

---

# UM CONTRIBUTO PARA A HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA SOCIEDADE PORTUGUESA NA TRANSIÇÃO DO ANTIGO REGIME

---

Justino Magalhães\*

---

*Os processos de alfabetização e de escolarização da sociedade portuguesa, cujas marcas de analfabetismo se prolongam na longa duração, constituem ainda uma grande incógnita para o investigador. Dimensões da questão como frequência de alfabetizados, papel da escola na alfabetização, móveis, níveis, agentes e significado da alfabetização, funções e práticas da escola, são algumas das dimensões a montante sobre as quais recai ainda uma grande margem de desconhecimento. Também a jusante permanecem lacunas no conhecimento historiográfico como sejam as que se referem ao uso e aos graus de apropriação da cultura escrita por parte da população alfabetizada; como se relacionam as culturas oral e escrita; qual a influência da escola e da cultura escolar nos comportamentos literários dos indivíduos? Interrogarmo-nos sobre a história da escola, ou melhor da escolarização, é uma via de acesso a parte destas problemáticas. Em que consiste todavia essa abordagem historiográfica da escola para o Antigo Regime em Portugal?*

*Inscrita como factor de modernização, a escola esteve todavia muito ausente nas transformações históricas que marcaram a transição do antigo Regime.*

*Verdadeiramente pode concluir-se que se um dos factores de superação do*

---

\* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

*Antigo Regime é a escolarização generalizada da população – estando a sua maior parte habilitada para fazer uso corrente da cultura escrita no seu quotidiano – torna-se necessário aprofundar uma das seguintes hipóteses: ou a escola portuguesa foi inieiramente subalternizada como instância de modernização, ou o processo histórico de superação do Antigo Regime em Portugal se prolonga pela segunda metade do século XIX, desafiando o conhecimento historiográfico a rever a cronologia e a integração dos fenómenos educativos na transição da sociedade portuguesa para a Contemporaneidade.*

## **0. Em torno de uma abordagem construtivista**

Não obstante as polémicas que continuam a rodear o posicionamento da escola face à Modernidade e face aos factores e estruturas de superação do Antigo Regime, a escola inscreve-se como factor de mudança. Aos paradigmas centrados na reprodução sócio-cultural, tendendo a atribuir-lhe um estatuto de subalternidade e uma função de ratificação, justificação, integração, vieram contrapor-se visões mais radicais, gerando em torno da racionalidade educativa e instrutiva da escola uma expectativa de contínua regeneração da sociedade – a escola não apenas prepara para a vida como prepara a própria vida. A escola, integrando-se em contextos económicos, sociais e culturais definidos, tem não obstante um papel na construção das mudanças históricas e contribui para a emergência das estruturas e dos grupos sociais (Petitat, 1992). Assim, no que se refere ao Mundo Ocidental, a escola, enquanto instância social, cultural, pedagógica, não deixou de afectar as transformações históricas que geraram a Modernidade e é uma instância fundamental na evolução da Contemporaneidade.

Poder-se-á resumir a história da escola à historiografia de uma racionalidade pedagógica, consubstanciada nos sucessivos movimentos de instrucionalização da educação? Fazer a história da escola, será estabelecer uma linha ou várias linhas de continuidade entre caos e ordem, consubstanciando-se numa organização e numa disciplina marcadas pela hierarquia e pelo poder? Será estabelecer linhas de comunicabilidade entre agentes e sujeitos, num processo

de construção de uma lógica organizativa e de um «texto», consubstanciando e dando materialidade às metas e aos processos educacionais? Será reconstruir o processo que medeia entre o «local» e o «lugar» de ensino?

Realidade complexa, multidimensional, fazer a história da escola é deste modo, entre outros aspectos, compreender e explicar um processo não linear; é oscilar entre ideias, racionalidades pedagógicas e a construção de um conceito e de uma pedagogia prático-teórica, integrada e organizada; é recrear o percurso histórico de uma totalidade em organização sob constante tensão entre factores macro, meso e micro nos planos sociológico, cultural, ideológico, antropológico. Não se reduzindo à aplicação de um discurso funcional, a história da escola traduz um processo de mediação entre teoria e prática, entre reflexão e acção. Construção historiográfica, a história da escola é também a história da construção e complexificação de uma totalidade organizada, marcada por continuidades e rupturas entre dependência e autonomia, institucionalização e satelização estrutural, entre a aplicação e a construção de um discurso educativo/ instrutivo.

### **1. A escola como instância de Modernidade**

Muito embora a escola de finais da Idade Média, pouco tenha de comum com a escola contemporânea, a criação e estruturação de um modelo educativo, basicamente marcado por um tempo, um espaço e um conteúdo, antecedem a Antiguidade Clássica e porventura a Antiguidade Oriental. Assim, circunscrevendo esta análise ao Ocidente e ao período Moderno e transição para o Contemporâneo, não é por consequência legítimo nele situar a origem da escola.

Na origem e na estruturação do modelo escolar encontram-se diversos elementos que constituem factores de natureza pedagógica, social, política, religiosa, antropológica. Com a afirmação do modelo escolar, a dimensão cognitiva da formação da pessoa humana, tende a sobrepôr-se, reforçando a aprendizagem como processo formativo principal. Como ponto de partida, uma cronologia do fenómeno escolar, desenvolvida na longa duração e centrada nas sociedades desenvolvidas ocidentais, não deixará de compreender as seguintes

fases: uma educação sem escola; uma educação pela escola; uma educação fora da escola (Ariès: 1981). É nos dois últimos séculos que se observam uma expansão e uma universalização dos processos escolares, no entanto, desde finais da Idade Média que o modelo escolar se vem afirmando como principal meio de informação e formação das novas gerações. Quais os principais eixos de evolução? Quais as dimensões educacionais mais directamente escolarizáveis?

Os processos de educação anteriores à escola assentam essencialmente numa transmissão directa, através de uma maior comunabilidade e da participação das gerações adultas e das gerações jovens na realização de tarefas comuns. Uma transmissão por impregnação. Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam aos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona. Estes processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substitui, os eclesíásticos, os «mestres das corporações», os responsáveis pelos destinos das comunidades, os órgãos de poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas. As famílias, a(s) igreja(s), as oficinas e corporações, os serviços e instâncias comunitárias, foram e continuam a ser instituições educativas. Um processo educativo que, para além dos saberes e dos aspectos valorativos, ideológicos e doutrinários, visa a transmissão de capacidades e de destrezas, com vista a uma maior eficácia na acção do quotidiano. São todavia instâncias educativas centradas pessoalizadas e grupais, marcadas por culturas ou subculturas específicas. São instâncias educativas cuja existência está marcada pelo signo do «privado». Instâncias educativas cujo campo de acção tende por consequência a reduzir-se com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e por outro lado com uma maior intelectualização das atitudes e acções do quotidiano.

Quais as dimensões básicas do processo de escolarização? Na transição do período medieval, a escola visa sobretudo a impregnação e a fixação de um discurso e de saberes conformadores da acção do quotidiano. O «texto» religioso então recentemente «fixado» e vertido em vernáculo fora o principal suporte cultural e simbólico. A acção educativa medeia entre a moralização das

práticas do quotidiano e a aproximação ao texto religioso. As funções de alfabetização que só pontual e gradualmente se laiciza, são remetidas para segundo plano e tende a privilegiar-se a leitura face à escrita e à contagem. Neste contexto, a escola é um meio de catequização e no mesmo sentido se desenvolvem as capacidades literárias. É nas cidades e burgos mais sujeitos à mercantilização da economia que se observa uma maior preocupação literária e o processo de alfabetização tende a laicizar-se. Assim nomeadamente para as repúblicas italianas, assim de igual modo para as cidades e algumas vilas do litoral português.

Este movimento de laicização insere-se, por um lado, num quadro histórico de vernaculização da cultura escrita e de conversão a escrito da generalidade das operações de chancelaria, nomeadamente legislação, cadastros de propriedade, bens e servidões, normatização e processualização escrita de tratos e negócios (*notari*), aritmetização e, por outro lado, na renovação das práticas e dos suportes e meios da cultura escrita, estimulados pela difusão da imprensa tipográfica e pela expansão do livro. Uma renovação das práticas da leitura e da escrita. Eis, por consequência, duas vias fundamentais para a escolarização, por um lado a catequização de saberes e de práticas, por aproximações ao texto religioso – o(s) texto(s) sagrado(s) e por outro lado a iniciação à racionalização escrita do quotidiano e da evolução da ciência. Duas vias fundamentais para o movimento de escolarização que, superando os modelos pedagógicos centrados em torno do «privado», marca a transição do período medieval. A este movimento não deixam de associar-se as reformas religiosas, quer pela alteração das práticas do culto, quer pela reestruturação das estruturas de territorialidade.

## 2. Um modelo pedagógico com características próprias

Enquanto as estruturas tradicionais de educação, aprendizagem e formação fazem parte do processo de socialização que se desenvolve nos mesmos espaços e no seio da mesma comunidade em que decorrerá a vida adulta, o modelo escolar introduz uma terceira instância no processo educativo. O modelo escolar não apenas rompe com a relação directa entre o processo de informação/

/aprendizagem (instrução) e o processo de formação, proporcionando uma autonomização do primeiro deles, como envolve uma diversificação dos espaços, uma diferenciação e uma especialização de agentes educativos, uma profunda alteração na relação pedagógica, pois que na oficina e no trabalho os aprendizes se socializam de forma hierarquizada, enquanto na escola se implementam estratégias de socialização horizontal.

Sucedâneo da família, alternativa à oficina e à corporação, o movimento de escolarização desenvolve-se no período moderno, sob uma constante tensão entre a clericalização e a estatização da sociedade. Esta constante tensão permite explicar não apenas como dimensões educativas fundamentais não foram integradas no processo escolar mas também e porque foram excluídas do processo escolar as camadas da população destinadas à produção de bens e serviços. É com as transformações históricas que põem fim ao Antigo Regime, que a escola tende a converter-se não apenas num factor de estatização da sociedade, como no seu principal meio. Tornando-se único e verticalizante, o processo de escolarização envolve, por outro lado, uma redução do processo educativo à dimensão instrucional.

A escolarização da educação favorece uma definição do estatuto de infância e gera o de adolescência. Emergem um espaço e um tempo específicos para a educação de crianças e adolescentes. Desenvolve-se um corpo de profissionais, cuja especialização consistirá na dotação de tecnologias e códigos teórico-práticos específicos e na dotação de um quadro jurídico-profissional gradualmente mais definido. À subalternização de outros modelos de educação, correspondem a institucionalização, obrigatoriedade e gratuidade da instrução, decretadas e sancionadas, no caso português, desde o início da terceira década do século XIX, por leis emanadas do poder político instituído. De obrigatória, a escola torna-se-á única e verticaliza os processos de educação e de instrução.

Se durante o século XVII, os meninos da nobreza e da burguesia deixam de vestir-se como adultos (processo que entre as classes pobres ocorre apenas no século XIX), no século XVIII, a adolescência distingue-se da infância, enquanto se reserva ao século XIX um reconhecimento definitivo do estatuto de bebé (recém-nascido). Os quadros catequístico-religioso, profissional e militar de crescimento e maturação, são aferidos e re-estruturados com a escolarização dos

saberes e da formação. O avanço da escolarização e a implementação de práticas de cidadania activa, fazem recuar a idade adulta para depois dos vinte anos.

Não houve, no período modernos um ensino médio específico para clérigos, nobres ou burgueses. Será no século XVIII, que os colégios de ensino médio deixam de ser procurados indistintamente. Até então, apenas o ensino das artes liberais, nomeadamente desenho e arquitectura assumia um carácter profissionalizante e se desenvolvia em escolas específicas.

De exclusivo de alguns, o processo escolar tornara-se, desde finais do século XVIII, o centro dos processos formais de educação. Na transição do século XIX, os países desenvolvidos do Norte da Europa tinham praticamente escolarizada toda a sua população em idade escolar. O mesmo para a população branca dos Estados Unidos da América do Norte. Os sistemas escolares tornaram-se estatais, únicos, verticalizantes e fechados em si próprios. Entre as duas Guerras Mundiais e sobretudo com a reconversão das economias e das relações de produção após a Segunda Guerra Mundial, os sistemas educativos reformam-se, para entre outros aspectos, atingirem o máximo de população possível e durante um maior número de anos.

### **3. Factores de escolarização**

Na transição para a Modernidade, os textos que estruturam a escolarização dos saberes elementares são de cariz essencialmente religioso, como se referiu. O método de transmissão é o catequístico e as práticas da leitura e da escrita desenvolvem-se em separado e tomando as missivas religiosas como suporte. A vernaculização dos textos sagrados trouxe uma nova dinâmica a estas práticas. Ainda no decurso do século XVI e à medida que a conflitualidade religiosa se agrava e o público escolar se diversifica, os textos escolares passam a incorporar normas de civildade. Pretextando a complementaridade e, em certos casos, a substituição das famílias e a homogeneização de comportamentos e atitudes, esta laicização das normas de comportamento e sua instrucionalização, traduzem uma alteração básica nos destinos da escola. É com a afirmação dos Estados-Nação que os discursos corográficos e historiográficos vão matizando os manuais escolares. Também com a alteração das práticas de jurisprudência e das

fontes de inspiração jurídico-normativas, os textos escolares passam a reflectir cada vez mais uma aplicação da justiça com base no direito formal, por contraponto ao direito consuetudinário.

Os três séculos do Antigo Regime correspondem, genericamente falando, à produção e consolidação do modelo escolar. Qual o significado desta afirmação? Na transição do período medieval, as Universidades (Estudos Gerais) estavam organizadas e revelam-se corporações suficientemente activas para interferirem e porem em ordem as dimensões pedagógicas e culturais. Mas pela mesma época, para além das Universidades e dos vários tipos de escolas da corte (catedrais, monásticas, municipais, domésticas), surge uma instituição educativa que vai marcar os tempos modernos – o colégio. Evoluindo de um internato onde os adolescentes ficavam recolhidos e de onde iam às lições a casa dos mestres, aquelas instituições evoluíram para integrarem as funções de pensionato, educação e instrução.

Todavia, em última instância, os colégios modernos preparam para as universidades. As humanidades constituem a principal matéria do curriculum, enquanto à latinidade cabe a função de matriz cultural e pedagógica fundamental. Desde finais da Idade Média que foram retomados o *trivium* e o *quadrivium*, correspondendo o primeiro agrupamento de saberes a uma trilogia que define um perfil de homem culto – o que tem conhecimentos e sabe aceder e procurar a verdade, para o que estuda dialéctica; o que sabe organizar correctamente o discurso, para isso estuda gramática; mas também o que sabe argumentar, convencer, para o que estuda retórica. O *quadrivium* por seu turno define um curriculum profissionalizante e a cada uma das disciplinas que o compõem corresponde uma aplicação prática: música que define um profissional; aritmética, como base para a contabilidade; geometria, como base para a engenharia civil e militar, para a agrimensura e para a urbanística; astronomia. Com a afirmação das línguas vernáculas, a matematização da ciência e o avanço do pensamento científico, este curriculum sofrera alguns ajustamentos ainda no decurso do Antigo Regime. A física, a geografia e a história, são alguns dos domínios do conhecimento que se vão afirmando. A filosofia como preparação para a teologia, tendia a complementar a latinidade. No âmbito da formação profissional, o impacto da escolarização foi sempre bastante reduzido.

Ao nível da formação humana, envolvendo práticas, comportamentos e



valores, o processo de escolarização é também um processo de «actualização» e de teorização de dimensões educativas a que tradicionalmente se acede por participação, conformação, envolvimento directo. Observa-se, como se referiu, a conversão a texto de um conjunto de comportamentos e princípios. Assim sucede com a catequização das práticas religiosas, com a catequização das normas de civildade e de cidadania. O processo de escolarização é a afirmação da escrita contra a oralidade. Mas é também a afirmação da racionalização do social e da sociedade sobre a morigeração e o privado. A escola sofre e adapta-se ao exterior, mas a escola também ordena, organiza-se e gera a sua própria exterioridade.

Esta dupla relação é particularmente visível na racionalidade pedagógica adoptada nos colégios, cujos efeitos geradores de normatização social se tornaram evidentes, seja na disciplinação, seja na hierarquização de normas e funções. Com efeito, sendo os colégios instituições onde nomeadamente se torna necessário cruzar grupos de adolescentes e jovens de diversos escalões etários, com grupos graduados em conformidade com o nível de aproveitamento escolar, geram-se normas, estruturas e sistemas de organização cuja acção disciplinadora tem grandes repercussões na acção dos colegiais, uma vez lançados na vida activa. É com efeito nos colégios modernos que se implementa a turma como unidade estrutural básica para a organização da aprendizagem grupal. De igual modo, o recurso ao decuriato e ao desempenho de papéis socialmente representativos se inclui nesta acepção.

Também junto dos Mestres de Primeiras Letras as questões da disciplina, da deferência, autoridade e respeito, se sobrepunham, por vezes, às questões de instrução.

#### **4. O colégio moderno na construção da ordem social**

Instituindo-se como estrutura orgânica, multidimensional, a escola afecta a construção da sociedade moderna. Nesse sentido, talvez o colégio, que é uma criação tipicamente moderna, seja o modelo pedagógico com maior evidência.

Desde o século XV que os colégios apresentam uma organização rigorosa, no que se refere ao estudo. Funcionando em regime de internato, os alunos aí

permanecem, em alguns casos desde a infância até à juventude. São instituições com funções educativas, cujo funcionamento apresenta uma grande analogia com a própria sociedade de que são, por um lado o reflexo e, por outro lado, a construção de modelos alternativos. Com efeito, nos colégios modernos, os alunos preparavam-se, quer para acederem à Universidade, muito embora apenas uma minoria viesse a concluir o curso universitário, quer para o desempenho de funções ao nível das chancelarias, da administração pública e privada e das instâncias judiciais. Entre o modelo organizacional dos colégios e a organização hierarquizada e estamental da sociedade de Antigo Regime, há uma grande analogia o que não apenas legitima e fundamenta o processo educativo, como lhe dá maior eficácia pedagógica, preparando os colegiais para os lugares cimeiros da estrutura social.

Institucionalmente o processo pedagógico dos colégios caracteriza-se pela existência de: 1) uma disciplina com prémios, castigos, promoções e humilhações; 2) (uma estrutura de poder) uma hierarquia e diversidade de funções; 3) uma ordem de classes nas quais os alunos se distribuem segundo as suas idades; 4) um método; 5) uma organização do tempo; 6) uma organização do espaço; 7) uma organização do saber; 8) um regulamento.

Nos países mais afectados pela Contra-Reforma Religiosa, na sequência do Concílio de Trento, multiplicam-se os colégios dos Jesuítas e com eles um regresso do latim como principal código linguístico, suporte do mundo escolar. Ainda no decurso do século XVI, em Portugal, os Jesuítas construíram colégios em Coimbra, Lisboa, Évora, Braga, Porto, Bragança, Funchal e Angra do Heroísmo. O plano de estudos, consignado na *Ratio Studiorum*, compreende 3 cursos: curso de letras com duração de cerca de 10 anos, terminando com aprovação em Latinidade; curso de Filosofia com duração de 3 anos mais 7 meses; curso de Teologia com duração de 4 anos. Algumas características da pedagogia dos jesuítas, consignada na *Ratio Studiorum*, são: a memorização; a concorrência e a disputa do conhecimento entre os alunos; a emulação, o prémio e o castigo; o teatro escolar; a organização dos alunos sob o regime da disciplina e da hierarquia das companhias militares, subdividindo-se em decurias; do ponto de vista académico, os estudantes organizam-se em academias que disputam regularmente o saber.

Com os colégios, surge a classe, o currículo e o horário escolar – estrutu-

ras organizacionais que superam o mero agrupamento de discípulos em torno de um mestre, modelo organizativo que caracterizou a escola medieval e se prolongou genericamente pela Idade Modernas no que se refere ao ensino de Primeiras Letras e ao ensino no quadro doméstico. Há todavia alguma tradição do decuriato ao nível das escolas elementares, socorrendo-se o mestre dos mais adiantados para a correção dos trabalhos «matérias» e para um acompanhamento mais assíduo dos mais pequenos. Mas se a homogeneização sócio-cultural serviu durante séculos os interesses da aristocracia e da burguesia, com a crise do Antigo Regime, a burguesia, afirmando-se, procura uma alternativa ao colégio, vindo a encontrá-la no liceu como sede do ensino humanístico por contraposição ao ensino técnico-profissional.

O colégio moderno é um lugar de produção simbólica, um lugar de representações e de práticas que visam a iniciação ao desempenho de funções e de papéis da vida em sociedade. Daí a importância acrescida de que se reveste o teatro como estratégia pedagógica. Há, com efeito, analogia de situações e de comportamentos entre a sala de aula e a vida real. Esta convicção tende a consolidar-se no século XVIII, com uma maior racionalidade da vida escolar. No caso português, toda a legislação pombalina para a instrução, assenta no pressuposto que a educação recebida vai impregnar os comportamentos e decisões futuras dos educandos. Um bom exemplo é o Colégio dos Nobres, criado por Pombal, em 1776, cujo modelo educativo, organizado até ao pormenor, incluindo a alimentação e o exercício físico, apresenta uma grande analogia com a vida sócio-profissional dos nobres e militares.

## 5. Bases da escolarização

Em finais da Idade Média estava reconhecida a vantagem do ensino de Primeiras Letras no âmbito das Línguas Vernáculas, ao nível da leitura e da escrita. O aperfeiçoamento decorria posteriormente na sequência da aprendizagem da Gramática Latina. Humanismo e mercância geraram durante os séculos do Antigo Regime, dois perfis sócio-profissionais distintos, pelo que só para finais do século XVIII se articulam ao nível da instrução elementar, as três componentes curriculares básicas: ler, escrever, contar.

A afirmação do modelo escolar e a sobrevalorização da componente instrucional envolvem uma estruturação e uma diferenciação dos domínios do saber no quadro das instituições de ensino, bem como uma organização programática e gradativa das noções e conceitos básicos a ministrar aos alunos. Ao nível do ensino de Primeiras Letras, para além da justaposição das aprendizagens da leitura, da escrita e da aritmética, faz-se sentir a necessidade de reforço da dimensão formativa, tornando obrigatório o ensino de noções de catecismo e de civildade. Estas multidimensionalidade e complexidade da instrução básica elementar favorecem o desenvolvimento de níveis intermédios de alfabetização. Os Mestres, mesmo exercendo por conta própria ou sob alçada do poder local, deviam obediência aos Prelados, estando sujeitos a Visitações regulares. Prosseguindo a tradição iluminista que visava através da escola formar súbditos de el-rei, no decurso do século XIX, para além de se verificar uma preocupação de aprofundar as capacidades de ler, escrever e contar, pretende-se que a instrução primária vise também uma iniciação ao exercício da cidadania e uma iniciação profissional. O quadro curricular passa a incluir noções de corografia e de história. Estas bases de escolarização foram também em parte cumpridas através de processos de alfabetização mais rudimentares e pouco formalizados.

Enquanto o ensino de Primeiras Letras estivera confiado a mestres que desempenhavam essa função em simultâneo com outras tarefas profissionais, quer no quadro doméstico, quer ligados a alguma estrutura educativa, coube aos colégios a principal responsabilidade no que se refere ao ensino médio, nos três séculos do Antigo Regime. No entanto, à semelhança do que sucedera com o ensino de Primeiras Letras, havia Mestres que assumiam a responsabilidade de Cadeiras isoladas, nomeadamente de Gramática Latina.

Desde o século XVI que há registos sobre o exercício profissional da função de ensinar, havendo mestres nas cidades e vilas principais. Para o início do século XVII, há notícias de mestres de Primeiras Letras em Avis, Barcelos, Campo Maior, Seia, Elvas, Estremoz, Loulé, Lourinhã, Montemor-o-Novo, Nisa, Serpa, Setúbal, Viana e Vila Real. No século XVIII, o número de Mestres tendeu a aumentar. Genericamente pode admitir-se a existência de dois métodos diferenciados de iniciação à leitura e à escrita. Um método que começa no conhecimento do alfabeto: valores dos caracteres, grafia, poder dos sinais gráficos, passando depois à silabação como eixo gerador; um outro método de iniciação

à leitura e à escrita, organiza-se a partir da grafia do nome próprio. Este segundo método, mais rudimentar e limitado, permitiu contudo a disseminação de situações de aprendizagem.

## 6. Um factor de disciplina

Analisando as informações que nos chegam, relativas ao passado, sobre funcionamento, organização e regulamentos escolares, verifica-se, para além de uma excessiva tonalidade de rigor, uma preocupação de afectar decisivamente a partir da escola o comportamento futuro dos escolarizados. Algumas das matrizes disciplinares básicas são: o horário, o exercício, o dever, o respeito. Relativamente ao horário escolar, se a presença do mestre era factor suficiente para que os alunos se considerassem em aula, havia não obstante uma preocupação de cronometrar o tempo de realização das tarefas. Nas escolas, os trabalhos iniciavam-se antes da entrada do mestre, cabendo aos deuriões examinar as «matérias» dos colegas. O factor tempo não se sobrepunha todavia aos factores autoridade e obediência ao mestre, sobre quem recaía, em última instância a construção do tempo escolar. Um outro aspecto da disciplina na escola era o exercício permanente, como forma de fazer os alunos interiorizarem os sentidos de dever e de valorização do trabalho.

Como se escolariza e como se instrucionalizam estes aspectos da disciplinação? Numa primeira fase, tudo é focalizado na pessoa do mestre, daí todos os cuidados que os pais devem ter na sua escolha. João de Barros, referiu-se com grande sentido crítico a esta questão, também Andrade de Figueiredo, na segunda década do século XVIII, retomando princípios gerais que reportam à Antiguidade Clássica, nomeadamente a Quintiliano, não cessa de insistir nas vantagens que advêm a uma escolha acertada dos mestres, por parte dos pais dos alunos. Uma forma de ver as questões, que em termos contemporâneos se aproximaria do «paradigma presságio-produto» e que encontra a sua verdadeira razão de ser no primado dos pais, para educarem os seus filhos – um direito de paternidade que ficara consagrado entre os romanos e que, permitindo aos pais disporem do futuro dos seus filhos, simultaneamente onera os filhos com laços de hereditariedade. É esta mesma paternidade que, transferindo para o

mestre a responsabilidade de educar e ensinar, o autoriza e praticamente obriga a punir.

Mas para além de um conjunto de normas, boas maneiras e regras que o educando incorporava através da acção do quotidiano escolar, os catecismos religiosos e as cartilhas continham, desde o século XVI, um conjunto de regras disciplinares destinadas a serem induzidas sob a forma de pergunta – resposta. Esperava-se do aprendiz que as interiorizasse e pusesse em prática através da fixação e reprodução simbólica imediata. Nesse sentido, obras como a *A civilidade Pueril* organizado por Erasmo de Roterdão, para servir nas escolas e, no caso de Portugal, obras como as de D. Duarte, destinadas à formação do corte-são, tiveram um papel importante.

Todavia, como é que estas normas gerais se reelaboram por forma a estruturarem a acção na sala de aula? Como é que a sala de aula se converte num «teatro» da vida sem o que não há verdadeira educação? A esta tarefa dedicaram alguns mestres de Primeiras Letras parte das suas capacidades, servindo-se de todos os meios para estruturarem regulamentos para as suas classes. Um contributo para a racionalidade educativa que nem sempre lhes é reconhecido. Com efeito, mesmo que inspirando-se em normas gerais de carácter religioso e cívico, não deixa de ser necessário conferir às referidas normas uma significância e uma exequibilidade que as tornem pragnantes no espaço e no tempo escolares. Mas a recíproca também é verdadeira e não deixa de ser necessário reconhecer que as normas escolares também afectam o comportamento da sociedade.

O regulamento elaborado, em 1826, pelo Mestre Régio Jacob Lopes de Almeida para a sua escola, permite analisar as principais dimensões da disciplina na escola e fora da escola, ou melhor, quanto a este último aspecto, permite verificar em que medida o mestre está convencido que a partir da escola impregna a vida dos seus educandos. Relativamente ao comportamento fora da escola, insiste em dois aspectos fundamentais: o cumprimento das obrigações religiosas e normas de cortesia. Trata-se por consequência de um regulamento estruturado com base na analogia entre a vida escolar e extra-escolar que visa a ordem na escola, mas também e sobretudo na sociedade. Uma parte dos seus artigos regulamenta a vida fora da escola e condiciona o comportamento do aluno ao juízo do mestre – «14º. Na vinda e ida da escola, assim ao deitar e levantar da cama, e também as vezes que comerem, as meus discípulos

pedirão e tomarão a benção a seus pais ou superiores, sempre de joelhos; e nunca se cobrirão deante deles, nem se assentarão em público em sua presença mas, em toda a ocasião e lugar, os tratarão com muito respeito, amor e obediência, como pessoas a quem mais devem depois de Deus; o que eu vir ou souber que assim não observa, ainda que da parte dos superiores tenha toda a liberdade, decerto levará o castigo por cada vez de 6 grandes palmatoas» ( In Albuquerque, 1960). Uma disciplina, cujas faltas se reparam por expiação, junto do mestre e não por reparação junto dos lesados, o que não deixa de condicionar o comportamento futuro dos educandos (Prairat, 1994).

## 7. A escola de setecentos

Que dimensões da escola setecentista chegaram até à contemporaneidade? A escola setecentista não dispunha de edifício próprio, instalando-se ou na casa do mestre, ou numa casa cedida ou alugada para o efeito. O espaço disponível e reservado aos alunos, não ia geralmente além de uma sala, nem sempre com boas condições de luminosidade. Num caso ou outro eram utilizadas as varandas e os corredores, porque mais iluminados. O mobiliário, muito simplificado, era muitas vezes adaptado para o efeito, sentando-se as crianças em bancadas por tamanhos, e tendo muitas vezes de escrever com as tábuas e cadernos apoiados nos próprios joelhos. As actividades lectivas iniciavam-se às primeiras horas da manhã e prolongavam-se pela tarde, num mínimo de 6 horas. Nas zonas rurais, este horário, bem como o calendário escolar – eram ajustados por forma a permitir que as crianças pudessem participar nos trabalhos agrícolas. O ritmo de aprendizagem era individualizado, como individualizados eram os textos de leitura, com excepção das tábuas murais preparadas pelo mestre. Poucas crianças iam além das aprendizagens rudimentares.

Tomando por base as *Cartilhas* quinhestistas, a escola é sobretudo conteúdo e método, aliás toda a terminologia usada gira em torno do Mestre; com os Irmãos da Vida Comum e, para finais de seiscentos, com os Salesianos, as questões da disciplina e da organização merecem um cuidado especial. São escolas vocacionadas para admitirem um grande número de alunos, oriundos sobretudo dos estratos sociais mais baixos. O seu primeiro objectivo é, para

além de acolher, instruir e sobretudo transformar o comportamento dos educandos. E é porventura ao tomar a criança como um ser perverso e que precisa de ser transformado, que a escola elementar do período moderno ganha o seu verdadeiro sentido e se afirma até à Contemporaneidade. A este nível de escolarização, a instrução é mais que o texto, o pretexto para a acção educativa. Uma escola simultaneamente conteúdo, método e disciplina (disciplinação). Na medida em que a conflitualidade social, em torno das transformações das relações de produção, em torno das crises demográficas e da carestia de vida, em torno da urbanização dos hábitos e práticas da vida quotidiana se acentuam, também a escola se torna mais necessária como factor de ordenamento social. A arquitectura escolar, quando existente, torna-se inteiramente cativa de dois factores ordem/disciplina e comunicação vertical entre os seus membros. A criação de espaços fechados para a educação é uma outra característica da escola moderna. Espaços que não deixam de reflectir os fins educativos em vista: acolher, instruir, disciplinar, por um lado, e a categoria social dos educandos, por outro.

Assim, o espaço escolar inspira-se ora nos templos, ora nas penitenciárias, conforme os fins em vista e conforme à categoria social dos escolares. É já no decurso do século XIX, que as construções escolares passam a ser pensadas, tomando por base requisitos de natureza educativa, funcionalidade de comunicação e requisitos de natureza biológica e medicinal.

O século XVIII apresenta-se como um período de mudança nas questões pedagógicas e na política de escolarização. Os racionalistas de setecentos, embora não se apresentem como pedagogos, sustentam pensamentos bem definidos sobre a escola e sobre educação. Na verdade, grande parte dos projectos ilustrados de reforma e de revolução nos planos ideológico, político e social passam pela educação e pelo controlo da instrução. Sintetizando um amplo movimento da ciência e da experimentação, os racionalistas de setecentos não apenas erigiram um projecto filosófico capaz de conhecer a natureza e de comunicar esse mesmo conhecimento, como ainda capaz de compreender o processo de entendimento humano e agir sobre ele. A historicidade (então erigida a forma de pensamento) e o progresso tornaram-se dois grandes suportes dessa racionalidade. Para os Ilustrados, a educação é um elemento constituinte da sociedade, quer esta seja definida em termos de «república cristã», quer de



«república política». No programa educativo, a instrução tem um papel fundamental, mas não exclusivo. A dimensão pedagógica das Luzes desenvolve-se pelos domínios: normativo e pragmático; fundamentador e de princípios; prospectivo, teleológico, a que se alia algum sentido escatológico. A observação da natureza, das suas transformações e das transformações da sociedade humana, a experimentação, o registo e a comunicação dos conhecimentos conferem ao racionalista um sentido para a existência com base no progresso, assistido pela razão; ou por vezes mesmo só a razão, quando tomada do lado do «civilizado», do lado do «instruído». O domínio pragmático e normativo da pedagogia iluminada desenvolve-se portanto tendo como principal fio condutor a instrução e, ainda com muita frequência, a «condução» humanas.

O domínio da fundamentação resulta, de uma forma genérica, da história, erigida a forma de pensar, centrada num teor nacionalista e etnocêntrico e em valores éticos e morais cristãos e humanistas. O sentido teleológico da educação é-lhe conferido pela interpretação do próprio século XVIII, sintetizando a confiança na racionalidade e na ciência, materializados na técnica, na melhoria da produção de bens materiais e na melhoria do bem-estar social, na justiça. Mas este novo homem, racional e possuidor de ideias, é um homem inseguro, um homem que teme as suas próprias limitações, um homem que duvida de si e do outro, um homem que sofre, um homem angustiado.

A educação apresenta-se-lhe como um suporte, um factor de equilibração entre o homem social e o homem individual, um factor de mediação entre o bem e o mal. Se há, por consequência ideias consensuais quanto à necessidade de educação, matriz básica da humanidade, os pensadores de setecentos dividem-se no que respeita à instrução: a) há quem defenda uma instrução elementar (mínima) para todos, como forma de maior implantação do estado e como condição básica de humanidade; b) há quem entenda que a instrução deve ser ministrada em conformidade com o estrato social, seu destino e suas funções, uma formação profissional por forma a que cada estrato cumpra as funções para que foi destinado; c) há ainda quem defenda uma instrução selectiva, exclusiva de alguns estratos, uma instrução dissuasora da conflitualidade social que resulta da eventual possibilidade de, através da instrução, alguns sectores sócio-productivos serem tentados a ascender socialmente. Para Portugal, foi este último princípio que esteve presente na legislação pombalina.

A escola é para os Ilustrados, uma instância de integração social, daí que surjam pensadores esclarecidos como Rousseau, a temerem a escolarização precoce. Centrada na figura do mestre, a escola de setecentos evolui manifestamente para uma normatização. Defendem-se com maior frequência espaços próprios e o funcionamento das escolas fora das casas dos mestres, a regulamentação e a circulação de textos básicos, produzidos pelos próprios mestres traduzem muitos aspectos comuns. Na fase final de setecentos, em Portugal, há um ideário, um currículo, um método para a instrução básica. Os mestres, então nobilitados, culminando uma grande tradição de uma figura híbrida entre o pároco e o pai de família, apresentam uma identidade profissional. Todavia, a publicação de legislação centralizadora regulamentando o acesso e o exercício de funções, associada a um alargamento da procura de instrução, funciona como factor de dissuasão à constituição de uma corporação dos mestres de Primeiras Letras.

Na transição do século XVIII, vulgariza-se a expressão Escola de Primeiras Letras, por contraposição ao Mestre de Primeiras Letras e à Cadeira de Primeiras Letras. Uma mudança de designação que traduz a estruturação de um curso de instrução elementar que não se confina aos rudimentos de ler, escrever e contar, e que se realiza, num espaço e num tempo determinados, através da realização de níveis graduados do saber. No que se refere à educação feminina, a expressão Cadeira de Primeiras Letras, fora muito pouco utilizada, logo superada pela de escola.

## **8. Escolarização da sociedade portuguesa no Antigo Regime**

Ensaaiando uma periodização da escolarização dos Portugueses no decurso e transição do Antigo Regime, relevam alguns momentos de expansão do movimento escolarizador a que se contrapõem períodos de alguma retracção. Assim, à expansão e reforço da aprendizagem da leitura e da escrita, associada a uma grande difusão das *Cartilhas* de Primeiras Letras que marca o século XVI, sucede um período de acentuado retorno do latim e de uma grande vigilância dos monarcas sobre as fugas ao mundo da produção laboral através da escolarização. Para finais do século XVII, correspondendo a uma nova fase de

reafirmação da Língua Portuguesa e de protecção régia à imprensa tipográfica e à difusão do livro, de novo se intensifica o movimento expansivo da alfabetização, prolongando-se até à década de 30, do século XVIII. Se nas décadas seguintes há alguma retracção, cerca de 1760 as curvas de alfabetização atingem de novo um pico. Na transição para o século XIX, assiste-se à intensificação da procura, crescendo o número de mestres a exercerem por conta própria. Daqui resulta uma melhoria nas taxas de escolarização, movimento expansivo que se interrompe nas primeiras décadas de implantação do Liberalismo.

Em que medida, este ensaio de periodização da alfabetização dos Portugueses, está relacionado com a escolarização? As *Cartilhas* quincentistas de que se conhecem pelo menos seis exemplares distintos, apesar de a mais conhecida ser a de João de Barros, foram ao tempo dos livros de maior tiragem, incluindo para o Império Colonial. Durante o século XVII, não se conhecem novas edições, embora sob a forma de *Catecismo*, se tenham publicado textos que foram utilizados para o ensino. Foi pois necessário esperar pelo século XVIII para se assistir a um forte movimento a favor da linguagem vernácula, associado, quer à multiplicação de manuais e catecismos para o ensino das primeiras letras, quer à reedição da *Cartilha* de João de Barros.

Não se pode falar de uma rede escolar para o Antigo Regime. Admite-se no entanto que junto de alguns municípios e dos concelhos, coutos e honras, houvesse tradição de ensino de Primeiras Letras, embora as respectivas cadeiras funcionassem com alguma irregularidade. Também junto dos cabidos, conventos, abadias e outras comunidades religiosas, nomeadamente junto do «mestre do coro», ou na alçada do «mestre escola», também designado por «mestre escolado», é muito provável que houvesse uma prática regular de ensino de Primeiras Letras como forma de iniciação à aprendizagem de Gramática Latina e da própria Música. É de igual modo muito provável, que os ordinandos, clérigos *in minoribus* e os próprios párocos, em associação com o ensino da catequese e incumbidos da necessidade de multiplicarem o número de clérigos, hajam desenvolvido uma acção regular de ensino da leitura e da escrita. Mas também junto de alguns oficiais de mesteres, «ofícios não vis» e com estabelecimento fixo, assim barbeiros (sangradores, cirurgiões), boticários, mestres alfaia-tes e no seio das próprias famílias, houvesse uma tradição regular de iniciação

à leitura e à prática da escrita. A autografia era desempenhada com mestria por boa parte dos grandes proprietários de bens próprios, bens de raiz ou bens móveis em grande escala, fossem cidadãos, fossem rurais.

### **9. A escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime**

Após o crescimento das taxas de alfabetização que marca as primeiras décadas do século XVIII, como se referiu, deve-se a Pombal, na sequência da expulsão dos Jesuítas e das reformas dos sistemas administrativo e judicial, a primeira iniciativa organizada para a criação de um sistema de instrução pública, quer ao nível das Primeiras Letras, quer ao nível dos Estudos Menores. Com efeito, a acção reformadora empreendida pelo Marquês de Pombal, enquanto responsável máximo pela política portuguesa no terceiro quartel do século XVIII, entre outros aspectos, traduz-se no importante contributo para a emergência de um sistema de ensino estatizado. A conformidade com o princípio de que o ensino é um benefício público, comete ao Estado a principal responsabilidade no fomento, orientação e manutenção do mesmo.

A consciência de que a instrução é um importante factor de reordenamento social transparece na legislação específica, nomeadamente no articulado da *Lei de 6 de Novembro de 1772*. Há uma lógica legislativa favorável à consolidação da estrutura social estamental. O Estado Absoluto, providencial, esclarecido, interpretando a educação como um expediente para a acção política, chama a si a tarefa de (re)organizar todo o corpo social nacional em função de um todo geométrico, funcional, produtivo, onde o critério de «preparação-função» não exclua o critério estamental, nem as prerrogativas económicas e políticas correspondentes. Assim, enquanto os mestres régios e outros oficiais são nobilitados, há actividades de produção e distribuição de bens que são liberalizadas.

Muito embora, a expulsão dos Jesuítas date de 1759, é sobretudo na segunda parte do seu mandato que a intervenção política de Pombal ao nível da instrução fora mais incisiva. O *alvará régio de 30 de Setembro de 1770*, continha normas rigorosas sobre os manuais, métodos e prioridades de ensino ao nível elementar e médio, cuja inspecção e controlo ficara, pelo *alvará régio de*

4 de Julho de 1771, confiada à Real Mesa Censória. Este mesmo alvará vinha acompanhado de um mapa contendo a rede de Cadeiras de Primeiras Letras, Gramática Latina, Filosofia, Retórica e Língua Grega, existentes e «de novo criadas», mapa que viera a ser alargado *pele alvará de 11 de Novembro de 1773*.

A partir de um estudo circunstanciado para a região de Trás-os-Montes, torna-se possível projectar para o País a matriz criterial que fundamenta este mapa. Sendo, por outro lado, consensual que a expressão «são de novo criadas» deve ser interpretada não como um acto de criação *ab nibilo*, mas como um reconhecimento e uma integração na rede de cadeiras régias, ficando as entidades até então detentoras, impedidas de integrarem no seu orçamento uma rubrica específica para pagamento aos mestres.

Pode deste modo concluir-se que: 1) as cidades e vilas com mais de 1000 habitantes estavam providas de uma cadeira de Primeiras Letras; 2) de igual modo estavam providas as cidades e vilas – sede de concelho ou de comarca – critério não necessariamente conciliável com o primeiro, pelo que havia casos de vilas menos populosas que algumas povoações do termo, providas de uma cadeira régia; 3) o factor urbano, associado a uma abertura comercial – assim a presença regular de comerciantes e a realização de uma feira, era de igual modo relevante; 4) o factor jurídico-administrativo – sendo a cultura escrita uma via privilegiada na comunicação entre o poder central e a periferia, nomeadamente no que se refere à difusão e aplicação da lei e da justiça d'el-rei, verifica-se uma relação positiva entre a existência de juiz de fora, e mesmo de juiz ordinário e a provisão de um mestre régio; 5) o factor ordenamento do território – sendo privilegiadas as povoações urbanas, enquadradas e servindo um território (o termo).

A criação do imposto do *Subsídio Literário* como fundo de financiamento aos mestres régios, gerou grande controvérsia, posto que muitas das populações que mais contribuíam, não beneficiavam de uma cadeira régia. No período mariano, a rede de cadeiras régias foi ampliada, tornando-se extensiva aos coutos e honras.

Estas cadeiras não funcionavam com regularidade, as instalações eram normalmente pouco condignas, quanto a espaço e salubridade. O mestre alugava uma casa para sua habitação e nela instalava a sala de aula, que constituía assim o único espaço destinado às crianças. O mobiliário era de igual modo

assegurado pelo mestre, que o reduzia ao mínimo indispensável: uma mesa e uma cadeira para si, uma mesa grande e bancos para os alunos. A idade dos alunos oscilava entre os 6/7 anos e os 12/ 13, sendo a frequência muito irregular. As cadeiras particulares disputavam alunos às cadeiras régias. Sobre a preparação dos mestres não há muita informação, no entanto sabe-se que os alunos se arrastavam pelas escolas anos e anos sem grande êxito, queixando-se os mestres da falta de materiais didáticos e revelando-se metodologicamente incapazes de dar a volta ao problema.

Embora os níveis de realização escolar fossem necessariamente baixos, quedando-se muita gente pelos rudimentos da leitura e da autografia, as gerações que assumem a Revolução Liberal que se inicia em 1820, são mais alfabetizadas que as anteriores e de igual modo mais alfabetizadas que as que imediatamente lhes sucedem. De facto, se a alteração das estruturas literárias do Antigo Regime pela política pombalina de estatização da instrução, gerara alguma perturbação, na transição para o século XIX, em parte devido ao acréscimo da rede de mestres particulares, os índices de alfabetismo estavam de novo em expansão.

## 10. Uma escolarização em crise

A política de estatização da instrução elementar não fora interrompida pela Revolução Liberal, que na ausência de estruturas centrais de coordenação e controlo específicas, continuou a confiar à Universidade de Coimbra a responsabilidade máxima da política educativa e se socorreu do aparelho jurídico-administrativo para supervisionar toda a política de instrução. Corregedores, provedores e mesmo os juizes de fora, viram-se incumbidos de poderes e funções político-ideológicas, junto das populações e dos mestres em geral, cuja mistura em nada favorecera a afirmação da escola estatizada junto do poder local. Aos olhos das populações, nomeadamente no mundo rural, a escola régia não apenas se apresentava como centralizadora e portadora de marcas de urbanização, como em certos casos desnecessária, dada a total ausência de estímulos para mudar os destinos de vida das populações jovens, como tendia ainda a surgir identificada com os actores políticos, judiciais e administrativos,

que faziam aplicar os impostos e as leis do novo poder instituído. Mestres, párocos e egressos, foram sujeitos a apertada vigilância e perseguidos, vítimas das guerras civis, assim se desestabilizando cadeiras régias que levavam anos de funcionamento. Apesar da legislação, os programas continuavam a não ser cumpridos e rubricas houve, como o sistema métrico decimal e alguns domínios da aritmética, que não chegaram a ser implementadas. A educação escolar continuava mergulhada numa grande crise e as sucessivas reformas legislativas, mais do que criarem uma expectativa positiva em torno da sua aplicação, eram elas próprias uma expectativa. Será para finais do século que os diagnósticos da situação se tornam mais concludentes, positivos e porventura «sérios».

Apesar de todo o investimento liberal sobre a instrução primária elementar, nomeadamente a partir de 1836, a crise em que mergulha a escola prolonga-se até meados do século XIX e a análise aos inquéritos da inspecção em 1866 e mais tarde em 1875, revelam que a situação estava muito longe de ser satisfatória, quer no que se refere à procura, frequência e aproveitamento escolar, quer quanto ao funcionamento da rede escolar e à preparação e formação dos mestres. A grande generalidade das escolas continuava sem edifício próprio, confiadas inteiramente à proficiência dos mestres que simultaneamente providenciavam o aluguer e a mobília da sala. Os manuais de que os alunos eram portadores, eram escassos e diversos. O horário escolar ressentia-se da necessidade de os alunos contribuírem para o sustento das famílias, quer no mundo rural, quer no próprio mundo urbano. Embora o currículo de instrução primária exigisse um funcionamento em regime de curso, nem a preparação da generalidade dos mestres de Primeiras Letras, nem as instalações e materiais didácticos, nem as expectativas de boa parte da população escolar, favoreciam uma acção pedagógica para além dos rudimentos de ler, escrever e contar. A escola que sairá das reformas liberais pretende ser diferente da rudimentar cadeira de ler, escrever e contar, recuperada pela política pombalina para a instrução. Mas a situação tardara a inverter-se. Mesmo nas vilas mais populosas, o afluxo à escola era reduzido, sendo raras as situações em que os mestres reivindicavam mestres substitutos para a situação de auxiliares. A monitorização, ligada ao método de ensino mútuo, utilizada noutras zonas da Europa industrializada para dar resposta ao afluxo massivo de alunos (Hopmann, 1991), embora houvesse chegado a ser consagrada na lei portuguesa, como método recomendado para a

instrução elementar (Reforma de 7 de Setembro de 1835), teve um impacto muito reduzido para além das escolas militares. Pouca procura da escola? Uma escola elementar elitizada?

Inscrita como factor de modernização, a escola esteve todavia muito ausente nas transformações históricas que marcaram a transição do Antigo Regime. Verdadeiramente pode concluir-se que se um dos factores de superação do Antigo Regime é a escolarização generalizada da população, estando a sua maior parte habilitada para fazer uso corrente da cultura escrita no seu quotidiano, ou a escola portuguesa foi inteiramente subalternizada como instância de modernização, ou o processo histórico de superação do Antigo Regime em Portugal, se prolonga pela segunda metade do século XIX, desafiando o conhecimento historiográfico a rever a cronologia e a integração dos fenómenos educativos na transição da sociedade portuguesa para a Contemporaneidade.

Correspondência: Justino Magalhães, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Guaitar, 4710 Braga

## Bibliografia

- ADÃO, Á. (1995) *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: as Escolas Régias (1772-1794)*. 2 Vols. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação (brochura).
- ALBUQUERQUE, L. (1960) *Notas para a História do Ensino em Portugal*. 1ª Vol. Coimbra: Textos Vértice.
- ALVES, L.A. (1986) *Subsídios para a História da Educação em Portugal (1750-1890)*. *Cadernos Estudos Contemporâneos*, nº 4.
- ANDRADE, A.A.B. (1982) *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ARIÈS, Ph. (1978) [Prefácio] a Erasmo. *A Civilidade Puéril*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ARIÈS, Ph. (1981) *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- AZEVEDO, P.A. (1907) *Nota sobre a Instrução Portuguesa nos Séculos XV e XVI*. *Arquivo Histórico Portuguez*, Vol. V. Lisboa.



- AZEVEDO, P.A. (1914-15) *Algumas Palavras sobre o Ensino em Portugal no Século XVI. Boletim da Segunda Classe da Academia das Ciências de Lisboa*. Vol.IX. Coimbra.
- AZEVEDO, R.Á. (1972) *Tradição Educativa e Renovação Pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal – Século XIX)*. Porto.
- BARBOSA, J.S. (1796) *Eschola Popular das Primieras Letras. Dividida em Quatro Partes*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade.
- BARROSO, J. (1993) *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)* Lisboa: Dissertação de doutoramento apresentada na Universidade de Lisboa.
- BEJA, F. et al. (1985) *Muitos Anos de Escolas. Vol.I – 1ª Parte. Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941*. Lisboa: MEC/ Direcção – Geral dos Equipamentos Educativos.
- BENAVOT, A. et al. (1991) *El Conocimiento para las Masas. Modelos mundiales y Curricula nacionales. Revista de Educación*, Nº 295, pp. 317-344.
- BOWEN, (1975-1981) *A History of Western Education*. 3 Vols. London: Methuen & Co Ltd.
- BUESCU, M. L. int. e anotações (1971) BARROS, J. *Gramática da Língua Portuguesa, Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da nossa Língua e Diálogo da Viciosa Vergonha*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CANDEIAS, A. (1995) *Educar de Outra Forma – A Escola-Oficina Nº 1 de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARVALHO, R. (1986) *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHARTIER, R. (1988) *A História Cultural, entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel.
- COELHO, F. A. (1973) *Para a História da Instrução Popular*. (Ap. e notas de Rogério Fernandes). Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência. (A versão original deste estudo fora publicada na *Revista de Educação e Ensino*, nº 2, 1895, pp. 49-73).
- COSTA, A. (1900) *História da Instrução em Portugal desde a Fundação da Monarquia até aos nossos dias*. 2ª ed. Porto: Editor António Figueirinhas.
- ESCOLANO, A. dir. (1992) *Leer y Escribir en España. Doscientos Años de Alfabetización*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/ Madrid: Ediciones Pirámide.
- FERNANDES, R. (1978) *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERNANDES, R. (1980/81) *Nascimento da Educação de Adultos em Portugal, Séc.XVII-Séc. XVIII.O Instituto*, Vols. CXL-CXLI. Coimbra, pp. 43 e ss.
- FERNANDES, R. (1989) *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa.

- FERNANDES, R. (1994) *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras do Pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, M.A. (1719/ 1722) *Nova Escola para Aprender a ler, Escrever, e Contar. Offerecida á Augusta Magestade do Senhor Dom João V*. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho.
- FRIJHFF, W. et JULIA, D. (1975) *École et Société dans la France d'Ancien Régime, Quatre Exemples Auch, Avallon, Condom et Gisors*. Paris: Armand Colin.
- FURET, F. et OZOUF, J. dir. (1977) *Lire et Écrire. L'Alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. 2 Vols. Paris: Les Éditions de Minuit.
- GRÁCIO, R. (1981) Ensino Primário e Analfabetismo. SERRÃO, J. dir. *Dicionário de História de Portugal*. Vol. II. Porto: Livraria Figueirinhas.
- GRAFF, H.J. (1989) *El Legado de la Alfabetización: Constantes y Contradicciones en la Sociedad y la Cultura Occidentales*. *Revista de Educación*, Nº 288, pp. 7-34.
- HAMILTON, D. (1992) *Mudança Social e Mudança Pedagógica: a Trajectória de uma Pesquisa Histórica*. *Teoria & Educação*, 6, pp. 3-32.
- HAMILTON, D. (1992) *Sobre as origens dos Termos Classe e Currículum*. *Teoria & Educação*, 6, pp. 33-52.
- HÉBRARD, J. (1988) *La Scolarisation des Savoirs Élémentaires à l'Époque Moderne*. *Histoire de l'Éducation*, Nº 38, pp. 7-58. Trad. bras. (1990). *A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna*. *Teoria & Educação*, Nº 2, pp. 65-110.
- HOPMANN, S. (1991) *El Movimiento de Enseñanza Mutua y el Desarrollo de la Administración Curricular: Enfoque Comparado*. *Revista de Educación*, Nº 295, pp. 291-316.
- ILLICH, I. (1989) *Un Alegato en Favor de la Investigacion sobre el Alfabetismo Laico*. *Revista de Educación*, Nº 288, pp. 45-61.
- JULIA, D. (1989) *Aprendizaje de la Lectura en la Francia del Antiguo Regimen*. *Revista de Educación*, Nº 288, pp.105-120.
- JÚLIA, D. (1995) *La Culture Scolaire Comme Objet Historique*. In NÓVOA, A., DEPAEPE, M. X JOHANNINGMEIER, E. (ed.). *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica.
- MAGALHÃES, J. (1989) *A Instrução Pública em Trás-os-Montes nos Finais do antigo Regime. Contributos para uma Projecção da Reforma Pombalina na Génese do Sistema Educativo Português*. Braga: Universidade do Minho (brochura).
- MAGALHÃES, J. (1990) *Alfabetização e Funcionamento do Regime Liberal. Frequências de Alfabetização da População Bracarense em 1836*. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), pp. 117-132; (2), pp. 119-133.

- MAGALHÃES, J. (1991) *Apontamentos sobre Componentes Estruturais da História da Alfabetização*. FORUM, 9/10, pp.45-69.
- MAGALHÃES, J. (1992) *D. Frei Caetano Brandão e as Novas Alternativas Educacionais*. *Itinerarium*, Ano XXXVIII – Nº 143-144, pp. 201-216.
- MAGALHÃES, J. (1992) *A Formação do Mapa escolar de Braga*. *Revista BRACARA AUGUSTA*, Vol. XLIII, Nºs 94/95 (107/108), pp. 97-118.
- MAGALHÃES, J. (1994) *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- NÓVOA, A. (1986) *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISEF.
- NÓVOA, A. (1987) *Le Temps des Professeurs – Analyse Socio-historique sur la Profession Enseignant au Portugal (XVIIIe – XXe siècles)*. 2 Vols. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1994) *História da Educação: Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação* (brochura).
- PETITAT, A. (1982) *Production de l'École – Production de la Société. Analyse socio-historique de quelques Moments décisifs de l'Évolution scolaire en Occident*. Genève: Librairie Droz S.A.
- PETITAT, A. (1992) *Entre História e Sociologia. Uma Perspectiva Construtivista aplicada à Emergência dos Colégios e da Burguesia*. *Teoria & Educação*, 6, pp. 135-150.
- PETRUCCI, A. (1991) *Storia della Scrittura e Storia della Società. Anuario de Estudios Medievales*. Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, nº 21, pp. 309-322.
- PRAIRAT, E. (1994) *Eduquer et Punir. Généalogie du Discours Psychologique*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- TYACK, D. X CUBAN, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge / Massachusetts / London: Harvard University Press.
- TORGAL, L. R. (1988) *Ilustración y Educación en Portugal. Perspectivas Históricas*. *Revista de Educación – La Educación en la Ilustración Española*, pp. 59-68.
- VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F. (1991) *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F. (1992) *A Maquinaria Escolar. Teoria & Educação*, 6, pp. 68-96.
- VIAL, Jean & MIALARET, Gaston (s/d) *História Mundial da Educação*. Vol. II e Vol. III. Porto: Rés Editora.
- VIÑAO FRAGO, A. (1984) *Del Analfabetismo a la Alfabetización. Analisis de una*

*Mutación Antropologica e Historiografica. Historia de la Educación.* Nº 3, pp. 151-189 e Nº 4 (1985), pp. 209-226.

VIÑAO FRAGO, A. (1992) *Alfabetización, Lectura y Escritura en el Antiguo Régimen* (siglos XVI-XVIII). In ESCOLANO BENITO, A. dir. *Leer y Escribir en España. Doscientos Años de Alfabetización.* Madrid/ Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 45-68.