

MODERNIDADE PEDAGÓGICA, TRANSMISSÃO DA HERANÇA CULTURAL E PRODUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NA REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1894-1895)

*António Henriques (Universidade de Lisboa)**

RESUMO

O texto analisa como a mais sistemática e informada reforma do ensino secundário no século XIX em Portugal, datada de 1894-1895, configura os valores preponderantes para reconhecer a herança cultural do país e dessa forma inscrever duradouramente no currículo da educação pública a questão do patrimônio como fator estruturante da consolidação do Estado-nação. A reforma que leva o nome do principal político, pedagogo e investigador que nela participa, Jaime Moniz, atualiza o sistema português de ensino de acordo com as experiências internacionais, marcando um momento fundador da educação comparada e o ponto de adesão a uma pedagogia de âmbito universal. Tal como nas experiências pedagógicas de outros países, o alcance da instrução secundária joga-se, então, na formação de uma classe média com um conhecimento geral que serve de âncora para os estudos superiores e constitui o ponto comum da mentalidade nacional, da formação do espírito público e da união moral da nação.

Palavras-chave: Jaime Moniz. Instrução secundária. Herança cultural. Monumentos.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MODERNITY, TRANSMISSION OF CULTURAL HERITAGE AND PRODUCTION OF NATIONAL IDENTITY: THE EMERGENCE OF A HERITAGE-ORIENTED TEACHING IN THE REFORM OF SECONDARY EDUCATION IN PORTUGAL (1894-1895)

The text analyzes how the most systematic and informed reform of secondary education in the nineteenth century in Portugal, dating from 1894-1895, sets the prevailing values for recognizing the country's cultural heritage and hence inscribe permanently in the curriculum of public education the heritage as a structuring factor in the consolidation of the nation-state. The reform that bears the name of the leading politician, educator and researcher who participated in it, Jaime Moniz, updates the Portuguese system of education in accordance with international experiences, marking a founding moment of comparative education and the adherence to a universal pedagogy. As in the pedagogical experiences of other countries, the success of secondary education is the formation of a middle class with a general knowledge that serves as an anchor

* Doutorando em História da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa). Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal. E-mail: antenriques@gmail.com

for higher studies and constitutes the common ground for the national mind-set, the formation of the civic spirit and the moral union of the nation.

Keywords: Jaime Moniz. Secondary education. Cultural heritage. Monuments.

RESUMEN

MODERNIDAD PEDAGÓGICA, TRANSMISIÓN DE LA HERENCIA CULTURAL Y LA PRODUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL: EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL PATRIMONIO EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PORTUGAL (1894-1895)

El texto analiza como la reforma más sistemática e informada de la educación secundaria en el siglo XIX en Portugal, con fecha de 1894 a 1895, establece los valores fundamentales para reconocer el patrimonio cultural del país y por lo tanto inscribir de manera duradera en el currículo de la educación pública la cuestión de la herencia como factor estructurante de la consolidación del Estado-nación. La reforma que lleva el nombre del principal político, educador e investigador que participa en ella, Jaime Moniz, actualiza el sistema educativo portugués de acuerdo con la experiencia internacional, marcando un momento fundador de la educación comparada y el punto de adhesión a una pedagogía de ámbito universal. Al igual que en las experiencias pedagógicas de otros países, el alcance de la instrucción secundaria se juega entonces en la formación de una clase media con un conocimiento general que sirve de ancla para los estudios superiores y constituye el punto común de la mentalidad nacional, del espíritu público y de la unión moral de la nación.

Palabras clave: Jaime Moniz. Instrucción secundaria. Herencia cultural. Monumentos.

Introdução

O início do preâmbulo da primeira grande reforma da instrução média em Portugal assinalava estar em causa o direito de as gerações de jovens estudantes e futuros cidadãos acederem a uma cultura geral e espiritual perante as necessidades e exigências, tendências e aspirações, serviços, ideais e novas direções para a vida, tomando em mãos uma função social de elevado interesse – o progresso moral e intelectual. Perante o que era descrito, no final do século XIX, como “o estado lastimoso do ensino secundário” estava em causa nada menos que “o decoro da nação” (PORTUGAL, 1895a, p. 1067).

A experiência do passado no que respeitava ao distanciamento entre população e escolarização – não obstante o crescimento da oferta formativa¹ –, a taxa de analfabetismo (cerca de 75% dos por-

tugueses eram analfabetos no fim do século XIX) (CANDEIAS; SIMÕES, 1999; PROENÇA, 1997)² ou os minguados orçamentos do Estado destinados à instrução ao longo de Oitocentos contradiziam as promessas do liberalismo português de instauração de um forte sistema de ensino público, num contexto de ruptura com o Antigo Regime.

A inauguração da instrução secundária em Portugal datava de 1836. Eram criados administrativamente 18 liceus em Portugal (dois na capital, Lisboa, e um em cada uma das restantes 16 capitais distritais do continente português), exceção feita às possessões ultramarinas (PORTUGAL, 1837, p. 136). Com a assinatura do ministro do Reino Passos Manuel, o diploma de 1836 dirigia-se à “massa de cidadãos que não aspiram aos estudos superiores”

1 Entre 1844 e 1899, o número de escolas primárias públicas passou de 1116 para 4495 (PROENÇA, 1997). Número de escolas primárias públicas ao longo do século XIX: 796 (em 1831-1832), 1116 (em 1844), apenas no continente; 1199 (em 1854), 1582 (em 1862), 2359 (em 1868-1869), 2632 (em 1874), 3278 (em 1881), 3825 (em 1888-1889) e 4495 (em 1899-1900), no continente e ilhas (Açores e Madeira) (NÓVOA, 1987).

2 O Censo da população de 1900 apresenta uma população total de 5.423.132 residentes, dos quais 4.291.336 são analfabetos (79,1%) e 1.161.796 “sabem ler” (21,4%) (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DA FAZENDA, 1905). As taxas de alfabetização por grupos etários são de 20% (7-14 anos), 24% (10-14 anos), 29% (15-19 anos), 30% (20-24 anos), 30% (30-34 anos), 27% (40-44 anos) e 22% (50-54 anos) (CANDEIAS, 1998).

o que não os isentava de deverem adquirir “os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado atual das sociedades”. Não se desenhava um plano de estudos e sim um conjunto de cadeiras sem indicação quer da carga letiva quer da duração do curso.

O diploma de 1836 tentou colocar sob um mesmo teto, o do liceu, as disciplinas e cadeiras avulsas que existiam e fazer coabitar professores e alunos sem coordenação de atividades (BARROSO, 1999). Um ano depois, apenas um dos liceus previstos estava funcionando e só 24 anos passados, em 1860, a instalação dos liceus nas sedes distritais do país estava concluída mas não em edifícios próprios para o efeito (PROENÇA, 1997). A população dos liceus portugueses cresceu, em quase meio século, 79%, mas este crescimento apresentou sempre números residuais (2046 alunos em 1849, 3658 alunos em 1895) (PROENÇA, 1997), sobretudo tendo em conta que o desígnio de instrução era dirigido às massas. E nas décadas que antecederam a primeira grande reforma do ensino médio, o número de alunos liceais não tinha cessado de diminuir. Embora, por razões financeiras e pelas condições do meio social, viessem a criar-se dois tipos de liceus, os liceus nacionais (apenas com o curso geral de cinco anos) e os liceus nacionais centrais (com o curso geral de cinco anos mais o curso complementar de dois anos), o curso geral deveria oferecer, pela primeira vez, a mesma quantidade e a mesma qualidade de ensino em todo o país.³

Contra as esperanças dos pais, a favor do conhecimento e de uma totalidade de saberes

A reforma de Jaime Moniz fazia-se, conscientemente, contra as expectativas das famílias quanto à necessidade de obter diplomas rápidos e fáceis

3 Os liceus nacionais centrais ministravam uma instrução secundária dividida em três seções (a inferior, que abrangia as duas primeiras classes ou anos; a média, que abrangia três classes ou anos; e a superior, que incluía as duas últimas classes ou anos). Os liceus nacionais apenas ministravam duas seções: a inferior e a média. A existência destas sete classes ou anos fazia com que o ensino secundário se dividisse em dois cursos. Um geral (seções inferior e média) e outro complementar (seção superior) (PORTUGAL, 1896a). Se o curso liceal completo implicava a frequência de sete anos, os cinco anos do curso geral, para além de preparar para o curso complementar, constituíam um todo de conhecimentos.

ou, como se escreveu no seu preâmbulo, contra a “estrela funesta que ilumina as vantagens peculiares do instante” (PORTUGAL, 1895a, p. 1070); fazia-se a partir de uma interpretação das aptidões físicas, morais e cognitivas dos alunos, que não deviam ser nem sobrecarregados em excesso com as matérias de ensino nem diminuídos nas sua capacidade de trabalho e de “evolução do espírito”; fazia-se partindo da instauração do ensino secundário como uma totalidade de saberes, antes dispersos, desunidos, desconexos e desordenados, isto é, fazia-se contra a ideia em vigor dos alunos entregues à regência isolada de cada professor (“árbitro independente na soberania da sua cadeira!”), cujo trabalho era estranho ao dos outros professores; fazia-se no meio de uma algazarra em que os pedagogos e os professores pareciam arbitrar a luta pela primazia entre *saber puro* e *saber utilitário*, entre letras e ciências, entre os valores antigos e as modernas necessidades e exigências; fazia-se como manifestação de poder do Estado a partir da construção de um conhecimento (dos sistemas de ensino em vários países, do sistema de ensino nas décadas anteriores em Portugal).

Uma mudança perene até o presente estava em marcha: a transformação dos campos disciplinares (língua e literatura; geografia e história, aritmética e geometria; história natural, física e química etc.) em programas de ensino, dados aos bocados como peças de um todo e uma articulação entre orientações programáticas, planos de estudos e manuais escolares que definiram o nascimento do currículo moderno (Ó, 2006). A instauração do chamado regime de classes obrigava a uma organização horizontal a partir da conexão das disciplinas, da concentração do ensino e não da sua dispersão, e da coordenação dos trabalhos dos professores (BARROSO, 1999).

Construção de uma identidade individual e coletiva

Jaime Moniz tinha proposto a instauração de dois cursos, um clássico e outro moderno, no sentido de a separação proporcionar melhor preparação, e tinha proposto a valia de aprender grego na lógica do estabelecimento de um nexos entre mundo antigo e mundo moderno. Essas situações não foram

acolhidas com os argumentos de que a instrução secundária não poderia arcar com mais do que um plano nem conter o número mínimo de anos de aprendizagem do grego no quadro das disciplinas sem se suspeitar do seu peso excessivo.

A partir das limitações constantes da existência de um só curso e da economia de tempo e de trabalho em razão da ausência da língua grega no plano de estudos, desenhavam-se as bases de um ensino “nacional e patriótico” estabilizado no estudo “devidamente extenso e intenso” da língua portuguesa, da história e do latim, aliando a estas disciplinas de pendor literário-histórico as disciplinas matemáticas, físico-químicas e naturais (MONIZ, 1919, p. 15).

A entrada do regime do ensino secundário numa nova ordem reconhecia a ideia genérica, admitida como provada do ponto de vista legislativo e regulamentar em diversos países, de que o desenvolvimento do espírito devia seguir um ritmo gradual e ser realizado pela aquisição progressiva de saber de acordo com a “força mental” dos alunos. Todavia, a frequência do curso secundário não tratava somente de uma aquisição de conhecimentos, pretendia obter “a produção de um estado subjetivo, de uma determinação da personalidade” (PORTUGAL, 1895a, p. 1068).

Essa personalidade fundava-se, a par do ensinamento proveniente do saber, da prática e da experiência das nações mais distintas em adiantamento dos sistemas de instrução, na certeza de que cada povo tinha o seu “caráter privativo”, uma “função histórica”, as suas “origens e tradições”; de que cada indivíduo tinha a sua “constituição psíquica e física”; e de que cada país observava condições particulares (MONIZ, 1919, p. 21). A construção dessa personalidade era, ao mesmo tempo, coletiva (histórica, por um lado, e atual) e individual (físico-motora, psíquica), observando condições particulares dos países e também experiências de valor universal que podiam ser transmutadas geograficamente, como as melhores conquistas das ciências, das práticas e dos métodos pedagógicos (da Alemanha, sede da investigação em estudos históricos, filosóficos, filológicos e de diferentes ramos das ciências; e especialmente da Prússia, na altura um poderoso reino do Império alemão).

O exemplo alemão tinha a seu favor o interesse das várias classes sociais pela instrução, a discussão sobre a definição dos vários tipos de escolas e a constante atualização da educação proporcionada por cada uma, a investigação aturada dos resultados, o rigor no acesso dos alunos à instrução secundária, o valor das conferências pedagógicas e a formação de professores, o espírito organizador reconhecido e, não menos relevante para o entendimento da conexão entre os saberes, uma aspiração “ao conhecimento da totalidade” e aos efeitos de transmissão, exercício e uso do pensamento (MONIZ, 1919).

O regulamento do ensino secundário publicado em 1895 corporizou o objetivo de desenvolver o espírito dos alunos pela metódica e progressiva aquisição dos saberes e fixou regras fundamentais para o ensino: o curso geral dos liceus (cinco anos) era idêntico quer o ensino decorresse em liceus nacionais ou em liceus nacionais centrais; nenhuma disciplina era independente; o ensino decorria de acordo com programas previamente estabelecidos e só o número e a forma de exercícios podia ser do arbítrio dos professores; a extensão de cada disciplina não podia advir de qualquer interpretação que implicasse restrições ou extensões das matérias, antes se fundava no seu programa, nos programas das outras disciplinas com as quais se correspondia, nos tempos semanal e anual determinados para o seu estudo e na escolha dos livros apropriados.

Ritmo de aprendizagem igual para todos e instauração de exames para progresso

O desenvolvimento do espírito dos alunos pela aquisição graduada do saber – ou seja, a correlação entre organização disciplinar dos saberes e o desenvolvimento mental de quem os aprendia – só podia conceber-se a partir da rigorosa administração do tempo. A escola tinha ocupado pouco tempo na vida dos estudantes até então. “O aumento do período escolar nos liceus centrais é uma inovação de há muito requerida pelos conhecedores das requisições do ensino, aconselhada pela prática dos povos cultos, e ainda reduzida, se tomarmos para padrão o exemplo de alguns deles” (PORTUGAL, 1895a, p. 1069); o tempo de estudo não podia ser

arbitrário porque estava ligado à profundidade das disciplinas, à capacidade psico-fisiológica “sucessiva” dos alunos e à capacidade pedagógica quer de dividir cada disciplina por cada ano, sem perder os laços com os anos anteriores e subsequentes, quer de estimar a relação entre cada ramo do saber com os outros: exigia-se simultaneidade e sucessão em fixar “o tempo preciso” de cada uma das partes e da totalidade (PORTUGAL, 1895a).

A fixação dessas regras opunha-se à possibilidade anterior de os estudantes poderem realizar os estudos secundários ao seu ritmo usando as escolas do Estado, obrigando-os doravante a viver, conjuntamente, o mesmo ritmo de aprendizagem. Sendo verdade que a seriação dos alunos em função da idade e dos conhecimentos ou mesmo a divisão do percurso escolar em graus não era novidade e se praticava desde 1860, essa seriação aplicada a um currículo com várias disciplinas e os meios de organização e de administração usados irromperam com a força da novidade (BARROSO, 1999).

A reforma de Jaime Moniz deteve-se, também, na organização de um complexo sistema com seis tipos de exames: i) de passagem, para verificação dos conhecimentos e grau de desenvolvimento indispensáveis para transitar para o ano seguinte, de que só os alunos da 1ª classe ou ano estavam dispensados; ii) de saída do curso geral, isto é, dos primeiros cinco anos; iii) de saída do curso complementar, ou seja, dos sete anos do curso médio, para ingresso na instrução superior; iv) de admissão a classe, para alunos interessados em ingressar em qualquer dos anos do ensino médio com exceção do primeiro ou ingressar no curso complementar sem terem frequentado o liceu; v) de admissão a disciplina; vi) singulares.

Os exames de passagem foram referidos como “um dos mais valiosos recursos do organismo do ensino secundário” no sentido de selecionar os mais aptos a progredir, de igualar o nível de conhecimentos de cada classe e de informar as famílias em relação ao “valor intelectual de seus filhos” (PORTUGAL, 1896a, p. 671).⁴ A instauração pendular do exame, que ritualizava a progressão

dos estudos, destinava-se, pois, a medir o grau de desenvolvimento indispensável para o trânsito à classe seguinte, a demonstrar “a extensão dos conhecimentos” dos alunos e “o grau de prontidão de espírito com que sabem usá-los” (PORTUGAL, 1896a, p. 669-672), a partir da conformidade com os programas.

A execução dos programas estava dependente de outra ferramenta, os compêndios, cuja inovação não era o seu aparecimento como auxiliar de ensino mas o fato de, uma vez escolhidos, serem os únicos manuais a poderem ser usados em qualquer instituição de ensino médio. Além de configurar os saberes educativos, o manual único para cada disciplina “era apresentado como um instrumento essencial para a fabricação da própria realidade e identidade portuguesas. Com a tese de um currículo nacional, harmonizado a uma só voz, o que se procurava era sancionar a verdade de um patrimônio comum” atribuindo-se aos pedagogos o desígnio disciplinar de identificar o Estado com a Nação (Ó, 2003, p. 216).

Se a formação científica e pedagógica dos professores devia submeter-se, para os efeitos devidos, ao conteúdo dos manuais, a fixação que os manuais fizeram dos campos disciplinares (matemáticas, ciências), transformados em programas liceais, criaram “uma *verdade de conhecimento* distinta da verdade que a ciência falava, apesar da coincidência onomástica das disciplinas” (Ó, 2006, p. 81, grifo do autor).⁵

Ensinar os interesses moral, estético, empírico, especulativo, simpático, social

Textos, decretos, programas e outros documentos, por mais retrabalhados que tivessem sido pelos professores e pelos alunos, fixariam regras

4 Eram dispensados dos exames de passagem os alunos que houvessem obtido uma maioria de notas de bom em mais de metade das disciplinas da sua classe e maioria de notas de suficiente em cada uma das restantes disciplinas (PORTUGAL, 1896a).

5 “A distinção entre ‘disciplinas científicas’ e as ‘disciplinas dos currículos liceais’ constitui aliás um dos fundamentos que mais tarde os defensores do regime de classes vão utilizar, como é o caso de Eusébio Tamagnini (que foi professor da Escola Normal Superior de Coimbra e ministro da Instrução entre 1934 e 1936): ‘As disciplinas dos currículos liceais não são as disciplinas científicas, os campos abstratos dos conhecimentos, do plano de estudos das faculdades universitárias, mas unidades docentes, isto é, conjuntos de factos e problemas concretos da vida, que para os alunos constituam centros de interesse indiscutível, à altura das suas capacidades mentais.’” (BARROSO, 1999, p. 21).

de conduta, métodos e regras de *disciplina* propriamente dita do espírito e do corpo. As finalidades das disciplinas chamadas a constituírem os ciclos de estudos do secundário eram claras. “São matérias que merecem preferência, não quaisquer matérias; são os melhores instrumentos de realização com respeito aos fins propostos; já alguém lhes chamou forças para a conversão destes fins em factos” (MONIZ, 1919, p. 408).

O termo *disciplinas* encerrava para o pedagogo a junção de instrução e de educação como formas de obter uma cultura de valor universal e a sua organização representava os interesses do legislador na formação dos cidadãos: os interesses moral e estético que tinham por objetivo o bem e o belo; o interesse empírico que tinha por objetivo os fatos da história e os fenômenos da natureza; o interesse especulativo que tinha por objetivo a dependência recíproca das coisas, a conformidade dos fatos e fenômenos das leis que os regiam; o interesse simpático que tinha por objetivo o bem-querer, a amizade, o amor do próximo; o interesse social que tinha por objetivo a associação das coletividades pequenas até a maior, a grande coletividade nacional (MONIZ, 1919).

O enquadramento disciplinar-penal dos alunos nomeava a pontualidade e a aplicação dos alunos (todas as faltas deviam ser justificadas), o dever de executar os trabalhos e as prescrições morais (respeito e obediência aos professores, necessidade de uma articulação com os colegas que garantisse um “viver bem” e observação do decoro dentro do liceu) como centro da vida social escolar.

As penas eram graduadas, tal como os graus onde as faltas se verificassem, e tanto mais graves quanto mais elevado fosse o grau da classe ou a idade do infrator; e provinham de uma codificação “paternal e disciplinar” que não devia ser esquecida por reitores, professores e conselho escolar (o órgão liceal constituído pelos professores em serviço e presidido pelo reitor) (PORTUGAL, 1896a). A reforma liceal prestava toda a atenção ao comportamento dos alunos e ligava esse comportamento à avaliação (Ó, 2003).

A reforma viria, pois, a instaurar uma *tecnologia de governo* construída em cinco planos: organização do tempo; sistema de exames liceais; compêndios ou manuais escolares; disciplina es-

colar; e prática pedagógica (Ó, 2006). Tendo em atenção que o legislador desejava alcançar tanto o desenvolvimento intelectual dos alunos quanto o seu aprofundamento moral e que ambos suscitavam o que haveria de mais relevante a defender, o decoro da nação, é sobre a prática pedagógica que devemos concentrar a atenção agora.

A palavra magistral e a separação das águas entre receptores e transmissores de conhecimento

Transmissores de uma verdade científica codificada pelo Estado através dos manuais, os professores detinham, apesar de tudo, a palavra magistral como ferramenta. Se essa palavra era relevante pela transmissão do conhecimento, das séries de representações, ideias, noções e juízos que o constituíam, ela devia projetar-se usando uma linguagem cuidada, sempre ao alcance do sentido dos ouvintes; dirigida “à atividade mental receptiva do aluno”, devia ser o exemplo da exposição oral, isto é, transmitir conhecimentos com “clareza, correção e pureza” e rejeitar todos os artifícios retóricos que impusessem obstáculos à aplicação oral e escrita da língua nacional pelos alunos (PORTUGAL, 1896a, p. 663).

Se era verdade que em cada aluno do ensino médio se devia perscrutar “meio e ocasião de realizar o seu desenvolvimento até onde lhe permitam os talentos, a situação e as circunstâncias de que dispõe” (MONIZ, 1919, p. 398), como indivíduos de destino próprio, estes receptores do conhecimento acumulado e transformado em matérias digeríveis por graduação habitariam o ponto ideal de uma formação que os preparava para integrarem um certo escol, um certo número dos futuros chefes de todas as profissões (finanças, comércio, transportes, instrução, agricultura, colonização) e dos que por inteligência, fortuna ou notoriedade pudessem ser influentes junto dos concidadãos.

A consciência de um destino social diferente para os alunos que frequentariam apenas a instrução primária e para os que prosseguiriam os estudos era preponderante. À primeira acorriam apenas os que deveriam saber ler, escrever e contar em razão das exigências de um trabalho mecânico que os não podia projetar para mais longe, tendo uma

escolarização marcada pela brevidade; ao ensino secundário, mais amplo e rico, deveria acorrer “o pessoal já munido da primeira instrução e destinado a constituir os futuros grupos sociais e dirigentes” (MONIZ, 1919, p. 396). Esta separação dada como inquestionável projetava-se no futuro dividindo os cidadãos com o ensino elementar aptos “para a recepção dos bens da cultura” e os cidadãos com o ensino médio, dotados de uma cultura geral e preparação comum, habilitados “para a transmissão destes bens, ao serviço doutro ensino, a seu turno, ainda maior” (MONIZ, 1919, p. 397).

Os alunos do ensino elementar receptores dos bens da cultura e os alunos do ensino médio receptores e transmissores dos bens da cultura orbitavam, assim, a realização de um ideal de Estado: a transmissão dos valores da herança cultural como fundamento *natural* de pertença à nação, à sociedade e à escola, através do conhecimento e socialização que esta proporcionava. Quando a reforma do ensino médio falava tanto de um desenvolvimento intelectual dos alunos quanto do seu aprofundamento moral, tinha em mente o alcance social dos liceus.

Parte dele consumava-se a partir da transmissão da herança cultural (isto é, da determinação dos laços históricos e comunitários que envolviam os jovens cidadãos) e de uma fixação dos vestígios da história que o Estado não devia olvidar mas usar como propulsores de uma mundividência ancorada no enlaçamento do velho mundo romano com o futuro desenvolvimento da nação. “Vivemos no ocidente europeu e portanto em um mundo romano” (PORTUGAL, 1895a, p. 1069; PORTUGAL, 1896b, p. 721), dizia-se em várias peças da reforma, mundo pelo qual tradição, costumes, leis, religião e história conformavam a linguagem e a vida.

Vestígios materiais e herança moral

Com uma diferença de cerca de um ano relativamente à publicação das principais peças da reforma de Jaime Moniz, o Estado português tinha publicado em 1894 uma definição dos monumentos nacionais da nação: todos os edifícios, construções, ruínas e objetos artísticos, industriais ou arqueológicos que testemunhassem feitos notáveis da história nacional e que se ligassem a um modo de

ser material, intelectual e moral – a que deviam acrescentar-se as construções pré-históricas de povos e civilizações que tinham habitado o território português antes da fundação da nacionalidade (PORTUGAL, 1895b).

Tornar-se-ia impossível não registrar que também a salvaguarda do passado devia remeter para os testemunhos de uma constituição histórica intelectual e moral dos antepassados e que, portanto, nenhum vestígio seria inanimado, inerte ou inócuo quanto ao valor social a desempenhar. O alcance social dos liceus jogava-se, como nas experiências pedagógicas em outros países, na formação de uma classe média possuidora de um certo conhecimento geral cuja composição podia variar com as circunstâncias nacionais, mas cuja natureza genérica, que não podia ser denegada, era a âncora para os estudos superiores e o ponto comum da mentalidade da vida nacional, da formação do espírito público e da união moral da nação – isto era, da argamassa sem a qual nenhuma organização política seria duradoura.

O alcance social dos liceus efetivava-se na construção desse conhecimento geral, não desconexo, como se a aquisição da cultura se operasse por uma consistência orgânica de ensino desdobrada em cinco objetivos: material (os liceus transmitiam um conjunto de conhecimentos e de práticas com eles relacionadas); formal (promoviam o desenvolvimento do espírito); estético-moral (promoviam a educação do sentimento e da vontade); físico (promoviam o desenvolvimento do corpo); preparatório (habilitavam os alunos para os estudos maiores) (MONIZ, 1919).

Se o ensino secundário tem de responder pelos encargos que lhe ficam atribuídos, quais são os conhecimentos de que se há de servir para os desempenhar? Os tesouros da cultura, pois dela se trata, fornecem os ramos de saber que os planos aproveitam. Determinadas línguas (antigas e modernas) e suas literaturas, a história e juntamente com ela noções elementares das doutrinas sociológicas gerais mais importantes, forma um grupo, o filológico-histórico, também denominado humanista, ou de letras; as disciplinas físico-químicas e as histórico-naturais constituem outro, também chamado real ou de ciências; o primeiro grupo relacionado imediatamente com o mundo moral e social (o homem, a humanidade), o segundo relacionado imediatamente com o mundo físico (a natureza). (MONIZ, 1919, p. 407).

Se o aspeto moral da instrução nunca tinha estado ausente de intenções pedagógicas anteriores,⁶ os diplomas de Jaime Moniz vieram reforçar a transmissão de conhecimentos tal como a formação intelectual e espiritual dos alunos e, a partir do par saber-ser, a contribuição para que incorporassem descobertas, desafios e tarefas que enformavam a necessidade de observar a conservação de uma herança material comum. Encarregados dessa conservação seriam, em primeira linha, os cidadãos aos quais o Estado tivesse proporcionado a instrução de uma cultura geral e uma aptidão para se adaptar às circunstâncias em mudança.

A conjugação harmoniosa dos saberes (das disciplinas) com a formação intelectual dos alunos constituía um dos referentes da reforma, direcionando para um *centro* as várias disciplinas organizadas em classes, como se fosse uma só disciplina, a integridade do conhecimento (BARROSO, 1999). Ainda assim, depreendia-se do plano curricular dos liceus “uma ordem de prioridades determinada pelas virtudes socializadoras que cada disciplina apresentava” manifestando-se no tempo de horas semanais que as quatro principais apresentavam na soma das sete classes do curso liceal completo: língua latina (34 horas semanais), língua e literatura portuguesa (30), matemática (28), ciências físicas e naturais (23) (Ó, 2003, p. 237-238). Aos grupos de disciplinas filológico-histórico e de ciências juntava-se um terceiro, técnico ou da arte, no qual cabiam disciplinas que representavam necessidades gerais do espírito como desenho, canto, modelação ou caligrafia.

Por razões fundadas, o ensino secundário operava entre a transmissão de conhecimentos (uma vocação informativa) e o desenvolvimento das funções mentais dos alunos (uma vocação formativa).

Disciplinas pertencentes às ciências do espírito determinantes no ensino médio

O estudo de qualquer língua, e bem assim o latim, representaria “um depósito de noções, senti-

6 “O ensino clássico tradicional, por exemplo, aliás tanto sob o Antigo Regime quanto no século XIX, acentuou suficientemente a importância primordial da educação ‘moral’ que era dada aos alunos em todos os instantes de sua presença nos locais escolares, para que seja necessário insistir nesse ponto.” (CHERVEL, 1990, p. 188).

mentos e volições [vontades], um tesouro de saber, de sentir, de querer, mais ou menos diverso, mais ou menos múltiplo e opulento, produzido pelo trabalho das gerações e pelo esforço individual” (PORTUGAL, 1896b, p. 720). Nenhuma aprendizagem de uma língua deixaria de influir em todas as formas da atividade mental, ainda mais na língua latina, em que o ensino linguístico mais se acumulava ao ensino literário e em que uma “rigorosa lógica imanente” ligava vocábulos e sentidos pelo caminho mais direto.

Pela proximidade com o idioma português e pela abundância do vocabulário, a língua latina concederia a consciência do valor da linguagem. Quer formalmente quer na sintaxe, era extremamente definida; tinha uma clara originalidade orgânica, uma estrita obediência à regra, uma pontual concisão e uma límpida clareza (PORTUGAL, 1896b), a clareza que a reforma de Jaime Moniz insistia deverem os professores usar com os alunos, pois as dissertações dos mestres nunca poderiam ser superiores à capacidade dos alunos; observava, enfim, uma disciplina rigorosa em cada período (unidade sintática composta por um enunciado de sentido completo), levando os alunos à determinação da expressão exata e do pensamento bem ordenado.

Na aprendizagem da língua e literatura portuguesa, obviamente central no plano dos liceus “não só pela sua importância imediata e prática, mas ainda pela grande influência que exerce no desenvolvimento do espírito” (PORTUGAL, 1896b, p. 718), era certo que os sentimentos estéticos se desenvolviam no espírito dos alunos de par com os sentimentos morais. A morte do herói militar, navegador e cosmógrafo Duarte Pacheco Pereira narrada pelas palavras de Luís de Camões não encenava apenas uma tristeza circunstancial, mas fazia agitar na alma “o sentimento de repulsão pela injustiça, e o desejo de a afastar do mundo”; os textos escolhidos da literatura portuguesa reuniram matéria suficiente “para se exercitarem, firmarem e alargarem os variados sentimentos de ordem moral: a benevolência, a simpatia, a compaixão, a admiração, o amor da justiça, o brio, abnegação, a repulsão pelo que é baixo e vil, etc.”; a grande obra de Camões não podia usar-se somente como aquisição das noções das coisas, das ideias e das palavras: “Os *Lusíadas*, explicados convenientemente

temente, e completados com o estudo de outros monumentos em que se reflita a história pátria, são a mais perfeita escola de patriotismo em que pode iniciar-se a mocidade portuguesa”; a análise da língua portuguesa, para além da atividade lógica de construção de ideias gerais, abstrações, definições, determinações etc., constituía-se em escola da própria análise da nação: “O estudo secundário da língua e literatura pátria ministra os primeiros dados para a apreciação científica do caráter nacional, com os seus defeitos e qualidades” (PORTUGAL, 1896b, p. 719).

No mesmo passo, indistintamente, conduziam-se conhecimentos e formava-se o caráter e o espírito. Conhecer os *Lusíadas* não seria exatamente, não seria apenas, abandonar-se a uma leitura marcada pela imaginação das formas que saíam dela, pela representação mental deste e daquele episódio, pelo passeio de descrições em paragens fantasiosas, mas a junção de todo esse aparato num feixe transformador em que a noção de pertença (a um enredo *nacional*) se jogava no constante aprimoramento das capacidades nobres espirituais.

A geografia, mãe da observação direta e do contato com a natureza, disciplina associativa por definição (concentradora de muitos elementos das outras disciplinas), para além de ser uma escola de lógica aplicada, também manifestava as capacidades de desenvolvimento do sentimento estético, “pela contemplação da beleza das formas do que nos rodeia, e da beleza mais alta das leis que dominam o universo” (PORTUGAL, 1896b, p. 725) e da procura última do aprimoramento intelectual e moral de pertença coletiva:

Fazendo que o aluno possa percorrer em espírito, com o auxílio dos meios gráficos que todos os dias se multiplicam, esses mares, essas ilhas, esses continentes descobertos por nossos maiores para a ciência, para o comércio, para a emigração europeia, radicará o sentimento nacional, dará força para novos cometimentos, ainda que de natureza diferente; e, revelando a interdependência em que se acham os homens, embora nas maiores distâncias geográficas, e os resultados combinados da ação de todos os povos, reforçará a ideia da solidariedade humana. (PORTUGAL, 1896b, p. 725).

A história, como disciplina que relacionaria os fatos da vida com os seus antecedentes e con-

sequentes, com as suas causas e os seus efeitos, combinava, de forma particularmente eficiente, o desenvolvimento da memória pelo exercício reiterado de saber datas, episódios significativos e reproduzir mentalmente componentes do passado, com o desenvolvimento da imaginação, através do trabalho de concertação desses elementos.

Nessa disposição de fatos importantes da vida nacional do passado e de cenas que tinham ficado como exemplares para a posteridade, o ponto central era o “desenvolvimento da vontade moral”, pela aplicação saudável da “energia humana posta ao serviço de nobres causas” e pela ponderação do bem e do mal delimitados entre as fronteiras da simpatia e da aversão que todos os alunos deviam incorporar (PORTUGAL, 1896b, p. 732).

Ao ensino da história, e aos professores da matéria, exigia-se que diligenciassem para que o sentido da indagação ligada à interpretação dos fatos se fizesse em paralelo com o julgamento das coisas, dos tempos e dos homens; que promovessem “o sentimento artístico, por meio da compreensão do grandioso, da impressão do sublime, e da ação do belo em algumas de suas manifestações mais visíveis universalmente celebradas”; e que, enfim, desenvolvessem o amor da pátria e da nacionalidade, “por meio do conhecimento dos factos históricos praticados por nossos maiores e do lugar que a terra onde nascemos conquistou no decurso da evolução histórica”; e o amor da humanidade, salientando os valores da solidariedade entre seres humanos (PORTUGAL, 1896b, p. 732).

Num outro polo da compreensão do tipo de ensino pretendido estava o uso de materiais auxiliares como objetos, descrições gráficas ou desenhos (PORTUGAL, 1896a), próximo das tendências positivistas de descoberta e prova usadas no conhecimento científico. Esta absorção da *realidade* também se consumava com as excursões e visitas no âmbito do estudo das disciplinas físicas ou naturais, da geografia e da história, para as quais era necessário disponibilizar o tempo suficiente nos horários, desejavelmente o segundo período em que o ensino diário se dividia (as tardes).

O ensino através da demonstração prática e da evidência dos objetos ou as excursões não eram, uma vez mais, um tópico inovador nas reformas do ensino médio português. Os meios auxiliares

de ensino, fossem bibliotecas, jardins botânicos, gabinetes de física, laboratórios de química ou coleções de objetos de história natural, tinham sido previstos desde 1836 e ao longo do século; em 1880, a reorganização da instrução secundária falava das excursões (geográficas, geológicas, botânicas e zoológicas) e das demonstrações a partir de livros, mapas e aparelhos diversos.

Passeios escolares na fixação dos objetos da herança

Os diplomas de 1894-1895, ao confirmar o apreço pelas excursões e as obrigações de lhes conceder o tempo imprescindível, viriam a ratificar a sua importância como certezas curriculares. Este ensino, ao mesmo tempo indutivo⁷ e dedutivo, tanto era conseguido nas classes de língua e literatura portuguesa através do constante treino e exemplificação de elementos gramáticos, estilísticos, poéticos, da história literária ou da história da língua como era consumado em geografia através das excursões para exercícios práticos e para colher elementos destinados às lições (“um número limitado de excursões, convenientemente dirigidas, basta para este efeito”) e dos usos de representações gráficas selecionadas, de aparelhos simples, do globo terrestre ou das cartas geográficas (PORTUGAL, 1896b, p. 723-725).

Como se dizia para a disciplina geográfica: “Sem passeios escolares, sem uma parte do ensino ao ar livre, como, por exemplo, para a observação noturna do céu, o ensino cairá na repetição mecânica do compêndio” (PORTUGAL, 1896b, p. 725). As visitas de estudo tornaram-se um meio indispensável de reconhecimento da herança cultural da nação e não abandonaram mais o tipo de transmissão e recepção do conhecimento que se pretendia para os alunos. O professor Aires Serra, cerca de três décadas depois da reforma de Jaime Moniz, defendia as vantagens das lições ao ar livre, em face dos objetos a tratar e, numa perspectiva

higiênica, refletia sobre o aproveitamento das excursões escolares:

Fiquei intimamente convencido de que as excursões, bem organizadas, aos campos, às cidades mais próximas que possuam monumentos antigos que atestem factos da nossa história – a mais bela e sublime de todo o mundo – que possuam indústrias dignas de menção, que sejam grandes centros fabris, são os meios mais eficazes para se incutirem no espírito das criancinhas as imagens que na escola – anti-higiênica por excelência – pretendemos gravar-lhes. (SERRA, 1923, p. 117).

Na mesma altura, o professor Joaquim Tomás falava sobre os conhecimentos que as excursões deveriam ministrar, já que o seu fim último era, como referia, o estudo metódico e minucioso do ambiente que envolvia a escola. “Estudar-se-ão por meio delas [das excursões] a história das respetivas localidades, os seus monumentos, as suas indústrias, a sua administração pública, a sua corografia, a sua fauna e flora, as suas paisagens, toda a vida local, enfim, em que valha a pena interessar os alunos” (TOMÁS, 1921, p. 13).

No desenho das várias áreas temáticas/disciplinas a cobrir pelos passeios, o mesmo professor incluía a visita aos monumentos, estátuas e padrões de cada localidade numa rubrica chamada “preparação para a vida intelectual e coletiva” (TOMÁS, 1921, p. 15). Um carácter local que podia inferir-se na preferência por passeios destinados a dar a conhecer as terras mais próximas dos alunos não excluía as excursões pelas grandes cidades já que:

As excursões escolares são o estudo do meio ambiente e o ambiente complexo de uma grande cidade, com os seus portos e cais, comunicações e transportes, soberbos monumentos e obeliscos, bairros novos e amplas avenidas, parques deliciosos e jardins excelentes, com os seus grandes museus e as suas grandes laborações industriais. (TOMÁS, 1921, p. 17).

Numa intervenção sobre a organização da instrução secundária realizada no Parlamento português, o deputado Luciano Pereira da Silva dava conta do valor educativo das excursões no ensino para a detecção da herança, nos alvares do século XX: “O professor terá na aula reproduções gráficas de obras de arte e álbuns fotográficos conveniente-

7 “Deve recorrer-se quanto possível aos elementos da intuição, não se perdendo de vista que a intuição direta, em regra, só pode realizar-se para a localidade [em que o liceu estivesse inserido], e que é com os elementos da intuição local, auxiliados pelos meios gráficos, etc., que o aluno há de alcançar a intuição indireta (interior) do maior número de objetos que constituem a matéria” (PORTUGAL 1896b, p. 725).

mente escolhidos e deverá acompanhar os alunos em excursões aos monumentos e museus ao seu alcance” (SILVA, 1903, p. 9).

A articulação entre o dever de reconhecer os vestígios sobrantes como uma herança comum, mesmo aquela que se situasse por comprovação histórica num tempo que antecedia a nacionalidade, delineava-se pela assunção de uma ideia cultural. O regulamento para o funcionamento da Comissão dos Monumentos Nacionais de 1894 falava, explicitamente, da propaganda e do culto público dos monumentos através dos trabalhos de conservação e de vigilância adequados (PORTUGAL, 1895b), e o plano orgânico dos serviços que deviam prover a classificação, conservação e restauro dos Monumentos Nacionais evocava o culto dos antepassados (PORTUGAL, 1899).

O alargado valor cultural que o Estado reconhecia nos monumentos nacionais era independente de esses vestígios representarem um valor pela antiguidade que possuíam, por estarem especialmente associados a fatos e tradições que ajudassem a recordar glórias e epopeias de Portugal ou por terem um valor artístico, demonstrando a valia estética da nação. Esses valores de antiguidade, histórico e artístico não só representavam o legado cultural da nação como estavam a ponto de fazer a migração entre cultura erudita e cultura popular. [Todos] “esses padrões eloquentes [...] simbolizam o espírito e o trabalho populares em diferentes períodos da história pátria” (PORTUGAL, 1899, p. 923).

Francamente atrasado em relação a um dos instrumentos que permitiria a boa conservação dos monumentos – o seu inventário completo e sistemático –, o Estado português reconhecia as diligências realizadas na Itália como modelo, nomeadamente quanto ao que a proteção das antiguidades devia sugerir. “O espírito público, que as leis traduzem, convenceu-se de que o primeiro proprietário do objeto artístico é a coletividade nacional” (PORTUGAL, 1899, p. 924). Era em nome desse espírito que, no final do século XIX, se legislava pensando nos vestígios na posse do Estado ou de particulares.

A cultura do espírito público não consente já que a teimosia ignorante, ou o simples interesse, persistam na destruição de monumentos, ainda que sejam propriedade individual. Se, porém, assim acontecesse, não haveria remédio senão lançar mão de meios

repressivos, ou da própria expropriação. (PORTUGAL, 1899, p. 924).

A organicidade desse plano também se demonstrava pelas atribuições cruzadas de uma comissão técnica consultiva, funcionando na órbita das Obras Públicas, que, por um lado, deveria estabelecer as regras de classificação e classificar os monumentos, estudar e aprovar os projetos de conservação, reparação e restauro ou fiscalizar o andamento desses trabalhos; e por outro, deveria elaborar monografias históricas e artísticas e reunir coleções, cópias e modelos que constituíssem auxílios para o estudo e ensino nas escolas dos monumentos nacionais. Outro elemento que não deveria ser negligenciado era o da presença, nessa comissão técnica consultiva, de titulares de cargos no ensino público, como eram os casos dos diretores das academias de belas-artes ou dos professores de arquitetura dessas academias.

Vestígios infinitamente aumentados e a reforma como expressão desinteressada do conhecimento verdadeiro

A transmissão dos conhecimentos não como se fossem cristalizações do saber, mas como se essa aquisição do saber formalizasse um contínuo e posterior enriquecimento, encenava-se de uma forma idêntica à da recepção e transmissão de uma herança cultural. Também a herança devia incorporar-se como movente, como se um tesouro tivesse sido inscrito desde sempre para ser protegido (mas que só no final do século XIX o Estado estava a ponto de consolidar) e o seu conhecimento se inscrevesse para ser trabalhado como um enriquecimento psíquico.

A sua proteção devia, pois, alargar-se indefinidamente (indefinidamente ao cuidado dos alunos que demandassem, por sucessivas gerações, a escola e indefinidamente por soma e justaposição de vestígios) e guardar como utilidade central que um estudo não era tão bom como qualquer outro, ou seja, que se jogaria uma grande partida na consideração da natureza e do valor do conteúdo e que ele estaria na fronteira, por um lado, do uso da observação, da memória, da expressão e do raciocínio (indutivo) e, do outro lado, da imaginação, do raciocínio dedutivo, “das ricas possibilidades da

vida emotiva, [d]a educação da vontade por meio de ideias morais e hábitos corretos” (MONIZ, 1919, p. 417).

Era assim que um conjunto de vestígios materiais cuja sobrevivência só podia classificar-se como arbitrária (o que chegou até nós) se deveria perceber, na sua recepção e transmissão, nos antípodas do mundo caprichoso, venal e descontrolado do acaso e justamente se edificava como parte de um mundo racional, eminentemente moral, científico e, além de tudo isso, vital, para que os alunos recebessem representações e ideias que antes não possuíam, num casamento entre cultura material e cultura formal.⁸

O verdadeiro ensino não pretende apenas comunicar conhecimentos ao aluno, não pretende abrir caminho a uma aquisição mecânica; por isso mesmo que mete o aluno de posse de conhecimentos pretende ao mesmo tempo despertar-lhe e desenvolver-lhe as forças mentais. Costuma denominar-se fim formal este propósito de exercitar e formar na matéria do ensino as forças mentais do aluno. O ensino enquanto transmite conhecimentos procura realizar a *cultura material*; enquanto simultaneamente intenta robustecer as forças mentais procura realizar a *cultura formal*. Ambas as culturas são igualmente necessárias. Ninguém pode ter uma cultura religioso-moral sem conhecimentos dos factos religiosos ou de noções e preceitos morais. Ninguém pode na sua profissão, no seu lugar no Estado, na Igreja, na Sociedade, prestar qualquer serviço se lhe falta certa medida de conhecimentos de gramática, de geografia, de ciências naturais, de aritmética, etc., ou certas aptidões, como ler e escrever. A escola, por conseguinte, jamais pode eximir-se a dotar o aluno com um pecúlio de conhecimentos sólidos. Mas os conhecimentos não passam de pura congêrie de matérias, de um capital morto... quando, juntamente com a sua posse, não anda ligada a necessária agilidade mental. (MONIZ, 1919, p. 418).

Segundo Jaime Moniz, o que o ensino poderia realizar em favor da aquisição de uma cultura formal (em promoção do entendimento, como dizia) respeitava a certificar que o aluno obtivesse noções

e representações claras, que o aluno procurasse as relações entre coisas e noções (semelhanças e diferenças, unidade e número, todo e partes, causa e efeito, premissas e consequências, meio e fim etc.), que o aluno formulasse “juízos exatos” e “conclusões justas”, que gravasse tudo no espírito e que expressasse tudo em linguagem correta (MONIZ, 1919).

Quando o deputado Luciano Pereira da Silva falava no Parlamento nas visitas de estudo escolares – “Tais visitas incutirão na mocidade o respeito dos nossos monumentos, que é a garantia única da sua conservação e, pelos factos históricos que a eles se ligam, um mais entranhado amor pela pátria portuguesa” (SILVA, 1903, p. 9-10) – não aspiraria a separar a transmissão de conhecimentos da formulação de juízos exatos, não intenderia separar ações de reconhecimento e preservação dos monumentos de considerações morais em favor ou em desfavor de uma ação nem procuraria que os alunos separassem a contingência da organização de um passeio com a certeza da mensagem a ele associado.

Feito em cima do conhecimento comparado, a reforma de Jaime Moniz não deixava de propor aos alunos o seu conhecimento futuro como uma manifestação verdadeira e como produção do verdadeiro na consciência individual (FOUCAULT, 2014), alimentando a educação da vontade por meio do que seria o certo, o moral, o adequado – A reforma é “a expressão desinteressada e orgânica de um pensamento verdadeiro” (PORTUGAL, 1895a, p. 1071); “O professor atenderá a que [a resposta do aluno] seja verdadeira e, desde a secção inferior sem erro de expressão” (PORTUGAL, 1896a, p. 664); é dever dos professores “promover o progresso literário e promover o progresso moral dos alunos, aproveitando para esta última função, entre os outros recursos que o organismo do liceu põe ao seu alcance, toda a ação moralizadora que o estudo das disciplinas possa exercer” (PORTUGAL, 1896a, p. 667).

Porque se fundava na busca de um conhecimento exaustivo e comparado, a reforma de Jaime Moniz consolidava-se por uma manifestação de verdade inequívoca, uma “nova ordem” como se dizia (PORTUGAL, 1895a), compreensível a partir da leitura das três peças fundamentais que

8 “Nós entendemos por cultura formal a cultura total do lado intelectual do homem, e portanto, das capacidades de observar, formar representações e retê-las de memória, formar noções, julgar e tirar conclusões” (MONIZ, 1919, p. 419). Os professores deveriam ter em conta que toda a matéria de ensino era suscetível de produzir cultura formal na disciplina a que se referisse.

a constituíram e que fundamentaram a profunda reformulação do ensino médio português.⁹ Para uma verdade inequívoca se manifestar era preciso pesquisar, sequenciar e selecionar um conjunto de conhecimentos (das experiências passadas, dos pareceres técnicos, das observações da opinião publicada, das condições materiais e sociais da nação, das experiências legislativas e regulamentares de diversos países), de modo a devolvê-los irmanados com o pensamento genérico de onde derivavam, a paridade com as melhores experiências pedagógicas. Era preciso jogar também o papel do árbitro cognoscente como virtude e alcance do poder público, organizador da desordem vigente. “Soa então a hora em que todos clamam: os pais contra os adiamentos ou reprovações; os mestres contra os fabricantes de disposições legais; os lentes do grau mais subido contra a ignorância da mocidade acadêmica!” (PORTUGAL, 1895a, p. 1070).

Descobrir por si mesmos a prévia disposição das matérias de ensino

No curso ministrado em 1980 no Collège de France, Michel Foucault estimulava a plateia a procurar uma relação entre o exercício do poder – o estabelecimento de uma arte racional de governo – e o que seria uma manifestação de verdade, marcando cinco formas historicamente situadas de a conceber, das quais me interessam como elementos primários de análise as três iniciais.

A primeira seria a ideia basilar de que não poderia haver forma de governo sem ela estar ligada a um conjunto de conhecimentos racionais e verdadeiros, de conhecimentos exatos cujo estabelecimento decorreria da organização da estrutura racional denominada Estado (*uma razão de Estado*). A segunda era a ideia, bem presente na reforma de Jaime Moniz, de que um governo que atuasse de acordo com os princípios da verdade, “isto é, de acordo com o conhecimento exato dos processos que caracterizam essa realidade que é o Estado” – conhecimento da população, conhe-

cimento das relações comerciais, conhecimentos das formas de trabalho, conhecimento das riquezas produzidas – governaria menos na medida em que faria da verdade “uma forma suficientemente demonstrativa” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Os textos regulamentares da reforma portuguesa estavam sempre ligando a *ação governativa* dos professores à finalidade de os alunos descobrirem, por si mesmos, os objetivos e as respostas que, afinal, se encontravam previamente organizadas e dispostas para serem conhecidas. “O professor não comunicará aos alunos apreciações estéticas já formuladas; mas deve guiá-los até eles as organizarem por si, ainda que rudimentarmente” (PORTUGAL, 1896b, p. 718), pois o grande objetivo era:

[...] não esquecer o pensamento tantas vezes enunciado pelos grandes pedagogistas acerca da marcha graduada do ensino, ou da atividade que ele deve pôr em ação: – que primeiro se trata de transmitir diretamente um material de instrução explicando-o, esclarecendo-o, elucidando-o, para a assimilação ou apropriação; – depois se trata de estreitar as novas representações, ideias ou noções, obtidas por este meio, com as já existentes no espírito do aluno, grupando e ordenando os conhecimentos assim desenvolvidos; e por derradeiro se procura vigorar e aproveitar pela exercitação o produto de todo este trabalho. (PORTUGAL, 1896a, p. 664).

Exigia-se por parte dos professores a procura da iniciativa dos alunos:

Nas mesmas classes [6.^a e 7.^a] é também indispensável obrigar a atividade mental de cada ouvinte a desempenhar grande quinhão do trabalho escolar e compeli-la a usar da iniciativa e independência próprias da idade na secção superior, e dignas da instrução já obtida. (PORTUGAL, 1896a, p. 664).

Entretanto essa autonomia proclamada como essencial devia centrar-se na “averiguação da firmeza e exatidão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos”, a confirmar a aquiescência a uma herança recebida (PORTUGAL, 1896a, p. 664). O conhecimento já sistematizado e organizado (para os professores) e o incitamento à descoberta autônoma (para os alunos) concretizavam dois aspectos de uma reforma que governava menos pela informação acumulada sobre a população escolar.

⁹ O decreto de 22 de dezembro de 1894 sobre a aprovação dos serviços da instrução secundária (PORTUGAL, 1895a); o decreto de 14 de agosto de 1895 regulamentando o ensino secundário (PORTUGAL, 1896a); e o decreto de 14 de setembro de 1895 aprovando os programas para o estudo das disciplinas de instrução secundária (PORTUGAL, 1896b).

As visitas aos monumentos destinavam-se ao conhecimento-reconhecimento de uma ação pedagógica que devia ser de descoberta ao mesmo tempo que a reiteração dos mais elevados valores do país. Por esta via os alunos aprenderiam a respeitar e a reconhecer os monumentos como sendo da nação, os vestígios como caracterizando uma forma particular de encarar o passado, relacioná-lo com uma certa verdade material, tangível e necessária e articulá-lo à situação nacional vigente.

Finalmente, a terceira das formas históricas enxergadas por Foucault na relação de uma arte de governar com a verdade seria a ideia de que os mecanismos destinados a conduzir os homens necessitariam da constituição de um saber especializado e do seu corpo de especialistas.¹⁰

Para além do vigor do pensamento de Foucault que pode entrever-se na reforma portuguesa do ensino médio, o que seria para realçar é que a partir do conhecimento acumulado, exaustivo e comparado da reforma do ensino médio, a partir de um selo de garantia que a verdade transmitiria – “restituíamos a verdade, ofendida, a quem de direito pertence” (PORTUGAL, 1895a, p. 1071) –, se propunha a aquisição para os alunos de um certo conhecimento em moldes antagônicos da construção do conhecimento reunido para realizar a reforma.

A reforma reivindicava-se de uma forma de conhecer (trabalhada e comparada), para devolver aos alunos um currículo com uma outra forma de conhecer. A fabricação de um conhecimento pedagógico tinha levado à adoção de uma solução para a transmissão e recepção do conhecimento escolar, mas uma dimensão abissal dividia a produção do

conhecimento pedagógico e a transmissão do conhecimento escolar.

A reforma de Jaime Moniz partia da exposição da totalidade de um saber (como se o pedagogo dissesse: *estudei todos os sistemas atuais e passados de ensino que se relacionam, ainda que modestamente, com o nosso, comparei todos, inclusive em estações de ensino não oficiais, e esta é a conclusão a que chego sobre a nossa instrução secundária*). Contudo, ao colocar-se do lado da verdade (do bem, da moral, do certo), a reforma de Jaime Moniz não ligava apenas a construção de um conhecimento verdadeiro ao exercício de um poder, neste caso delegado na figura dos representantes dessa verdade perante os alunos (os professores). Colocava esse conhecimento verdadeiro como caução para que o conhecimento diferido (triturado, organizado) fosse o apropriado para os alunos. A busca do conhecimento não originava, na sua transmissão, mais busca do conhecimento, mas a aceitação do conhecimento existente.

Se o sentido da transmissão de uma herança cultural que só poderia ser aumentada sem ser revista nos fundamentos parecia jogar-se integralmente na escola, não admira que os vestígios do passado, e em particular os monumentos (representantes máximos dessa herança na transmissão-recepção dos conhecimentos), só pudessem a partir de então crescer em número, atualizando sistematicamente o princípio de que eram devedores – não a aleatoriedade da escolha, mas a inevitabilidade da sua eleição.

O esforço evidenciado para constituir uma *verdade* sobre a instrução secundária no final do século XIX assemelhava-se, na sua fabricação, a um sem-número de materiais dispostos sobre uma mesa de trabalho, a um caos à espera do seu sentido, enquanto o conhecimento que devia ministrar-se aos alunos não podia dispor-se sobre uma mesa para ser organizado, pois ele estava disposto, estruturado e ordenado no mais ínfimo detalhe, não admitindo surpresa nem descoberta.

Esse conhecimento intelectual e moral era como uma herança cultural, trazida para as lições não para ser discutível nem para ser discutido. Foi nessa herança cultural que todos os estudantes no Portugal do século XX se descobriram como pessoas, alunos e cidadãos.

¹⁰ Uma forma de governo corporizada pelo advento do parlamentarismo no século XIX ligaria a produção da verdade ao seu conhecimento objetivo, por via do saber especializado e da emergência de uma multiplicidade de especialistas (responsáveis por informarem os políticos sobre as melhores medidas a tomar). No corpo de especialistas que emergia em Oitocentos não estariam somente os desenterradores do passado das nações, que então ganhavam relevância (historiadores, geógrafos, geólogos, arqueólogos), mas os próprios deputados como especialistas do discurso verdadeiro. As restantes duas formas históricas referidas por Foucault seriam como que desenvolvimentos das três anteriores. A quarta conteria uma certa inversão da segunda, a de que os especialistas e conhecedores da verdade, como tal, teriam alguma coisa a esconder pois não seria possível a todos saber a verdade de uma sociedade sem suscitar a revolução. A quinta seria dizer, por uma contraversão de raciocínio: se existe uma verdade é porque efetivamente toda a gente a conhece, é porque é uma evidência. Sobre este assunto ver Foucault (2014), especialmente as páginas 14-16.

Considerações finais

A constituição de um grau secundário aperfeiçoado reivindicou um conhecimento comparado, exaustivamente compulsado, da experiência do saber e da prática das nações, e do exemplo da experiência pedagógica, didática e de ensino alemã em particular. Ancorava-se na distribuição relativa a planos de ensino estrangeiros, antigos e modernos, oficiais e não oficiais, a relatórios e outros documentos oficiais, discursos públicos e estudos, ao conhecimento da legislação portuguesa anterior ou às razões para a repartição de disciplinas por anos e classes.

A grandeza do levantamento e dos estudos realizados para propor as peças legislativas da reforma de 1894-1895 emergiu na necessidade de estabilizar o conhecimento destinado aos alunos dentro de limites dominados por um conjunto de mecanismos (manuais, didática, horários, exames, disciplina).

Elaborada num contexto de indignação do ensino médio português e de críticas de todos os intervenientes no processo educativo, a legislação exaltava o comprometimento em assegurar o progresso das qualidades intelectivas do espírito, as capacidades físicas e a posse de saberes para que se tornasse possível consolidar nos jovens estudantes os valores da aquisição formal e da aquisição material de conhecimentos.

A nobilitação das forças do espírito pressupunha um fim moral dos estudos secundários, enaltecendo o caráter e demonstrando o desenvolvimento de uma vontade livre e harmoniosa, como coroamento da transmissão do saber e do aperfeiçoamento das capacidades intelectivas. A educação forjada pelo exemplo e pelo contínuo exercício, portadora de uma eficácia, formaria uma educação da vontade.

Dos ramos principais da cultura devia extrair-se um conjunto de noções elementares e fundamentais, cuja transmissão devia ser sucessiva e progressiva, de modo a promover as forças psíquicas e físicas mas também a “fazer imperar no espírito um sentir, pensar e querer encaminhado à verdade, ao bem e ao belo” (MONIZ, 1919, p. 455). Da cultura do ensino médio faria parte um grande trabalho de educação – tal como a preparação para os estudos superiores – em ordem a formar uma classe capaz de receber e transmitir os

valores nacionais mais acarinhados (uma cultura geral do espírito) e pugnar por eles no exercício das respectivas profissões.

A reforma de Jaime Moniz foi contemporânea de uma disposição sobre a necessidade de o Estado ter um papel central na preservação dos monumentos e de outros vestígios, como culto nacional pelo passado e como avigoramento da nação. Desde a organização do poder político assente numa Constituição e da divulgação dos princípios liberais da soberania nacional que redundaram na criação do Parlamento que a questão era aflorada; mas com o final do século XIX ganhou uma importância crescente, concretizada em legislação mais restritiva sobre conservação, salvaguarda, recuperação, usos e divulgação do patrimônio.

A divulgação tornou-se um assunto da escola e de associações profissionais e culturais, nomeadamente através da organização de excursões. Na reforma de Jaime Moniz, os despojos apareciam como a herança de todas as classes sociais (mesmo que datada de antes da nacionalidade e com origem nas classes poderosas nobres e religiosas), destinada a desafiar os alunos do ensino médio a construir a sua pertença de seres intelectuais e morais (pela relação estabelecida com os vestígios) e a corporizarem o papel de transmissores desses bens como membros de uma futura classe social particularmente influente na sociedade.

Eis o ponto em que orbitavam os alunos que cumprissem a instrução secundária: se fizessem os cinco anos do curso geral (todos os anos dos liceus nacionais) obtendo, como se dizia, “um todo de conhecimentos geralmente úteis como saber e proveitosos como meio para o regular desenvolvimento do espírito” (PORTUGAL, 1896a, p. 662) ou os cinco anos mais os dois anos do curso complementar dos liceus (todos os anos dos liceus nacionais centrais) – que perfaziam o trabalho de desenvolvimento do espírito e completavam a preparação para o ensino superior –, era-lhes concedida a totalidade dos saberes existentes (sequencial e dividida pelos vários anos), o conhecimento de uma herança cultural sob a forma dessa totalidade. Sujeitos dessa concessão, era em relação a uma totalidade que deviam incorporar o papel de transmissores fundamentais. Assim, vestígios de culturas materiais passadas não seriam apenas

olhados como rastros, mas como uma totalidade do que podia supor-se relevante.

A herança cultural integrou-se também na aquisição do conhecimento como expressão de um pensamento verdadeiro, ligado às considerações morais e éticas que os alunos deviam observar.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. A influência do regime de classes na organização pedagógica e na administração do liceu. In: FERNANDES, Rogério, MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Atas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 17-37.

CANDEIAS, António. Alfabetização e escola em Portugal na transição do século: dados e perspectivas. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, n. 105, p. 1-21, abr. 1998.

CANDEIAS, António; SIMÕES, Eduarda. Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. In: **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 163-194, mar. 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS DA FAZENDA. **Censo da população do reino de Portugal no 1.º de dezembro de 1900 (Quarto recenseamento geral da população)**. v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1905.

MONIZ, Jaime. **Estudos de ensino secundário**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1919.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). v. 1. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa/Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, 2003.

_____. A reforma de Jaime Moniz (1894-95). A construção do ensino liceal de características modernas em Portugal. **Estudos do século XX**, Coimbra, n. 6, p.77-93, 2006.

PORTUGAL. Ministério do Reino. Decreto de 17 de novembro de 1836 sobre a Instrução Secundária. **Coleção de leis e outros documentos oficiais** desde 10 de setembro até 31 de dezembro de 1836. VI série. Lisboa: Imprensa Nacional, 1837.

_____. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto de 22 de dezembro de 1894 aprovando a reforma dos serviços da instrução secundária. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1894. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895a.

_____. Ministério das Obras Públicas. Portaria de 27 de fevereiro de 1894 aprovando o regulamento para a Comissão dos Monumentos Nacionais. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1894. Lisboa: Imprensa Nacional, 1895b.

_____. Ministério do Reino. Decreto de 14 de agosto de 1895 aprovando o regulamento geral do ensino secundário. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896a.

_____. Ministério do Reino. Decreto de 14 de setembro de 1895 aprovando os programas para o estudo das disciplinas de instrução secundária conforme a última reforma deste grau de ensino. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896b.

_____. Ministério das Obras Públicas. Decreto de 9 de Dezembro de 1898 aprovando o plano orgânico dos serviços destinados à classificação, conservação e restauração dos monumentos nacionais. **Coleção oficial de legislação portuguesa**, ano de 1898. Lisboa: Imprensa Nacional, 1899.

PROENÇA, Maria Cândida. **A reforma de Jaime Moniz**. Antecedentes e destino histórico. Lisboa: Colibri, 1997.

SERRA, Aires. Excursões escolares e lições ao ar livre. **Revista Escolar**, Vila Franca de Xira, ano 3, n. 4, p. 116-120, 1923.

SILVA, Luciano Pereira da. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados**. Sessão legislativa de 1903. Ata de 13 de janeiro. Diário n. 5. Lisboa, 1903.

TOMÁS, Joaquim. As excursões escolares. **Revista Escolar**, Elvas, ano 1, n. 1, p. 9-18, 1921

Recebido em: 23/01/2018

Aprovado em: 19/02/2018