessa base, com Fontes Pereira de Melo, serão criados os Institutos Industriais de Lisboa e Porto, oferecendo cursos elementares, médios e superiores. O ensino técnico terá ainda como momentos relevantes a criação das Escolas Industriais e de Desenho Industrial (António Augusto de Aguiar e Emídio Navarro), ao que se seguirá em 1892 a colaboração de Bernardino Machado com João Franco na estruturação das Escolas Comerciais e Industriais mediante uma política de emparceiramento entre Governo e forças sócio-culturais das diferentes localidades.

No projecto global de Passos Manuel, a reforma da Universidade de Coimbra uniu as Faculdades de Cânones e de Leis na Faculdade de Direito, modernizando assim o seu ensino, além de que, de certo modo, pôs termo ao monopólio coimbrão do ensino superior, visto que criou a Escola Politécnica, em Lisboa (dependente do Ministério da Guerra e destinada à formação de engenheiros), a Academia Politécnica do Porto e as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto, às quais viria a adicionar-se a do Funchal.

A Universidade de Coimbra manter-se-á no exterior do movimento cultural contemporâneo, apesar da envergadura de alguns dos seus mestres. Bernardino Machado distingue-se entre os professores voltados para os caminhos do futuro. A sua cátedra de Antropologia Física era ministrada em regime de seminário numa escola onde se consagrava a prática da aula doutoral. As suas propostas e a de outros mestres no sentido de ser criada uma Faculdade de Ciências, de ser reparada a completa ausência de ensino das ciências históricas e de se abrir a instituição à extensão universitária serão ignoradas.

Uma iniciativa inovadora surgirá, no entanto, fora do quadro do sistema cuja origem longínqua estava na reforma de Passos Manuel. Trata-se da criação do Curso Superior de Letras em Lisboa, (1859). O Curso acabará por transformar-se numa via de formação de professores do ensino secundário, embora no exterior da Universidade.

c) O surgimento, no quadro da Regeneração, de novas forças sociais com a sua expressão política, determinará algumas transformações no ensino no sector extra-escolar. Em termos genéricos, a emergência do movimento operário determinará a formação e expressão de uma nova cultura, embora em muitos casos parcialmente coincidente com a cultura burguesa. Assim, nos primeiros periódicos operários aparecem escritos de intelectuais como Custódio José Vieira, reclamando a existência de escolas infantis, ou o plano de um ensino primário que acolhesse a formação prática elaborado e redigido pelo operário serralheiro José Maria Chaves. Em Coimbra, uma aliança de estudantes e trabalhadores conduzirá à criação da Sociedade de Instrução dos Operários, instituindo cursos nocturnos e dominicais primários e secundários.

As instituições de instrução popular são por vezes animadas por elementos da Maçonaria portuguesa, sofrendo vicissitudes que têm a ver com as sinuosidades da história. De qualquer modo, uma das mais importantes associações populares de cultura, reflexo, ela própria, de acção maçónica, não somente mantém um certo número de escolas populares na capital como se torna a primeira Universidade Popular portuguesa (Estatutos aprovados em 1904.). Trata-se da Academia de Estudos Livres.

Foi no quadro do movimento popular de alfabetização que surgiram em Portugal os dois mais importantes ensaios oitocentistas de renovação dos métodos de ensino da leitura. Trata-se, em primeiro lugar, do método elaborado pelo poeta português António Feliciano de Castilho, em meados do século, baseado no alfabeto fonético, numa nova ortografia e implicando uma concepção livre e activa do trabalho escolar, em que professores e alunos marcavam ritmos de enunciação, batendo palmas e cantando. Castilho praticava o seu próprio método no Colégio do Pórtico,

por ele fundado na capital, e em vários cursos para professores em serviço que levou a efeito. Ele defendia uma pedagogia nova, em que por vezes se quer ver uma influência de Froebel, colocando professores e alunos num plano muito próximo na base do estabelecimento de laços afectivos. Defendia uma concepção nova de arquitectura escolar, substituindo os casebres onde se praticava o ensino por "casas de escola" onde seria agradável aprender e ensinar, organizadas numa base estética. Castilho queria ver abolido o que chamava "a escola da galé e o ensino sevícia".

O seu método, chamado "repentino" ou "português", conhece apreciável difusão no Brasil. Em Portugal chega a ser adoptado oficialmente, na medida em que Castilho foi nomeado Comissário para a sua difusão. Entretanto, a Associação dos Professores ergue uma poderosa resistência à postura de Castilho, considerando incompatíveis com a dignidade do professor os moldes de trabalho escolar recomendados. Pretendeu-se dirimir este conflito por meio de uma experiência pedagógica mas a iniciativa nunca foi levada a efeito nem, valha a verdade, poderia ter efeito decisivo seguro.

O segundo método de ensino foi produzido por outro poeta oitocentista em intenção da alfabetização de adultos no quadro das chamadas "escolas móveis". A Associação das "Escolas Móveis", de iniciativa de um maçom adepto da República, conduzia à realização de missões de alfabetização para as quais o método foi adoptado. Por fim, sob o nome de "Cartilha Maternal", foi transposto para o ensino das crianças, assentando igualmente numa pedagogia dos afectos e gerando uma escola da alegria e do bem-estar.

Também neste caso estalou uma violenta polémica entre adeptos e adversários do método de leitura de João de Deus, o qual, no entanto, será associado à criação de instituições de educação infantil particular, -os jardins-escolas-, difundidos por várias zonas do país.

Assinale-se ainda que a manifestação de forças políticas organizadas em torno do republicanismo, do socialismo e do anarquismo repercute seriamente no desenvolvimento do associativismo docente, apesar das suas raízes do começo e meados do século, e estimula a participação dos professores na construção de um ideário pedagógico e profissional. Organizam-se Congressos do Professorado, fundam-se órgãos de imprensa pedagógica, publicam-se brochuras e folhetos produzidos por profissionais do ensino, os quais contribuem para a formação de uma consciência de classe.

Reflexões finais

Este excurso em torno dos exercícios de inovação e modernização na área da educação e da instrução conduz-nos à visão de um quadro de intenções mais do que de realizações concretas. Já se disse que a construção da escola popular no Portugal oitocentista constitui um recitativo retórico em que a realidade e a ficção se desafiam e por vezes confundem.

As falácias da política educacional portuguesa naquele século, do mesmo modo que nos séculos seguintes e porventura na nossa dolorosa actualidade, não contêm provavelmente a sua explicação em si mesmas, senão que exorbitam do plano propriamente educacional, entrando pelos domínios das interferências e enlaces entre sociedade e cultura. No plano estritamente educativo, muitas gerações de políticos portugueses, à parte algumas excepções, têm uma consciência nítida das necessidades de modernização do sistema. Se tal percepção não passa à acção, esse facto deve-se à falta de meios materiais, sobretudo financeiros, que permitissem melhorar a oferta escolar e estimular a procura, o que tem a ver provavelmente com a situação de um país semi-periférico.

Com alguma ironia, podemos dizer que a evolução do sistema escolar oitocentista, em Portugal, oscila permanentemente entre a inovação e o insucesso.

Referências

Fontes manuscritas

ARQUIVO DA ALFÂNDEGA DE LISBOA,. Consultas. Vols. 175/177.

BIBLIOTECA NACIONAL. Res. Cód. 62

Idem, Ms. 1

ARQUIVO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Cxª 27, doc. 20.

Fontes impressas

ALMEIDA, Albino Francisco de Figueiredo (1836). *Projecto de Reforma da Instrucção Pública por ...* Lisboa: Na Impressão de Galhardo e Irmãos.

ESTATUTO DO REAL COLÉGIO DE MAFRA, Lisboa, Na Regia Oficina Tipográfica, 1781.

FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Rogério (2000). Orientações Pedagógicas das "Casas de Asilo da Infância Desvalida" (1834-1840). *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Março. n. 109. São Paulo: Editores Associados, pp.89-114.

PEREIRA, José Esteves (1983). *O pensamento político em Portugal*. António Ribeiro dos Santos. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.

PINTO, Teresa (2000). *O ensino industrial feminino oitocentista*. A Escola Damião de Góis em Alenquer. Lisboa: Edições Colibri.

RIBEIRO, José Silvestre (1871). *História dos Estabelecimentos Literários, Científicos e Artísticos (...)*. Lisboa: Na Regia Oficina Tipográfica.

SANTOS, Maria Amélia Machado (1948). *Bento José de Sousa Farinha e o ensino*. Coimbra.

SILVA, Lurdes (2002). *A instrução secundária nas aulas públicas anexas aos liceus e no ensino particular*. 1844-1859. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TORGAL, Luís Reis & Vargues, Isabel Nobre (1984). *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*. Porto: Paisagem.

VARGUES, Isabel Nobre (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal*. (1820-1823). Coimbra: Minerva Histórica.

Rogério Fernandez é professor da Universidade de Lisboa.
--

Recebido em: 25/09/2003.

Aceito em: 15/01/2004.