

# Currículo e Ensino: Uma Leitura Paralela nas Escolas Régias e nas Escolas Regimentais na Província de Trás-os-Montes

MARIA ISABEL ALVES BAPTISTA

Escola Superior de Educação de Bragança

mabel@ipb.pt

**RESUMO:** Nas últimas duas décadas, o campo da História da Educação, sob o signo do paradigma de História Cultural, tem sido alargado a novos temas e problemas. Sob esta perspectiva, sujeitos, saberes e práticas têm adquirido uma certa centralidade como objecto de pesquisa, estabelecendo uma estreita relação entre História e História da Educação.

O presente estudo centra a sua atenção no período que decorre de finais do século XVIII e primórdios do século XIX, procurando legitimar como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, formas organizacionais dos saberes (teóricos e práticos), representados como necessários a uma boa prática pedagógica. O arco temporal, correspondente ao Despotismo Iluminado e aos primórdios do Liberalismo, apresenta no plano cultural e social uma certa homogeneidade no que diz respeito a planos, currículos, materiais escolares e didáticos, meios e procedimentos de ensino, com marcas profundas das reformas pombalinas, forjadas sob o signo da Ilustração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas do ensino moderno, Escolas régias e regimentais, História local da educação, História material da escola

Nas<sup>1</sup> últimas duas décadas, o campo da História da Educação, sob o signo do paradigma de História Cultural, tem sido alargado a novos temas e problemas. Sob esta perspectiva, sujeitos, saberes e práticas têm adquirido uma certa centralidade como objecto de pesquisa, estabelecendo uma estreita relação entre História e História da Educação.

O presente estudo centra a sua atenção no período que decorre de finais do século XVIII e primórdios do século XIX, procurando legitimar como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, formas organizacionais dos saberes (teóricos e práticos), representados como necessários a uma boa prática pedagógica. O arco temporal, correspondente ao Despotismo Iluminado e aos primórdios do Liberalismo, apresenta no plano cultural e social uma certa homogeneidade no que diz respeito a planos, currículos, materiais escolares e didáticos, meios e procedimentos de ensino, com marcas profundas das reformas pombalinas, forjadas sob o signo da Ilustração. O Liberalismo, difícil de consolidar entre nós, não permitiu, desde logo, uma ruptura com as estruturas educativas herdadas, principalmente pela ausência de planos que dessem consistência à ideologia revolucionária.

Pedagogicamente todo o período decorre sob o signo da instrução sensorialista, racionalista, do naturalismo e da educação nacional e individual.

Os princípios educativos, veiculados nos planos reformistas da Ilustração/Revolução e em geral no espírito do século XVIII, são, de forma muito breve, os seguintes:

- Desenvolvimento da educação estatal;
- Lançamento de bases da educação nacional;
- Proclamação dos princípios de educação universal, gratuita e obrigatória;
- Iniciação do laicismo escolar;
- Organização da instrução pública como uma unidade orgânica;
- Acentuação do espírito cosmopolista e universalista;
- Primazia da razão e crença no poder racional na vida dos indivíduos;
- Reconhecimento da natureza e da intuição na educação (Esteban & Lopez Martin, 1994, p. 384).

Tais princípios, convém frisar, nem sempre têm incidência imediata na escola, de modo geral surda aos apelos da mudança, da inovação e do progresso. Por isso, no estudo de aspectos relacionados com o currículo e com o ensino, bom será ter em conta dois planos de consideração histórica: o teórico e o factual, nem sempre em perfeita harmonia.

No século XVIII, com a intervenção directa do Estado na planificação, direcção e subvenção do ensino, nasce a educação política estatal e inicia-se a nacional. A educação passa a ser um problema da Nação, relegando para um plano secundário a Igreja e as Ordens Religiosas. A profissão docente laiciza-se e outorga-se à razão o poder de pensamento e acção na vida e educação dos indivíduos. Assim, o ensino torna-se natural na sua concepção e utilitário na prática: não interessa a preparação para bem morrer, mas para bem viver e já não é pertinente a formação de súbditos, mas de cidadãos. O Estado

passa a ver o ensino como meio e instrumento de prosperidade nacional e de poder. Rousseau, por sua vez, adverte que o verdadeiro progresso humano é progresso de vida e não de conhecimento.

Como reflexos do contexto sócio-cultural de uma época, o currículo e o ensino são, em parte, o resultado de tal concepção. Tendo sempre presente este postulado, abordaremos do acto educativo os elementos materiais (edifícios, material escolar e didáctico), aspectos do ensino e da aprendizagem (graus, níveis de ensino, programas, métodos e procedimentos). Os aspectos que acabámos de referir serão analisados sucessivamente, nas escolas régias e nas escolas regimentais do exército, as quais introduzem em Portugal um certo reformismo pedagógico.

## 1 — AS SALAS DE AULA: MATERIAL ESCOLAR E DIDÁCTICO

### 1.1. Nas Escolas Régias

Coménio (Rocha, 1988, pp. 444, 540), a respeito da escola, diz que deve ser um lugar agradável e atraente, tanto interior como exteriormente. No interior, deve ser um edifício bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas: retratos de homens ilustres, cartas geográficas, recordações históricas e baixos-relevos. Era de toda a utilidade que nas paredes das “aulas” estivessem afixadas as lições de cada classe, tanto o texto, em bons resumos, como ilustrações, retratos e relevos, pelos quais os sentidos, a memória e a inteligência dos estudantes fossem, todos os dias estimulados. O palanque do professor devia manter-se em lugar de destaque para assim poder lançar os olhos em redor e não permitir a qualquer aluno que desviasse o seu olhar dele. Ainda mais, a escola devia estar em lugar tranquilo, afastado dos ruídos e distrações.

Nesta altura, era vulgar encontrar-se a escola régia instalada numa sala da casa de habitação do professor, a maior parte das vezes sem quaisquer condições higiénicas e nulo ou tosco material escolar e didáctico. Quer dizer, exceptuando a capital, não existiam edifícios escolares propriamente ditos, mas sim espaços para albergar o mestre e seus discípulos.

Para as escolas régias não conhecemos quaisquer referências legislativas relativas a edifícios

escolares, nem sequer algo que se relacione com normas de higiene e saúde escolar. Diz-nos Santos Marrocos (1892, pp. 440-540) que, em Lisboa, e parece que só em Lisboa, o ordenado dos professores melhorava com um subsídio de 100\$000 réis anuais para a casa de aula, que podia ser a própria habitação do professor, isentos de décima e demais impostos. Uma medida que apenas devia abranger os professores de Gramática Latina, Retórica e Língua Grega, porque, em 1799, o mesmo autor diz-nos que havia na Corte “18 pobres e desgraçados mestres com 90\$000 réis de ordenado e que, excluída a décima, apenas se contará do resto para aluguer de uma loja, onde se ensine com o nome de Escola Régia”. Mais explícito, Bento José de Souza Farinha (1893, p. 264), pela mesma altura, diz a este respeito: “Têm a nossa mocidade por tabernas, por estalagens, por lojas de barbeiros e sapateiros, por escritórios de escrivães e escreventes e até por casas de jogo público contínuo”. Em suma, não há dúvida que a maioria das escolas estavam instaladas na casa de habitação do professor, em compartimento nem sempre reservado para este fim e às vezes até no pátio ou nas escadinhas (s/a, 1984, p. 44).

Quanto à Província de Trás-os-Montes são poucas as informações que nos ajudam a reconstruir o espaço físico onde funcionava a aula de Primeiras Letras. Na maioria dos casos a “casa da aula” era ao mesmo tempo a da habitação do mestre e da sua família, facto que dava origem a frequentes queixas dos pais dos alunos. Em casa, com outros afazeres a solicitá-lo, o tempo destinado para o ensino era ordinariamente consumido em “distrações”, como diziam, em 1822, os moradores de Castelo Branco, Concelho de Mogadouro, em um dos artigos de queixa contra o Padre José Rodrigues Ribeiro, mestre de Primeiras Letras desta localidade (IANTT, Cx. 4294, 1822-1880). Repare-se que nesta altura as condições de habitabilidade eram péssimas e as casas disponíveis nulas. Pela falta que havia delas, os mestres, mal acomodados, viviam em casas que mais pareciam palheiros (Cx. 4393, 1822-1864). Não apresentavam melhores condições as casas de aula que estavam instaladas fora da habitação do mestre, como as dos conventos, a funcionar dentro destes ou num anexo dos mesmos. Em 1831, sobre a casa para a aula de Primeiras Letras de Mogadouro, entregue aos Religiosos de S. Francisco, em um

dos artigos de queixa sobre a regência desta cadeira lê-se “que a casa para a aula é mal reparada, sem porta, soalhada de cantaria, donde os meninos fogem, obrigados pelo rigoroso frio de Inverno e pelo demasiado calor de verão”. No entanto, esta casa tinha sido, “em diversos tempos”, a aula particular de Filosofia e Teologia para regulares e seculares, regida pelos Religiosos deste Convento (Cx 4296, 1817-1865). Interessante ainda constatar como a Câmara de Outeiro mostra já uma certa sensibilidade a questões de costumes e Higiene e Saúde Escolar. A propósito da recuperação da escola desta vila, em exercício no lugar de Argozelo, diz ser de toda a conveniência remover dali (Argozelo) a escola para qualquer outra parte, “por causa da linguagem e da salubridade do ar”. O lugar de Argozelo, cheio de fábricas de curtumes, era imundo e fétido, respirando-se ali um ar muito valetudinário. Além disso, “o idiotismo daquela gente é tão particular, que é distinto de todos os da Província e do Reino, e em toda a parte muito conhecido por ser muito corrupto e muito viciado” (Cx. 4297, 1802-1861). Enfim, rivalidades entre um povo de negociantes (Argozelo) e um povo de lavradores (Outeiro), ainda hoje latentes.

Não estavam melhor instaladas as classes régias de Gramática Latina, Retórica, Língua Grega e Filosofia. Cite-se que a aula de Gramática Latina da cidade de Bragança, depois de o professor haver sido desalojado de umas casas situadas na Rua Direita, por o senhorio precisar delas, a Câmara, em 1817, dando cumprimento ao direito de aposentadoria de que gozavam os professores, arranja-lhe outra, onde “nem os estudantes cabiam de pé”. Havia bancos apenas para 4 ou 5, não querendo, por isso, o professor aceitar mais estudantes, a não ser que os estudantes os levassem de casa (Cx.4301, 1800-1864).

A escola, ao longo do período em foco, gozava de precárias condições físicas. O mobiliário mais comum, um luxo quando existia, seria constituído por umas mesas e bancos de pinho toscos.

Material didático, manuais escolares e artigos de consumo corrente não existiam com fartura. A inexistência de locais de venda de artigos escolares e o miserável ordenado que recebia o mestre de Primeiras Letras contribuem, em parte, para que este seja, como nos diz Santos Marrocos (1892, p. 541),

em cada escola, uma espécie de bufarinheiro com loja de quinquilharia aberta, vendendo aos seus discípulos papel, tintas de escrever, lápis, tabuadas, pautas, regras e pastas.

Há, como vemos, da parte da comunidade e do poder local, uma certa sensibilização para a problemática das condições materiais e morais, subjacentes ao local onde decorre o processo ensino/aprendizagem; o poder central toma conhecimento, mas mantém uma certa apatia pelo assunto. O Decreto de 7 de Setembro de 1835, que não vigorou, acorda deste estado de torpor, toma conta da situação e pretende dar resposta a um mal que afligia o País inteiro, dizendo “que todas as escolas serão estabelecidas em edifícios públicos, convenientemente preparados por conta do Governo para esse fim”, e “o estabelecimento, manutenção e conservação de todas as mais escolas do Reino fica, desde já, a cargo das respectivas Municipalidades ou Juntas de Paróquia a que pertencem”. E, vai ainda mais longe. Depois de contemplar os professores com ordenados compatíveis com uma vida de decoro e decência, confere-lhes direito a uma casa para habitar, que seria dentro do edifício da escola ou contíguo (Decreto De 7 de Setembro de 1835). Pena que promessas tão animadoras não tivessem realização prática. O Tesouro, exausto, nem sequer dinheiro tinha para pagar os ordenados em atraso aos professores.

### 1.2. *Nas Escolas Regimentais*

Com o advento do modo de Ensino Mútuo, tomam-se a peito estes aspectos de crucial importância na aprendizagem escolar, e toma-se consciência da necessidade de adaptar “a casa de aula, que só para isso servirá”, ao fim a que se destinava (Beja et al., 1987, p. 44). Pela primeira vez se estabelece uma diferença nítida entre espaço escolar e espaço de habitação do professor, funcionando o primeiro em local distinto do segundo. Publicam-se tabelas que ajudam a solucionar a questão, quer partindo do número de discípulos a albergar, quer partindo das dimensões da sala de aula. Assim se determinava o número de alunos que uma sala comportava, o número de bancos e carteiras, o seu comprimento e o número de discípulos que se podiam sentar em cada banco (Marreca, 1835, pp. 34-35).

A abertura das escolas militares vem acompanhada de preocupações quanto ao local de funcio-

namento da aula e seu equipamento básico, tanto no que respeita a material escolar como a material didático. A falta de local ou de professor devidamente habilitado foi, muitas vezes, motivo de atraso para a abertura destas escolas, como já vimos. A sua instalação fez-se dentro e fora dos quartéis.

Quanto às escolas regimentais de Trás-os-Montes não sabemos o local da sua instalação. Atendendo à falta de edifícios públicos disponíveis na região e à contenção de despesas a que estas escolas estavam sujeitas, presumivelmente funcionaram dentro dos quartéis dos regimentos.

Que havia preocupações em arranjar um local que obedecesse aos requisitos anunciados em tabelas, não temos dúvidas. Para o efeito referiremos longa e complicada polémica que se gera acerca da instalação da escola do Regimento de Cavalaria 1, em Lisboa, desalojada, em 1822), da Casa do Pátio das Necessidades, local onde funcionava, por apenas a esta haver sido cedida aos Taquígrafos das Cortes. Apareceu uma casa na rua Cova de Mourro, mas por excessiva renda (43\$200 réis em metal) opinou-se instalá-la por cima do Calabouço do Regimento, espaço, há anos, ocupado por soldados. De facto a casa dispunha de uma sala com 40 palmos de comprimento e 26 de largo, um espaço óptimo que daria uma excelente “casa de aula”, mas precisava de “dois caixilhos de janela e ser caiada e o tecto gessado”. De momento estava ocupada pelo trem de picaria e por dois alfaiates. Um Despacho Real manda o Brigadeiro Inspector-geral dos Quartéis fazer novas diligências para arranjar uma casa junto do quartel, mas sem sucesso. Finalmente, o Rei resolve a questão ordenando que a escola continue na Casa do Pátio das Necessidades, onde havia antes funcionado, uma vez que não causava qualquer incómodo aos Taquígrafos das Cortes e não haverem estas ordenado a sua remoção (AHM, C. 13, Proc. 58). Era, portanto, de crucial importância a escolha do local, embora se subentenda uma certa sobreposição das expressões casa de aula e sala de aula. A escola propriamente dita era uma sala que neste caso concreto tinha 40 palmos de comprimento e 26 de largura. Consultando as tabelas já referidas, a sala albergaria uns 256 discípulos, a superfície rondaria os 1147 pés quadrados, comportaria uns 16 bancos com o comprimento de 18 pés e 8 polegadas, ocupados, respectivamente,

por 16 discípulos cada, podendo ainda haver entre o estrado do Professor, ao fundo da sala, e a primeira fila de carteiras, 1 fileira de 3 círculos (Cálculos efectuados com base nas tabelas publicadas no *Jornal Mensal d'Educação*, n.º 1, Outubro de 1835). Neste ambiente vinha a tocar aproximadamente 0,5 m2 a cada aluno, uma superfície ainda distante das normas publicadas em meados do século XIX, que prescrevia uma superfície, por aluno, nunca inferior a 1 m2 nem superior a 1,90 m2 (*Diário de Lisboa*, n.º 163, 1866).

Quanto ao material escolar pensamos que deviam ser raras as salas de aula equipadas com bancos e carteiras. O mais provável seria encontrar as salas com mesas de pinho e mochos que os alunos paisanos tinham de levar de suas casas. Por determinação superior, a todas as salas de aula devia ser fornecido um armário com 8 palmos de alto, 3 de fundo e 6 de comprimento, para arquivo de livros e utensílios próprios de cada escola. Há um manifesto desejo de conferir à sala de aula um ambiente de limpeza, asseio e ordem. Por isso, à entrada da sala devia existir um cabide para os capotes e barretinas, e as mesas dos professores deviam ser revestidas de oleados, que se renovavam sempre que o asseio e a decência o exigissem (AHM, Cx. 13, Proc. 62).

O registo de inventário dos utensílios da aula do Regimento de Cavalaria n.º 9 — Chaves (AHM, Cx. 13, Proc. 2) dá-nos uma ideia de como estavam equipadas estas escolas na Província transmontana.

QUADRO 1 — ESTADO DO MATERIAL DIDÁCTICO  
E ESCOLAR DA AULA DO REGIMENTO  
DE CAVALARIA 9 — CHAVES

NOVOS	DESCONSERTADO
5 mesas com gavetas	4 estantes
5 mesas cobertas de oleado	4 carrinhos
18 mochos	1 tina
2 cadeiras	
1 tinteiro e areeiro	
6 estantes	

Era uma escola toscamente equipada, como de resto deviam estar a maioria destas escolas. Digase, a título de exemplo, que a aula regimental do Batalhão de Caçadores 6, na cidade da Guarda, apresentava um registo de material muito parecido (AHM, Cx. 12, Proc. 54). A falta de verba devia ser o principal obstáculo ao fornecimento de mais e

melhor material escolar, realizado segundo os novos padrões.

O material didático era uma consequência do “Novo Método” de Ensino Mútuo praticado nestas escolas, nomeadamente: tábuas calculatórias, compassos, campainhas, ampulhetas de meia hora, tabuleiros com rodas para areia, penas de pedra, etc. (AHM, Cx. 13, Proc. 62).

Os manuais escolares usados nas escolas regimentais eram os mesmos da Escola Geral de Belém, onde se formavam os mestres e ajudantes, e quase todos da autoria do seu Director.

Em Língua Portuguesa usavam-se os seguintes manuais:

1) — O *Novo Methodo de Ensinar e Aprender a Pronunciação e Leitura da Lingua Portugueza*, elaborado segundo o princípio de que ensinar a ler consiste, essencialmente, “em fazer conhecer as letras pelo nome da sua pronunciação nas sílabas que delas se formarem”. Apelidado de “Novo Methodo”, era obrigatório o seu uso nas escolas, sob pena de imediata suspensão dos mestres que não o praticassem. Para uma prática eficaz do método, foi superiormente determinado que se distribuíssem por cada Corpo 3 “Alfabetos”, 1 “Silabário”, 1 “Vocabulário”, 2 “Frases” e 2 “Períodos”;

2) — O *Novo Epitome de Grammatica Portugueza*, usado nas lições de Etimologia, Sintaxe, Ortografia e Pontuação;

3) — A *Nova Arte de Ensinar e Aprender a Escrever*, usado nas lições de Escrita, continha as regras a observar quanto a “forma, proporção e grandeza das letras maiúsculas e minúsculas, inclinação e distância recíproca”.

As lições de Aritmética eram dadas pelos *Elementos Compostos — Para uso dos alunos do Real Colégio Militar da Luz* e nele estavam tratados os princípios gerais da numeração, as operações fundamentais da composição e decomposição de números inteiros, as operações fundamentais da composição e decomposição dos números quebrados, as operações fundamentais da composição e decomposição de números complexos e, finalmente, as razões, proporções e sua aplicação à regra de três termos (*Instruções para os Professores das Escolas...*, 1816).

Material de consumo corrente era, como é óbvio, o seguinte: tinteiros, areeiros, giz branco, esponjas de meio arrátel, papel almaço, papel ordi-

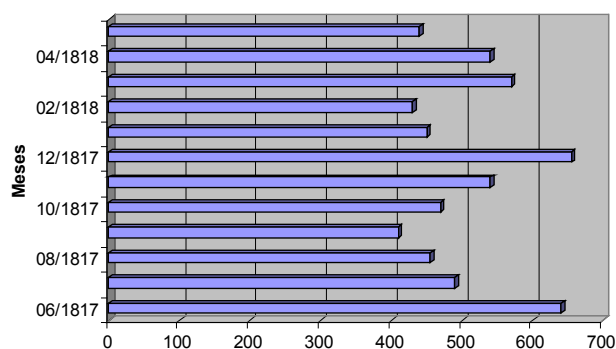
nário, tinta de escrever, penas de lápis, penas de escrever, etc. (AHM, Cx. 73, Proc. 15). O material necessário ao expediente da escola era adquirido através da verba a que cada escola tinha direito. Calculada em 8\$000 réis por ano, o mestre de cada escola recebia por mês \$665 réis. Com esta verba o mestre comprava os artigos precisos para a sua correspondência oficial e para a escola (AHM, Cx. 13, Proc. 61).

Como exemplo, veja-se o quadro e o gráfico seguintes que nos dão uma perspectiva da despesa feita com papel, tinta, areia, penas de lápis e outros materiais para as funções da escola do Regimento de Cavalaria n.º 9, em Chaves, no período que decorre de Junho de 1817 a Maio de 1818 (AHM, Cx. 12, Proc. 14).

QUADRO 2 — DESPESA COM O EXPEDIENTE DA ESCOLA DO REG. DE CAVALARIA N.º 9, 1817-1818

MESES	Despesa em réis
Junho/1817	\$640
Julho/1817	\$490
Agosto/1817	\$455
Setembro/1817	\$410
Outubro/1817	\$470
Novembro/1817	\$540
Dezembro/1817	\$655
Janeiro/1818	\$450
Fevereiro/1818	\$430
Março/1818	\$570
Abril/1818	\$540
Maió/1818	\$440
TOTAL	6\$090

GRÁFICO 1 — DESPESA COM O EXPEDIENTE DA ESCOLA DO REG. DE CAVALARIA N.º 9, 1817-1818 (DESPESA EM RÉIS)



Trata-se de um total que, como vemos, não ultrapassa a quantia legislada. A leitura do gráfico 10 leva-nos a concluir que os meses de maior despesa coincidem com os meses de exame: Junho e Dezembro. Meses com baixo índice de gastos são: Setembro, Fevereiro e Maio, seguidos de Janeiro, Agosto, Outubro e Julho e, finalmente, Abril — Novembro e Março. Como os gastos se relacionam com a frequência dos alunos, somos levados a concluir que a frequência escolar nestas escolas, com uma elevada percentagem de alunos da classe civil, pouco ou quase nada tem a ver com os períodos de trabalho mais intenso nos campos e com a estação invernal.

Fora desta verba oficial, gasta no exercício regular da escola, havia ainda o fornecimento de material didático e escolar feito pelo Ministério do Exército, nem sempre com a devida regularidade, devido ao fraco orçamento votado para os gastos destas escolas. A título ilustrativo, diga-se que o professor da escola que vimos citando, aquela que nos proporcionou mais informação, acusa, mensalmente, desde Setembro de 1817 a Julho de 1818, de forma mais ou menos regular, a falta de pedras ardósias (AHM, Cx. 12, Proc. 28 e Proc. 50).

Para equipar convenientemente estas escolas, o seu Director, em 1822, faz uma requisição de material necessário nas várias escolas, “mas por economia da Fazenda” apenas se atende ao de maior urgência, ou seja, compassos e tábuas calculatórias sem pés para evitar duplicar uma despesa que já era de 112\$060 réis. O Director das Escolas Regimentais, talvez baseado em critérios pedagógicos, não compreendeu o corte dos pés triangulares nas tábuas calculatórias, mas as instâncias superiores, tendo em conta as precárias circunstâncias do Tesouro, afirmam que as tábuas podem muito bem “suspender-se nas paredes com a precisa inclinação”. Quanto ao fornecimento de armários e oleados para as mesas dos professores, material que já havia sido pedido em 1817, conhecido o montante da despesa (1 251\$400 réis), foi feito somente à escola de Infantaria n.º 1, em Lisboa (AHM, Proc. 28 e Proc. 50).

Apesar das limitações financeiras, temos de reconhecer que neste campo o balanço deve ser classificado de positivo, não só pelo pouco que se teria feito, mas também pela novidade destes aspectos na história da escola portuguesa. Pela primeira vez o

espaço pedagógico preocupa os gestores do ensino. As normas apontadas quanto à escolha do local, bem como indicações precisas sobre material didático e escolar, levam-nos a concluir que estas escolas apresentavam melhores condições higiénicas do que a maioria das escolas régias, onde precisamos esperar, até meados do século XIX, para que as construções dos edifícios escolares sejam reguladas oficialmente. O empurrão ficou a dever-se ao testamento “Conde Ferreira”, registado no Porto, a 15 de Março de 1866, que coloca à disposição do Estado uma elevada quantia para construir e mobilar 120 casas para escolas primárias de ambos os sexos, todas obedecendo a uma mesma planta e com acomodações para vivenda do professor, não excedendo o custo de cada casa e mobília a quantia de 1 200\$000 réis. Este testamento, além de colocar o Governo perante a responsabilidade nunca assumida a corpo inteiro de providenciar instalações condignas para o funcionamento das escolas primárias, faz sentir a necessidade de legislar sobre esta matéria. Assim, por Portaria de 21-07-1866, publicam-se as primeiras normas para a construção de edifícios, mobiliário e material escolares, onde as regras de higiene escolar são ainda abordadas de forma muito incompleta, na medida em que não se faz qualquer referência a sanitários, lavatórios e abastecimento de água (Beja et al., 1987, pp. 53-59).

## 2 — A APRENDIZAGEM ESCOLAR: TEMPOS, FORMAS E MOTIVAÇÕES

### 2.1. *Nas Escolas Régias*

A Carta de Lei de 10-11-1772, o documento que institui e regula o ensino oficial, é, acima de tudo, um protesto ao ensino dos Jesuítas, que acabava de ser extinto. Fecham-se os seus colégios e proíbem-se os seus métodos.

Profundamente elitista, determina a instrução que convém a cada classe social. Aos que se empregavam nos serviços rústicos e artes fabris bastavam as instruções dos Párcos, ou seja, a Doutrina Cristã. Saber ler, escrever e contar era tudo quanto se exigia aos indivíduos ligados às actividades produtivas. A Gramática Latina era para aqueles que desejavam seguir a carreira eclesiástica ou de jurados e a Filosofia — cadeira que dava acesso aos estudos

superiores —, era só para os que estavam predestinados a conduzir os destinos da Nação. Tratava-se, portanto, de formar cidadãos conforme a sua posição na hierarquia social.

A legislação oficial quanto à organização da escola primária é muito sucinta, explicitando apenas o programa e o horário. Normas, meios e procedimentos de ensino foram pesquisadas em despachos da Junta da Directoria Geral dos Estudos e, principalmente, em manuais escolares.

O programa das escolas elementares era constituído por Leitura, Escrita (dando-se especial relevo à Caligrafia), Regras de Ortografia, Elementos de Morfologia e Sintaxe, Aritmética (as quatro operações), Doutrina Cristã e Regras de civilidade. O horário estipulava seis horas de aula por dia, três de manhã e três à tarde; a Quinta-Feira era feriado e as férias grandes duravam só o mês de Setembro. Pelo Natal e pela Páscoa havia oito dias.

Na realidade, o currículo achava-se reduzido ao ler, escrever e contar. A progressão na aquisição destes saberes conduzirá o professor à formação de secções, grupos ou classes. Na “classe I” incluíam-se os que liam, escreviam e contavam; na “classe II” os que liam menos que mal, principiavam a escrever e a contar; na “classe III” os que principiavam ou já soletravam catecismo (AUC, Cx. do Ensino, Professores de Primeiras Letras, 1813-1815). Havia escolas, onde o currículo aparece ainda mais reduzido, ensinando-se apenas a ler e a escrever, como acontecia na dos Arrabaldes de Vilar Seco de Lomba, nos anos de 1802-03. Aqui andavam na “classe III” os que liam e escreviam, na “classe II” os que iam lendo e na “classe I” os principiantes (IANTT, Cx. 4295, 1820-1880). Estas escolas de ler e escrever aparecem-nos frequentemente designadas de “Escolas de Gramática Portuguesa”.

O modo de ensino mais praticado nestas escolas devia ser o individual, nas pouco povoadas, e o simultâneo, nas mais povoadas.

O primeiro, que consiste em instruir em separado cada aluno, tem a vantagem de adaptar o ensino ao ritmo de cada um, mas traz inconvenientes em classes numerosas. Apela-se frequentemente ao castigo e priva-se o discípulo de medir forças com os seus companheiros de estudo, uma forma de estimular a aprendizagem e de socialização, quando as situações são bem exploradas pelo professor.

O ensino simultâneo, muito praticado pelos irmãos das escolas cristãs, adaptava-se melhor a classes mais numerosas. Segundo este modo de ensino, os alunos classificavam-se em secções, conforme o seu nível de conhecimentos. Deste modo, o mestre em vez de se ocupar de um só menino, como sucedia com o ensino individualizado, ocupava-se simultaneamente de uma secção. Além disso, o ensino colocado colectivamente despoletava o sentimento de emulação entre os elementos do grupo e favorecia a disciplina ao ter a criança em ocupação constante. Para que realmente assim acontecesse, o mestre podia contar com a colaboração de ajudantes, também chamados monitores ou decuriões, recrutados entre os alunos mais adiantados e mais velhos. Havia ainda ajudantes para manter a ordem, a disciplina e o ritmo de trabalho, enquanto o mestre se ocupava a leccionar sucessivamente as diferentes secções. Este modo de ensino tinha também os seus inconvenientes, sendo o principal o que dizia respeito à classificação dos alunos em secções. O seu número devia ser suficientemente amplo para enquadrar cada aluno no nível a que realmente correspondia, o que levava ao aumento das secções, restringindo-se, por sua vez, o tempo que o mestre podia empregar com cada uma. Por outro lado, a quantidade de alunos enquadrados em uma determinada secção devia ser reduzida, caso contrário, a actuação do mestre não era eficaz. Por tudo isto, quando a escola reunia mais de 50 alunos, o modo simultâneo resultava pouco operativo (Gabriel, 1990, pp. 379-380).

Manoel de Andrade de Figueyredo, um autor pré-pombalino, na sua obra *Nova Escola para aprender a Ler, Escrever e Contar* (s/d, pp. 9-15), um verdadeiro tratado de metodologia, onde sobressai o sentido pedagógico e a argúcia didáctica do autor, ajuda-nos a reconstruir aspectos do labor semanal numa escola de Primeiras Letras, nada diferente de uma escola pombalina e pós-pombalina.

A prática lectiva girava em torno da Doutrina Cristã. Gastava-se, por isso, imenso tempo no ensino da Doutrina. As orações estavam repartidas por todos os dias da semana, principiando na Segunda-Feira pelo Padre-Nosso e acabando na Sexta-Feira pela Confissão Geral e Acto de Contrição. O Sábado era reservado ao culto mariano: rezava-se a Ladainha a Nossa Senhora, a Salve-Rainha e, finalmente, o cântico que começava por “Virgem Soberana...”.

Uma hora antes da chegada do mestre, os meninos ensinavam-se uns aos outros as lições. Quando a escola era frequentada por muitos alunos, os mestres elegiam dois meninos que recolhiam os trabalhos de casa, ficando ao mesmo tempo encarregados de apresentarem uma relação dos que não cumpriam esta obrigação. Deste modo, o dia começava com a correção dos trabalhos de casa e pela chamada dos faltosos para o mestre mandar saber deles, porque é seu dever e também porque “desobriga ao pai para com Deus no ensino e bons costumes”. Depois, o cantor rezava a oração do dia, repetindo-a os outros em voz alta. Acabada esta, dizia-se algum capítulo do Evangelho ou então o mestre ensinava a ajudar à missa. Seguia-se o estudo de cor dos capítulos da Cartilha para os que sabiam ler, repetidos em voz alta para os mais aprenderem. Depois, o mestre mandava os meninos que lhe parecesse “tomar lição” aos principiantes, os quais “não convém que sejam sempre uns, nem saibam os que hão-de ser, senão na hora certa em que forem mandados”. Logo que os principiantes acabavam de “dar lição”, iam saindo “para aliviar a escola” e o mestre “tomava lição” a estes ajudantes, designados de escrevões e contadores pelo seu posicionamento no processo.

A Sexta-Feira de tarde era gasta em revisões a algumas matérias. Durante uma hora os meninos se ensinavam uns aos outros as orações. Fimdo este tempo, o mestre se assentava a perguntar as orações, os mistérios e o ajudar à missa, “no qual deve ter cuidado que os meninos pronunciem e falem certo, o que é preciso, porque tenho observado que o que aprendem viciado, ao depois, ainda que latinos, o não perdem”. Terminava perguntando a Confissão Geral, à qual se dava grande importância. O tempo que restava da sexta-feira de tarde era gasto em “argumentos no somar, tabuada, diminuir e repartir”, “porque com estas notícias, quando os principiantes chegam a dar estas espécies as aprendem com menos trabalho e os que as dão adquirem mais facilidade”.

Esta metodologia de ensino era um arremedo das sabatinas praticadas nos colégios dos Jesuítas, prova que da sua pedagogia se apropriou também a escola primária, da qual foram ótimos professores nas classes abertas ao público em alguns dos seus colégios. Como exemplo citamos Bragança e Braga.

Antevê-se também o método de ensino mútuo, divulgado mais tarde. O uso de decuriões, “discípulos mais provecos”, que o mestre empregava a ouvir e a “dar lição” aos discípulos mais atrasados, foi uma prática muito usada na escola do século XVIII e XIX (IANTT, Cx. 4296, 1817-1865).

Menos explícito acerca do assunto é o autor da *Escola Fundamental* (1816, p. 64) que adverte para a necessidade de haver dias determinados em que o mestre doutrine os meninos: assentar dinheiros às segundas feiras, fazer temas às terças, orações às quartas, etc., fazendo-os exercitar na pronúncia de sílabas, tabuada, definição de pesos, na leitura de um livro, escrita de qualquer oração portuguesa, “que isto os faz aplicar e não esquecer-se do que sabem”. Não havia, como se depreende, horários fixos, o professor era soberano para decidir como gastar o tempo de aula, distribuindo-o pelas diferentes matérias.

O ensino estava fortemente impregnado da vertente religiosa, aspecto que se mantém com as reformas pombalinas. Pombal rompe com os jesuítas, mas não rompe com a Igreja. O ensino da Doutrina Cristã continuava a constar do programa oficial e ao seu ensino prestaram atenção especial D. Maria e D. João VI, incentivando os professores ao seu ensino e prática.

Um aspecto digno de nota na reforma pombalina de 1772 é a inserção de um Compêndio de Civildade no programa das escolas de Primeiras Letras. A segunda parte da *Eschola Popular das Primeiras Letras*, de Jerónimo Soares Barbosa (1796), apresenta os Catecismos de Doutrina e Civildade Cristã para instrução e ensino da leitura. O Catecismo da Doutrina estava dividido em duas partes: a primeira compreendia um Compêndio de Fé para se ensinar de cor aos meninos que ainda não sabiam ler, e a segunda parte era constituída por um catecismo pequeno para se mandar aprender de cor aos meninos que já sabiam ler. Concomitantemente, aprendia-se a conhecer e a distinguir as letras maiúsculas e minúsculas e a soletrar. O Catecismo de Civildade Cristã, para se ensinar praticamente à jovem população escolar, continha normas de civildade cristã e saber no trato com o mundo regular: os movimentos, palavras e acções, segundo o espírito da modéstia, humildade e caridade cristã, ou seja, a humildade para com os superiores e a ca-

ridade para com os iguais. Além de ter em conta o desabrochar destas atitudes e destes valores, visava também inculcar nos alunos normas relacionadas com o azeio pessoal, limpeza do corpo, vestuário, comer à mesa, estar na Igreja e como tratar com os mestres, pais e condiscípulos.

Os manuais escolares, vulgarmente designados cartilhas, eram constituídos pela Doutrina Cristã e Civilidade, abecedário maiúsculo e minúsculo, cartas de sílabas da Língua Portuguesa para saber ler, as regras principais para formar as letras, alguns preceitos de ortografia para escrever com fundamento e as necessárias regras para contar de forma entendível, dando assim num só livro o que talvez fosse preciso buscar em muitos.

O liberalismo mantém esta estrutura, mas introduz-lhe o Catecismo Constitucional, um veículo de propaganda liberal, tendente à preparação do cidadão eleitor. Os conteúdos programáticos da escola elementar e da escola secundária sofrem alterações substanciais nas reformas de 1836 e 1844, inspiradas no liberalismo português, que, como sabemos, bebeu os seus princípios nos países europeus, onde os regimes democráticos já estavam instalados.

Quanto aos procedimentos de aprendizagem da leitura e da escrita e do cálculo, de um modo muito breve, apareciam enunciados nas cartilhas e sobre eles eram examinados os candidatos ao magistério. Os manuais escolares, pela sua estrutura e conteúdo, visavam mais o professor do que o aluno, razão que nos leva a concluir que o ensino dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo era, na sua essência, um trabalho feito com base em quadros parietais com alfabetos, silabários, algarismos, etc. O Catecismo e traslados, fornecidos pelo professor ou trazidos de casa pelos alunos, eram o suporte da leitura e da escrita.

O ensino da leitura e da escrita andava fortemente associado ao ensino da Doutrina Cristã. Mal sabiam falar começavam a aprender de cor as primeiras orações do cristão. Com a idade de 5 ou 6 anos decoravam o Compêndio de Doutrina Cristã, aprendendo juntamente a conhecer bem e distintamente as letras maiúsculas e minúsculas do Abecedário e a soletrar as sílabas. E sabendo juntar as sílabas, começavam a ler por cartas de nomes com as sílabas divididas.

O método de iniciação à leitura era o ABC (soletração antiga), também chamado de método alfabético e método literal, por partir do conhecimento prévio das letras pela sua ordem alfabética.

Partia-se do princípio de que o saber ler, não só consiste no conhecimento das letras, mas também na composição das sílabas com que se formam as palavras. Assim, a letra “é uma mínima parte da voz composta, a sílaba um tom mais perfeito, que consta de uma ou várias letras consoantes, cuja voz faz cadência sempre com uma vogal, porque a sílaba que se perfaz em uma só vogal, sem consoante, abusivamente se diz sílaba e lhe chamam os autores monograma”. A palavra era considerada uma explicação significativa, perfeita e inteira, composta de diferentes sílabas. A letra, pelo feitio diverso de cada uma, “facilmente se percebe no sentido, dizendo-se ao principiante como se chama e, entregando este na memória o seu nome, fica certo do conhecimento dela”. Passava-se depois à formação das sílabas, “o principal e o maior trabalho do menino, em que os mestres devem cuidar muito, buscando os meios mais convenientes, suaves e fáceis para que a percepção do seu leve engenho se capacite a compreender com facilidade a composição das sílabas” (Figueyredo, s/d, p.18). Quando iniciava a leitura, o menino ia repetindo todas as sílabas soletradas até acabar a palavra. Por exemplo, a palavra amizade soletrava-se assim: a; m, i, mi, ami; z, a, za, amiza; d, e, de, amizade. Devia evitar-se o modo ordinário de juntar a cada letra a palavra “um”, por ser totalmente inútil e prejudicial, fazendo com que os meninos não aprendessem tão facilmente (1816, p. 59). Quer dizer, primeiro aprendiam-se os nomes de todas as letras, por ordem alfabética, a seguir a sua forma, depois o seu valor e mais tarde formavam-se, com elas, sílabas directas, inversas e mistas e, com estas, palavras.

Este método, que entra pelo século XIX fora, era um método muito aborrecido e detestável, visto que os exercícios de soletração eram abstractos e fastidiosos, causando à criança um enorme desagrado. Um método memorístico que não respeita o sincretismo infantil, nem a marcha sincrético-analítico-sintética do espírito na descoberta da verdade. Para atenuar este inconveniente, alguns educadores lançaram mão do processo iconográfico, das letras móveis e, ainda, de outros procedimentos para

amenizá-lo. João de Barros publicou em 1539 a sua “Cartilha de Aprender a Ler”, na qual adoptou o método alfabético, mas já valorizado pelo processo das gravuras, cujos nomes começavam pela letra que se pretendia ensinar. Na Cartilha publicada pelos Monges da Cartucha de Évora, em 1785, à qual o Padre Inácio Martins ligou o seu nome, encontramos, na primeira página, o alfabeto e a seguir a célebre esfera que tem em volta o seguinte conselho: “Meninos, sabei nesta esfera entrar, sabereis, silabando, muito bem soletrar”. Era, pois, uma forma engenhosa de possíveis combinações das letras em sílabas (Gonçalves, s/d, pp. 81-84).

Reconhecia-se que era um método fastidioso e moroso. A criança para aprender a ler levava cinco e às vezes seis anos e no fim ficava quase na mesma ignorância, porque os trâmites do processo ensino/aprendizagem eram nitidamente incorrectos:

a) As crianças começavam a aprendizagem pela letra manuscrita, embora os teóricos aconselhassem o seu início pela letra impressa, por reduzir para metade o tempo gasto nesta tarefa;

b) A maioria dos mestres apenas lhes ensinavam a pronunciar as sílabas de dois até três parágrafos de cartas, que abrangiam, como é óbvio, um pequeno número de sílabas, “ficando o discípulo na ignorância de mais de mil seiscentas e quarenta que há na Língua Portuguesa, das quais como não sabem a pronúncia, por lha não terem ensinado, quando os mandam ler qualquer manuscrito ou impresso pasmam ou cansam o mestre com perguntas” (A. G. P., 1805, pp. 1-2). O momento crucial da aprendizagem da leitura residia, portanto, na aprendizagem das sílabas, feita quase sempre de forma incompleta e pouco racional;

c) O vicioso modo de soletrar, em vez de facilitar a aprendizagem, distorcia a realidade e embaraçava a marcha normal da aprendizagem. Soares Barbosa propõe em alternativa o abandono do método antigo e a adopção do método fónico ou de soletração nova, proposto por Arnauld e aperfeiçoado por Mr. Launay, que consistia “em nomear as sílabas pelo seu mesmo valor e não fazer entrar na soletração de qualquer sílaba outros sons, senão os que entram na composição dela” (Fernandes, 1994, p. 248). Este método era, como veremos, seguido nas escolas regimentais, onde se praticava uma metodologia mais moderna. Nas escolas régias, os mestres com

uma preparação muito deficiente mantinham práticas educativas mais antigas. As crianças, a muito custo e tempo, lá iam aprendendo, porque a mente nestes verdes anos é fértil e a aquisição de conhecimentos faz-se de qualquer maneira.

A escrita, nas suas componentes (caligrafia e ortografia) era igualmente difícil e a sua aprendizagem iniciava-se quando as crianças já iam desembaraçadamente.

A metodologia da escrita era, de um modo geral, precedida de breves considerações aos adereços, materiais e instrumentos de escrita e, ainda, algumas advertências quanto à postura do corpo, pegar na pena, movimentos da mão, etc.

Por adereços devia entender-se um assento, um bufete, um tinteiro preparado com “poedouros” de seda em rama e boa tinta. Os tinteiros deviam estar sempre cheios de modo que bastasse chegar-lhe apenas com o bico da pena.

Os materiais de escrita eram o papel que devia ser claro, liso, igual e bem colado e a tinta. Esta era confeccionada de galhas machucadas (4 onças), caprosa verde moída (2 onças), goma arábica derretida em água (1 onça) e açúcar candi (1 onça), ingredientes que se punham de infusão, durante seis dias, numa canada de água de chuva ou de bom vinho branco ou metade de um e metade de outro destes produtos. Mexia-se, de vez em quando, e coava-se para servir. Para dar mais brilho à tinta juntava-se um bocado de pão de cambeche machucado e para não repassar o papel juntava-se uma onça de pedra hume moída.

Os instrumentos de escrita mais usados eram: a régua, o lápis, o compasso para os regrados, pautas, penas e um canivete para as aparar. As penas de pato da asa direita eram as melhores. O aparo, em geral ou nas suas espécies, era essencial para uma boa escritura e na sua confecção havia normas especiais a seguir, conforme se destinava à letra grifa, romana ou romanisca grossa.

De forma alguma se deviam descurar as regras sobre a postura do corpo, pegar da pena, movimentos de mão, flutuações da pena e seus efeitos (Barbosa, 1796, pp. 66).

Na iniciação à escrita seguia-se o método sintético. O menino começava por formar hastes, seguindo-se depois pautas de ll, cc direito e cc às avessas para lhes ser menos difícil fazer bb, dd, oo,

xx. Depois passavam a fazer ii para facilitarem o traçado de ee, aa, mm, rr, tt, uu. Feito isto passava a fazer jj, ff, gg, qq e, finalmente, ss, zz. Seguia-se o traçado de maiúsculas, minúsculas e, finalmente, começava a escrever. Explicitando, diremos que a aprendizagem da escrita passava pelas seguintes fases:

a) Exercícios propedêuticos que consistiam no traçado de linhas rectas, curvas e mistas. A este respeito, Jerónimo Soares Barbosa (1796, pp. 44, 56-57) aconselhava que estes exercícios fossem feitos “em seco” para que a mão se habituasse aos diferentes contornos e o menino gravasse “no espírito e na memória todas as situações e efeitos da pena que os compõe”;

b) Aprendizagem do traçado do alfabeto maiúsculo e depois do minúsculo;

c) Escrita “de junto” com auxílio de pauta e bons traslados, “à vista do mestre para este ensinar por onde começam e acabam as letras, o comprimento das suas hastes, os espaços de letra a letra e o modo de pegar na pena” (Por Hum Professor, 1816, p. 66).

Quando já escrevia sofrivelmente passava a decorar alguns preceitos mais gerais de ortografia, através de temas ou discursos.

A questão ortográfica, surgida em fins de Setecentos, põe sérios entraves ao ensino da ortografia, onde a ortografia fónica e etimológica travaram aceso combate. No ensino das Primeiras Letras os metodologistas, como Soares Barbosa (1796, pp. 56-57), aconselham a primeira por estar mais ao alcance do povo, e “por ser um preceito de ortografia escrever como pronunciamos”, diz o autor desconhecido de *Escola Fundamental* (1816, p.75).

Na Aritmética, o exercício de contar era preceitado “da notícia dos algarismos”. Passava-se depois, sucessivamente, às duas espécies de somar e de diminuir, tabuada, definição de pesos e medidas, distinção das moedas, conta romana, multiplicação, divisão e regras gerais de aritmética. O autor de *Escola Popular* (p. 12) aponta, no entanto, um programa mais vasto, acrescentando-lhe a divisão de números complexos ou “caixaria”, a regra de três simples e inversa, directa e composta, a regra de juros e companhia. No entanto, deve-se salientar que, na maioria das escolas, o programa não ia além das quatro operações, quando se praticavam.

No “ensino da conta” era essencial que tudo fosse enquadrado dentro de uma explicação detalhada para que o menino entendesse e percebesse o fundamento do que aprendia (Por Hum Professor, 1816). Só assim podia, no seu dia a dia, fazer serventia das aprendizagens escolares.

Numa escola onde o mestre lançava constantemente mão de decuriões, era conveniente, que de oito em oito dias ou de quinze em quinze dias, se fizessem exames. Estes exames, chamados de correcção, consistiam em o mestre tomar lição aos principiantes, examinando-os para verificar “se conhecem as letras, se as sabem juntar e, não sabendo, se inquire se é por culpa do decurião para o mudar para outro e, se sabe bem, se premeia o decurião para que os mais se cansem por merecer”. Depois procedia-se ao exame dos contadores e escrivães. Recorria-se, portanto, ao modo de ensino misto, principalmente quando as classes eram numerosas. Com classes médias o mais aconselhável era o modo simultâneo, e com classes reduzidas o individual.

Recomendava-se uma certa paciência e prudência aos mestres no seu mister. O carinho, o amor e a persuasão eram os meios mais eficazes na educação da jovem população escolar. O castigo, quando necessário, era um remédio, porque “Deus aos que ama castiga”. Nesta matéria o mestre devia ser comedido, porque “o mestre que é rigoroso em extremo, mais escandaliza que ensina; o mestre que é demasiado brando mais lisonjeia do que ensina” (Figueyredo, s/d, p. 5). As queixas a respeito de mestres que infringiam maus tratos aos alunos são, no entanto, pouco frequentes, o que nos faz pensar que a sociedade do século XVIII tolerava, de um modo geral, o castigo corporal na educação.

No que respeita às escolas de Gramática Latina, Língua Grega e Retórica, as Instruções, que acompanhavam a reforma dos Estudos Menores de 1759, explicitam a metodologia que os professores deviam seguir no ensino destas disciplinas. Repudia abertamente o método jesuítico e propõe que se restitua o método antigo, isto é, o anterior à entrada dos jesuítas em Portugal, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade, como se praticava então nas nações polidas da Europa. Embora o termo “reforma” seja usado no próprio Alvará, não se trata propriamente de uma reforma, mas da

substituição de um método (jesuítico) por outro, já usado há duzentos anos, com as actualizações consideradas necessárias. As disciplinas continuavam a ser as tradicionais e o objectivo do seu ensino o mesmo: formar cidadãos proveitosos à Pátria, homens de juízo sólido e maduro, capazes de ocupar os postos da administração (Mesquita, 1760).

Relativamente à Gramática Latina proíbe o uso da Gramática do jesuíta Manuel Álvares e seus comentadores (António Franco, João Nunes Freire, Joseph Soares e em especial Madureira) e todos os cartapácios usados até então por dificultarem o estudo da Latinidade. Todo aquele que não respeitasse a lei seria preso e não poderia mais abrir classes de estudos. A Gramática em vigor, a cujo uso o Alvará taxativamente obrigava, era a do Padre António de Figueyredo, da Companhia do Oratório de S. Filipe de Néri. Recorde-se que os Oratorianos gozaram da simpatia de D. João V e desempenharam, nesta época, papel importante durante a crise que o ensino atravessou com a suspensão dos jesuítas.

O novo método para aprender a Latinidade filiava-se no sistema de Lancelot e na doutrina de Gaspar Schioppio, de Gerardo João Vossio, de Francisco Sanchez, etc. Não se devia ensinar na própria Língua Latina, como faziam os mestres jesuítas, mas na língua portuguesa. As próprias noções de Gramática Portuguesa deveriam ir sendo ministradas simultâneamente sempre que houvesse analogia de regras entre as duas línguas. Depois de sabidas as regras passava-se aos textos de autores latinos, acessíveis ao entendimento dos alunos, ensinando-os a ler e a articular bem. Recomendava-se o uso da Minerva de Francisco Sanches e da Ortografia de Verney. Finalmente, quando os alunos já traduziam bem a prosa, vinha a Poética, devendo o professor ter todo o cuidado em lhes fazer ver bem as diferenças entre o estudo poético e a prosa, as qualidades dos versos e tudo quanto pertence à sua forma material. Para o ensino da Poética era recomendada a colecção de Chompre. Em suma, as sucessivas matérias que constituíam o curso de Gramática Latina eram as seguintes: etimologia do nome, etimologia do verbo e das palavras indeclináveis, sintaxe, esclarecimento subsidiário para a construção dos autores latinos e colecção de temas, ortoépia e ortografia, arte métrica e figuras poéticas (Vasconcelos, 1838).

A Língua Latina continuava a ser a base de toda a formação escolar da época, mergulhada, como é óbvio, no ensino da Religião Católica, “um dos meios indispensáveis para se conservarem a união Cristã e a Sociedade Civil e para dar à virtude o seu justo valor, a boa educação e ensino da mocidade”. Por isso, não é de estranhar que as Instruções no parágrafo XVIII tratem expressamente da obrigação de o professor instruir os discípulos nos deveres de Cristão: ouvir missa, confessar-se e comungar. O parágrafo XIX incentiva o professor a incutir nos alunos o respeito pelos superiores eclesiásticos ou seculares (Ferrão, 1915, pp. 71-73; Carvalho, 1986, pp. 431-433).

As lições de Língua Grega ocupavam apenas duas horas e meia de manhã e duas horas e meia de tarde, às quais se roubava meia hora para recordar o Latim.

A Língua Grega, apesar de se dizer mais difícil que o Latim, quando bem ensinada, tornava-se mais fácil. Depois da iniciação à leitura e à escrita, passava-se ao estudo da Gramática pelo *Epitome do Methodo de Port Royal*, traduzido em Português. Quanto a dicionários, para os estudantes bastava o Manual de Serevelio; para os professores as exigências eram maiores, não só no que respeita a dicionários, mas ainda a outras obras.

Aconselhava-se que, em vez de muitas composições, os professores “lhes farão traduzir alguns lugares de Grego em Latim e em Português”, porque deste modo vão ao mesmo tempo adiantando-se no Grego e exercitando-se no Latim. Os alunos mais adiantados, que quisessem aperfeiçoar-se no estudo do Grego, podiam ler Homero (Ferrão, 1915, p. 73; Carvalho, 1986, p. 433).

Quanto à Retórica, o seu estudo devia fazer-se segundo as instituições de Quintiliano na edição escolar de Rollin. Aos professores aconselhava-se o uso das obras de Aristóteles, Cícero, Longuino, Vossio, Rollin e Frei Luiz de Granada. Para o estudo prático da Retórica indicavam-se as *Selectas* das Orações de Cícero e dos primeiros livros de Tito Lívio; para o estudo dos estilos o livro de Heinecio. Recomendava-se o estudo da Filologia e da Crítica e que não esquecessem a eloquência do púlpito e do foro, onde os estudantes deviam gastar muito tempo, sugerindo-se que todos os anos se levasse a cabo dois actos públicos, com comentários e explicações dos autores estudados.

Os estudantes que frequentassem as escolas menores com o fim de irem cursar a Universidade tinham ainda um ano de Filosofia, durante o qual os professores lhes ensinavam a Lógica e a Ética (Ferrão, 1915, p. 83). A Língua Portuguesa não figurava no elenco das disciplinas do ensino secundário, mas deve entender-se que era dada pelo professor de Gramática Latina. A Gramática Portuguesa em uso nas escolas era, segundo o Alvará de 30-09-1770, a de António José dos Reis Lobato (Carvalho, 1986, p. 455).

Como vemos, as disciplinas do ensino secundário não formavam um curso devidamente organizado, sendo leccionadas conforme as possibilidades dos locais de ensino. A cadeira de Gramática Latina era de todas a mais frequentada, devido à procura destes estudos por aqueles que desejavam ser jurados ou seguir a vida eclesiástica (secular ou regular).

## 2.2. *Nas Escolas Regimentais*

Já vimos que as “Instruções para os Professores das Escolas de Primeiras Letras dos Corpos de Linha do Exército” constituem, de forma muito elementar, um currículo devidamente organizado e um guia do professor nas suas actividades lectivas.

Não havia épocas próprias para matrículas. Como nas escolas civis, o aluno podia entrar e sair destas escolas em qualquer momento do ano.

O horário escolar aparece ritmado pelo horário das aulas de formação do soldado. Havia um horário de Inverno e um de Verão. No de Inverno, que abrangia os meses que decorriam de Outubro a Março, o tempo de aula era de 5 horas e trinta minutos; no horário de Verão, correspondente aos meses que iam de Abril a Setembro, o tempo de aula era de 6 horas. No horário de Inverno, no período da manhã, a entrada era às 7 horas e a saída às 9 horas; no período da tarde a entrada era às 13 horas e a saída às 16 horas e 30 minutos. No horário de Verão, no período da manhã, a entrada era às 10 horas e a saída às 13 horas; no período da tarde a entrada era às 15 horas e a saída era às 18 horas. O sábado de tarde, nas semanas em que não havia dia santo, era feriado. As férias do Natal compreendiam os dias que iam desde a véspera do Nascimento do Redentor até ao dia imediato ao de Reis; as férias do Carnaval iam desde “o último domingo do Carnaval até passada a Quarta-Feira de Cinzas”; as

férias da Páscoa compreendiam o tempo que decorria desde o último Domingo de Ramos “até ao dia imediatamente depois da última oitava da Páscoa da Ressurreição”. Eram também dias feriados os Aniversários do Nascimento de Suas Majestades.

O tempo era distribuído pelas matérias que se estudavam nas escolas de Primeiras Letras, como é óbvio. Na 1.<sup>a</sup> hora, os alunos da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes de Língua Portuguesa, divididos em decúrias, formadas de 4 alunos cada uma e presididas por um decurião das classes mais adiantadas (4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>), liam a lição do dia. Enquanto o mestre ajudante presidia ao ensino da Leitura, o mestre ocupava-se do exame “das Escrituras e Contas” dos alunos das 3 últimas classes de Leitura, tomando, também, as lições dos que sobravam da distribuição em decúrias das 3 primeiras classes. Na 2.<sup>a</sup> hora, os alunos das 3 primeiras classes de Leitura passavam às lições de Escritura; os alunos da 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> classes de Leitura, que haviam sido decuriões na primeira hora, liam, agora, por tempo de meia hora; os da 6.<sup>a</sup> classe de Leitura, que também haviam sido decuriões na primeira hora, davam as suas lições de Etimologia e Sintaxe. A Leitura decorria sob a direcção do mestre e a Escritura sob a direcção do ajudante. Na 3.<sup>a</sup> hora da manhã e de tarde, nos meses de Abril a Setembro, os alunos das 3 primeiras classes de Leitura passavam aos Princípios Gerais da Numeração; os alunos das 3 últimas classes de Leitura dedicavam-se à Escritura pelo tempo de meia hora e depois ao Cálculo Aritmético. As lições de Cálculo eram dirigidas pelo mestre e as de numeração pelo ajudante. Nos meses de Outubro a Março, os alunos das 3 últimas classes de Escritura davam as lições de Aritmética apenas de tarde, apresentando ao mestre os problemas resolvidos em casa, explicando-lhes “as razões das diferentes operações empregadas na sua resolução”. Temos, como se vê, uma classe organizada pelo modo de ensino mútuo e a funcionar em pleno.

O método de ensino mútuo em fins do século XVIII ganha adeptos e radica-se em vários países europeus. Estreitamente ligado às conveniências sociais, políticas e económicas, representa a primeira tentativa de implantação do ensino elementar de massas, através do modelo da desmultiplicação das acções de formação. Segundo a definição de Joseph Hamel, o ensino mútuo consistia na “reciprocidade do ensino entre os alunos, o mais apto servindo

de professor ao menos apto”. Bell, provavelmente o seu inventor, considerava-o um “método pelo qual uma escola completa pode instruir-se, sob a vigilância de um mestre único” (Azevedo, 1972, p. 372; Léon, 1983, p. 80). Quer dizer, o mestre em vez de ministrar uma lição colectivamente, como era usual, conduzia apenas a classe. No seu mister era auxiliado por coadjutores, escolhidos entre os melhores alunos e preparados para este fim, chamados instrutores, monitores ou decuriões. Para o efeito precisava-se de um enorme salão que pudesse comportar até um milhar de crianças, chegando-se a publicar tabelas para achar as dimensões de uma escola, face a um determinado número de alunos (Marreca, 1835, pp. 44-45).

O ensino Mútuo era um método que, na opinião dos autores contemporâneos, nada tinha de novo, indo buscar raízes à história da educação greco-latina, nomeadamente a Quintiliano, porque, segundo ele “os meninos aprendem mais prontamente e de melhor grado com os seus condiscípulos do que com os mestres”; a Erasmo, que opinava que os meninos devem aprender brincando; e a Rollin, que enaltece o movimento como uma peça fundamental da vivacidade e desenvoltura desta idade. Em Portugal, recorda Seabra que os mestres do seu tempo tinham o costume de dividir os alunos em diferentes secções, conforme as suas forças, e cada um deles era promovido a um lugar mais distinto à medida do seu adiantamento, consistindo a maior glória em ser o director e o primeiro da escola (Seabra, 1835, p. 43). Na pedagogia dos Jesuítas o processo dos decuriões apresenta, também, afinidades com este método de ensino. Por isso, o Director das Escolas Militares, a respeito deste método, dizia ser muito falado, mas não era novo entre nós. Serviu-se dele para compor os “Fundamentos dos Novos Métodos” para ensinar e aprender a ler, a escrever e a contar nestas escolas (AHM, Cx. 12, Proc. 40). Os princípios básicos do método, as matérias curriculares e ainda normas sobre organização e administração escolares foram regulamentadas nas “Instruções para os Professores das Escolas de Primeiras Letras dos Corpos de Linha do Exército”, um documento assaz importante na profissão docente e várias vezes reclamado pelos técnicos e analistas do ensino do tempo. Foi, talvez, o primeiro documento que estabeleceu normas detalhadas

para orientação dos mestres deste nível de ensino, ao tratar aspectos como: formação da escola, tempo de aula, horas de entrada e de saída da aula, distribuição do tempo de aula, compêndios das lições, relação dos professores com os comandantes dos corpos, escalas do progresso dos discípulos, economia da escola, exercícios religiosos, exercícios civis, castigos dos discípulos, deveres dos mestres para com os seus discípulos, deveres dos discípulos para com os seus mestres e, ainda, normas para a escrituração do livro de matrícula e de registo do professor (*Instruções para os Professores das Escolas...*, 1816). Contudo, apesar destas instruções haverem sido impressas e distribuídas aos professores, alguns mestres destas escolas “procedem na direcção delas sem a regularidade estabelecida na Escola Normal”, facto que levou o seu Director a redigir a “Exposição do Novo Método de Ensino Mútuo”, “ensaiado e comprovado” na mencionada escola (AHM, Cx.13, Proc. 61). É um documento sintético, com 28 itens, sendo os primeiros 19 especificamente dedicados à explicação das etapas do método. Os restantes tratam da forma de regular os castigos e os prémios, praticados de forma a promover o merecimento dos alunos, das épocas de exame, dos mapas do progresso e movimento dos alunos destas escolas, geralmente publicitados em sessão pública, da correspondência das escolas com o seu Director Geral, provimento e salário dos professores e ajudantes e, finalmente, da fixação da despesa com o expediente de qualquer escola.

O documento que acabámos de referir dá uma explicação pormenorizada do método de ensino mútuo e nem sempre coincide com as “Instruções...”, já referidas, principalmente no que diz respeito ao número de classes, ordens ou secções em cada disciplina. Em outros aspectos complementam-se.

Era provável que os professores não praticassem o método tal qual o aprendiam na Escola Normal, fazendo dele adaptações diversas, o que não agradava de forma nenhuma ao Director destas escolas, que para acabar com este abuso e para que os mestres não pudessem alegar ignorância a seu respeito, pede a Sua Majestade a impressão de 500 exemplares, mas por razões de ordem económica, o Rei apenas autoriza a impressão de 52 exemplares para se afixarem nas 52 escolas que então estavam em funcionamento (AHM, Cx. 13, Proc.62)..

O modo de ensino mútuo girava à volta do princípio de classificação, de adaptação, autoridade, actividade e motivação.

Os alunos classificavam-se em secções, podendo haver dentro de cada uma diversos grupos, o que possibilitava a sua integração em níveis mais homogéneos e ajustados às suas capacidades. Contudo, esta classificação nem sempre dava resultados tão bons quanto se desejava, visto que não era o mestre que ensinava directamente os seus discípulos, mas os decuriões ou instrutores. Estes, com a função de transmitir aos alunos de determinada secção os conhecimentos correspondentes, constituíam a pedra angular do sistema. Esta organização permitia que todas as secções se instruissem em unísono, ao contrário do que acontecia no ensino simultâneo, onde o mestre dava lição aos sucessivos grupos de meninos. Aqui, as actividades do mestre eram de dois tipos: por um lado tinha que instruir, nas diferentes matérias, os alunos que desempenhavam funções monitoriais, adestrando-os na mecânica do sistema e, por outro lado, tinha de programar, detalhadamente, as actividades a realizar e dirigir e inspeccionar todas as evoluções da classe. Não esqueçamos que na modalidade portuguesa o mestre contava, como acima verificamos, com a ajuda de um mestre ajudante.

Sob o ponto de vista instrutivo o modo de ensino mútuo era mais produtivo, porque um só mestre, com a sua equipa de monitores, podia instruir uma grande quantidade de crianças. Quanto a disciplina a sua eficácia não era menor. As crianças sempre ocupadas tornavam-se menos vulneráveis à desordem e habituavam-se a reconhecer a subordinação, a hierarquia e a lei. A motivação conseguia-se através da própria actividade e também através dos prémios e dos castigos. Os principais elementos motivadores eram o interesse, os prémios, as recompensas públicas e a emulação.

Embora os alunos das Escolas de Primeiras Letras dos Corpos de Linha do Exército fossem instruídos na Doutrina Cristã pelo Capelão do respectivo Corpo, conforme as Ordens de Sua Magestade, sempre que começava a aula, o professor, juntamente com o seu ajudante e discípulos, devia rezar o Padre-Nosso, a Ave-Maria e a Salve-Rainha, todos postados de joelhos, em frente da Virgem Maria. No Sábado, quando não calhava dia santo, rezava-se a Ladainha a Nossa Senhora.

Tal como nas escolas civis, o ensino da Leitura andava fortemente associado à Doutrina Cristã. No seu exercício usava-se o livro intitulado “Doutrina Christã”, mandado imprimir para uso das Escolas Militares de Primeiras Letras, “por ser esta leitura interessante aos alunos pelo conhecimento que dela poderão tirar”. É que, através da religião, tratava-se de formar o homem de bem, o bom cristão e o cidadão útil.

A entrada dos discípulos para estas escolas era imediatamente seguida do diagnóstico do estado de instrução dos discípulos na Leitura, Escrita, Aritmética, Doutrina Cristã, Etimologia, Sintaxe, Ortografia e Pontuação da Língua Portuguesa. O resultado deste exame, bem como o nome do mestre com quem haviam aprendido o que sabiam, era lançado no Livro de Matrícula (Modelo A), onde se registava o número de matrícula do aluno, o nome e apelido, a graduação quando eram militares, a idade, o dia de entrada na escola, o grau de instrução à entrada na escola e o motivo da saída, que podia ser de várias espécies: pronto, morto, não quis continuar, despedido, passou, desertou. Ainda servia para registar o número de lições que cada aluno “teve para aprender aquela de que passa”. Este livro estava à guarda do Comandante do Corpo. Num outro livro (Modelo B) registava-se a relação dos discípulos, distribuídos em relação ao seu progresso nas várias disciplinas.

O exame, a que era submetido quando chegava à escola, não implicava, de forma alguma, uma re-provação. Servia apenas para ajuizar os progressos dos alunos e da “bondade, tanto do Novo Método como dos Mestres”.

Após a avaliação de diagnóstico, os alunos eram divididos em classes, por disciplina.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, situavam-se na 1.<sup>a</sup> classe os alunos que começavam no alfabeto; na 2.<sup>a</sup> classe os que entravam para o sílabário; na 3.<sup>a</sup> classe os que passavam ao vocabulário, quer dizer começavam a juntar as sílabas e liam depois os vocábulos de cada lição; na 4.<sup>a</sup> classe os que andavam na leitura de frases e períodos pela ortografia da pronúncia; na 5.<sup>a</sup> classe os que andavam na leitura de frases e períodos pela ortografia usual; na 6.<sup>a</sup> classe os que praticavam a leitura corrente em Vida Cristã; na 7.<sup>a</sup> os que praticavam leitura corrente em Catecismo Romano; na 8.<sup>a</sup> classe

os que principiavam o estudo da Etimologia; na 9.<sup>a</sup> classe os que estudavam a Sintaxe; e na 10.<sup>a</sup> classe os que estavam em condições de entrar na Ortografia e Pontuação.

Na aprendizagem inicial da leitura usava-se o “Novo Método”, ou seja, o método fónico ou de soletração nova, segundo o qual o acto de ler consiste, essencialmente, em fazer conhecer as letras pelo nome da sua pronúncia nas sílabas que delas se formam. Este método, muito recomendado por Pascal e usado e aperfeiçoado pelos solitários de Port Royal, era uma alternativa ao método de soletração antiga praticado nas escolas régias para evitar o inconveniente da falta de correspondência entre o nome e o valor das letras, passando estas a designar-se apenas pelo seu valor fonético aproximado, isto é, pelo som aproximado que lhe corresponde, o qual se obtinha, para as vogais pronunciando-as com o som próprio da sua posição e, para as consoantes, juntando um “e” mudo à sua articulação: a, be ce, de.... Contudo, o percurso para o ensino da leitura era igual: alfabeto, soletração — leitura de sílabas, soletração — leitura de vocábulos, soletração — leitura de frases. A falta de uma reforma ortográfica enredava, também, nestas escolas, a aprendizagem da leitura e da escrita. O contacto do aluno com uma ortografia da pronúncia e depois com a ortografia usual, devia ser origem de confusões difíceis de suplantar, tanto na leitura como na escrita (Fernandes, 1994, pp. 384-385).

Quanto à “escritura”, escreviam sucessivamente sobre areia, espalhada sobre tabuleiros ou sobre mesas com uma espécie de caixilho para impedir que a areia caísse para o chão; depois sobre ardósia; e, finalmente, principiavam a escrever sobre papel. A escrita em areia é uma novidade pedagógica que nos merece alguns comentários. Além de funcionar como uma espécie de propedêutica deste ensino, era um óptimo meio de o aprendiz adquirir soltura e flexibilidade de movimentos.

A progressão do ensino da “escritura” abrangia dez classes. Na 1.<sup>a</sup> estavam os alunos que “andarem figurando elementos de letras maiúsculas (em areia); na 2.<sup>a</sup> os que começavam a traçar elementos das letras minúsculas (em areia); na 3.<sup>a</sup> os que traçavam os elementos das letras até à 7.<sup>a</sup> lição; na 4.<sup>a</sup> os que traçavam elementos das letras até à 16.<sup>a</sup> lição; na 5.<sup>a</sup> traçavam alfabetos minúsculos; na 6.<sup>a</sup> alga-

mentos; na 7.<sup>a</sup> alfabetos maiúsculos; na 8.<sup>a</sup> escrita corrente por traslado; na 9.<sup>a</sup> escrita corrente por livro; e, na 10.<sup>a</sup>, escrita corrente por ditado (em pedra ou papel). Iniciavam a escrita corrente em carácter bastardo, seguindo-se depois a escrita corrente em carácter cursivo. Quanto ao método não há mudanças propriamente ditas em relação às escolas régias, onde, como já vimos, usavam o método sintético. Parte-se da letra sem qualquer significado para a palavra e para a frase. Sendo a escrita um acto complexo, de mais difícil aquisição que a leitura, pouca ou quase nenhuma atenção dedicam à prescrita. O desenho, como nas escolas régias, não merece, ainda, a atenção que mais tarde lhe será dispensada.

Em Aritmética, as classes, nem sempre coincidentes nos documentos consultados, eram, nas “Escala Geraes do Progresso das Escolas Militares de Primeiras Letras”, as seguintes: Princípios Geraes, Composição e Decomposição de Números Inteiros, Composição e Decomposição de Números Quebrados, Composição e Decomposição de Números Complexos, Razões, Proporções e Regra de três, que, de um modo geral, são as mesmas que o Director prescreve a respeito deste ensino.

Na Doutrina Cristã havia apenas duas classes: o estudo oral e o estudo lido. Aconselhava-se, também, aos professores um certo cuidado na instrução dos discípulos no ajudar à missa, “devendo o mestre acompanhá-los nas primeiras vezes que forem praticar esta instrução” (*Instrucções para os Professores...*, 1816; Melo, 1822; AHM, Cx.13, Proc. 61).

Os compêndios das lições de aula, usados nas escolas regimentais, eram, como já dissemos, os mesmos que se usavam na Escola Geral de Belém, onde se formavam os mestres e ajudantes e, quase todos, da autoria do seu Director.

Nas escolas regimentais, além da novidade da prática de uma avaliação de diagnóstico, fazia-se uma avaliação contínua dos progressos dos alunos. Semanalmente, cada aluno era avaliado, não só pelo mestre e ajudante, mas também pelos decuriões. No que diz respeito à Língua Portuguesa, os decuriões, no primeiro dia de cada semana, recebiam as “escalas impressas”, ficando o ajudante encarregado de as recolher no fim da lição. Nestas escalas, os decuriões marcavam o progresso de cada um dos seus decuriados, designando por B o que deu bem a lição, por M o que deu mal a lição e por S o que

deu a lição de forma sofrível. Ao aluno que faltava à escola assinalavam-lhe F. Para evitar declarações injustas, os decuriões não eram sempre os mesmos, o professor variava a sua nomeação para as diferentes decúrias. Para racionalizar o tempo de aprendizagem, logo que todos os alunos de uma decúria sabiam uma lição, deveriam passar de imediato à seguinte. Finda a semana, o ajudante entregava ao professor as escalas do progresso dos decuriados (Modelo C) para serem reformadas as decúrias para a semana seguinte.

Embora as *Instruções para os Professores...*, que estamos analisando, não o refiram expressamente, pensamos que se procedia, de modo semelhante, para as classes de Escrita e Aritmética.

Noutro livro (Modelo D), considerado um registo para governo do professor, porque através dele “se conhecem os alunos”, continha uma coluna onde figurava o número de matrícula, o mesmo que figurava no Livro A, antes mencionado, e, nas colunas restantes, mencionava-se o número de lições que cada aluno “teve para aprender aquela de que passa”, esclarecendo que por lição se devia entender duas sessões por dia, a de manhã e a de tarde. Caso curioso, neste livro, além do respectivo lugar para registo das lições de Leitura, Escrita, Aritmética e Gramática, aparece, no final, um espaço relativo à Escrituração e Contabilidade Militar, disciplina que foi, com certeza, apenas uma intenção no currículo destas escolas, visto que nunca chegou a ser leccionada.

A súmula das diversas semanas de cada mês era registada numa escala geral (Modelo E). Esta escala traduzia o rendimento geral da escola e era enviada ao Comandante do Corpo que, por sua vez, a enviava ao Director das Escolas Militares. A mesma escala era também enviada ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra. No início de cada ano, todas as escolas remetiam, igualmente, ao Director, um mapa do progresso e movimento ocorrido no ano precedente (Modelo F) e no qual o Director colhia os diferentes artigos de que era obrigado a dar conta em sessão pública, presidida pelo Ministro e Secretário de Estado e, às vezes, pelo Soberano.

Havia duas épocas de exames: uma nos princípios de Junho e outra nos princípios de Dezembro. Os discípulos que pretendiam fazer exames eram

examinados publicamente ao longo de 3 dias nas diferentes classes de instrução. No final, o mestre devia mandar ao Director das Escolas uma relação nominal dos discípulos examinados, declarando os resultados, matérias que versaram e quanto tempo de estudo tinham os alunos “para que o mesmo Director possa conhecer, não só do progresso da Escola, como igualmente dos talentos aprovados” (*Instruções para os Professores...*, 1816).

Esta forma de estruturar, organizar e dar a conhecer os resultados do ensino era uma inerência do método e uma necessidade de pôr à prova as suas maravilhas. Neste processo, o aluno distinto tornava-se o mestre dos seus companheiros, posto que correspondia a honra, mérito e distinção.

A emulação é, pois, uma arma para a aprendizagem nas escolas militares. Recorria-se, frequentemente, a públicas distinções do merecimento pessoal para estimular os discípulos, mandando o mestre, no último dia de aulas de cada mês, ler em voz alta a seus discípulos as relações dos progressos dos alunos nas diferentes disciplinas, afixando-as depois na porta da aula, pela parte exterior, “para ser patente a todos o progresso e atraso de cada um”. A própria nomeação para decuriões era, também, um meio que os mestres deviam empregar como prémio do merecimento dos seus discípulos, e, entre os decuriados, “eram tidos como mais beneméritos” aqueles que estivessem imediatos aos decuriões e, entre estes, “os que se assentarem mais próximos do mestre”. Os discípulos, que merecessem o primeiro lugar nas relações do Livro — Modelo B, tinham como distinção o seu assento ao lado do mestre, num banco, em cuja frente estava escrito em caracteres brancos e muito distintos: “MÉRITO”.

Castigo, nas escolas militares, identificava-se “com privação de prémio”. A palmatória, “péssima invenção, filha da ignorância, causa muitos e funestos males, sendo um deles pôr um discípulo na liberdade de cometer impunemente tantas faltas tantos os perdões alcançados” (*Instruções para os Professores...*, 1816). Por isso, cada escola recorria a expedientes vários para promover o adiantamento dos seus discípulos.

Assim, na escola de Infantaria 18, no Porto, determinou-se atribuir no fim de cada semestre um prémio aos que em exame em todas as classes de instrução ficassem aprovados. Aos militares

facultava-se-lhes o acesso na escala de Oficial Inferior e para os paisanos havia uma medalha de prata e outra de bronze, ambas com a Efigie de El-Rei. Aos paisanos mais beneméritos a distribuição destes prémios era feita com solenidade pelo Chefe do Corpo, Bernardo Correia de Castro e Sepúlveda. Quando se esqueciam de continuar a sua aplicação, eram privados do uso das medalhas dentro da aula, o que funcionava com uma espécie de castigo (AHM, Cx. 12, Proc. 11).

Louvores públicos estimulavam professores e alunos a empenharem-se com gosto no trabalho que realizavam. Os trabalhos de escrita, uma matéria extremamente valorizada, eram um produto objectivo e estável para avaliar o merecimento de alunos e professores. Em sessão pública, algumas vezes honrada com a assistência da Família Real, fazia-se alusão às escolas que se haviam distinguido pelo merecimento das Escritas, mencionavam-se os alunos que haviam conquistado a classe de beneméritos e eram examinados publicamente alunos em Leitura, Escrita, Aritmética e Doutrina Cristã. Refira-se que, em 1820, das 29 escolas que mereceram entrar na 1.<sup>a</sup> Ordem de merecimento pelos óptimos trabalhos de escrita se encontravam 3 transmontanas: 2 de Chaves (Regimento de Cavalaria 6 e 9) e 1 de Bragança (Regimento de Cavalaria 12). Entre os militares, o prémio não era apenas para aqueles que se iam habilitando, mas também para os que dessem provas de adiantamento (AHM, Cx. 13, Proc. 11 e Proc. 45). A avaliação, feita desta forma, era um estímulo motivador da aprendizagem escolar.

Neste contexto educativo, apercebemo-nos de que nas escolas militares o aluno ganha gosto pela sua própria aprendizagem. Ao seu serviço está, como acabámos de constatar, a emulação, a sua arma forte, abolindo e condenando os métodos repressivos. Para combater o tédio, a apatia, a confusão e a desordem recorre-se ao princípio da actividade, tornando o aluno o principal agente da sua educação.

É ainda importante assinalar que, nestas escolas, a aprendizagem sucessiva das diversas matérias começa a ser substituída pela aprendizagem simultânea. As crianças aprendiam primeiro a rezar e a ler, depois a escrever e mais tarde a contar. Foi, durante largos anos, a escola do ler, do ler e do escrever e, raramente, do contar. A Aritmética é uma necessidade dos tempos modernos e uma exigência dos currícu-

los iluministas. Repare-se que nas *Constituições do Bispado de Miranda* (1563, p. 6) se faz referência aos mestres que ensinam a Ler e a Escrever e aos que ensinam Gramática. Na Aritmética nem se fala. Mas no prólogo de *Nova Escola para aprender a ler, escrever & contar*, Manoel de Andrade Figueyredo (s/d) recomenda o ensino da Aritmética, “não só por pertencer às escolas, mas porque muitos desejam aplicar-se a esta arte e depois de crescidos o não fazem por não tornarem a sujeitar-se aos mestres como meninos”. Pombal, na sua reforma de 1772, decreta como programa oficial de Primeiras Letras, além da Leitura e da Escrita, a Aritmética, ou seja, as quatro espécies de operações, bem como o catecismo e as Regras de Civilidade num breve compêndio (Machado, 1972, p. 111).

Sobre a forma de fazer a aprendizagem dos saberes, a lei era omissa, mas os manuais são bem claros sobre a aprendizagem sucessiva das diferentes matérias. Começava-se pela Leitura, à qual andava associado o estudo do Catecismo; passava-se à escrita, ensinando-lhes os preceitos da Ortografia, “que se lhes explica e se lhes darão temas discursos todas as semanas, nos quais se lhes vá notando o que hão-de escrever, contando-lhes a História do seu País, necessária a todas as pessoas e outras dignas de aceitação, aprendendo, deste modo, a virgular e a escrever debaixo dos preceitos ortográficos”; passavam, depois, a aprender a contar, actividade que era precedida da “notícia dos algarismos aritméticos”, e, “enquanto aprendem as duas espécies de somar e diminuir, decoram a tabuada, a definição dos pesos e medidas, distinção das moedas, conta romana (...), instruindo-os juntamente nas regras gerais de Aritmética”. A Escrita devia ser ensinada quando os meninos adquirissem não só destreza de movimentos, mas também depois de saberem ler desembaraçadamente a letra impressa, tanto redonda como bastarda. É que só assim sabiam o que escreviam. “Um menino que pinta os caracteres, sem os conhecer primeiro pela leitura, não sabe o que escreve” (Por Hum Professor, 1816; Barbosa, 1796, p. 2).

Esta metodologia, apesar das profundas inovações pedagógicas iluministas, continua pelo liberalismo dentro. Os professores continuam a fazer um ensino tradicionalista, aliás pouco contestado pelos reformadores nacionais.

A reforma de 1836 incita o professor ao uso do modo mútuo ou simultâneo, conforme o número de alunos que cada professor lecciona, mas nada adianta quanto ao tipo de aprendizagem das diversas matérias. No Decreto de 20 de Setembro de 1844 é ignorado este aspecto que, assim, fica para regulamentação posterior. De facto, o Regulamento de 20 de Dezembro de 1850 esclarece este ponto, fornecendo normas para o ensino das diferentes matérias. O ensino da Leitura começava pela leitura de letra impressa, passando depois à leitura de letra manuscrita. Simultaneamente decorria o ensino da Escrita. Contudo, só quando os meninos se achassem suficientemente versados na leitura e na escrita, o professor os ensinaria a escrever os algarismos, fazendo-lhes aprender os artificios da numeração. Passaria em seguida a instruí-los e a exercitá-los praticamente nas operações ordinárias de somar, diminuir, multiplicar e repartir, primeiro nos números inteiros, depois nos quebrados, conduzindo-os até à regra de 3 e sua aplicação à regra de juros e companhia. À medida que se iam adiantando, o professor os faria ler pelos livros elementares aprovados ou que viessem a ser aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública, “começando por aqueles em que se contêm as noções

de Doutrina Cristã, de Moral e de Civilidade, passando depois aos outros de Corografia, História ou Literatura Portuguesa”. O professor, atendendo ao número de seus discípulos e aos diferentes graus e estados de instrução, deveria distribuir os alunos em classes pelas quais deviam dividir o tempo das lições de maneira a satisfazer a todos os objectos de ensino, sem que, por causa de um, fique o outro prejudicado (*Synopse ...*, 1848, pp. 356-357).

A meio do século XIX, regulava-se a aprendizagem simultânea da Leitura e da Escrita. Contudo, esta metodologia era já seguida nas escolas regimentais de Trás-os-Montes, ao fazerem, não só a aprendizagem simultânea destas duas matérias, mas tentando, também, a aprendizagem simultânea da Aritmética.

Na Província de Trás-os-Montes, as percentagens de alunos que frequentavam, nas escolas militares, as classes de Leitura, Escrita e Aritmética indicam uma tendência progressiva para a aprendizagem simultânea das diferentes matérias da escola primária, como se comprova através do quadro III, elaborado com base em documentos arquivados no AHM (Cx. 12, Proc. 13 e Proc. 42; Cx. 13, Proc. 1, Proc. 40 e Proc. 45).

QUADRO 3 — PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE FREQUENTAVAM AS CLASSES DE LEITURA, ESCRITA E ARITMÉTICA NA PROVÍNCIA DE TRÁS-OS-MONTES

	11/1817	11/1818	10/1819	01/1820	08/1821	01/1822
<b>LEITURA</b>						
Alfabeto	26.4	9.6	12.9	17.2	28.6	29.6
Silabário	28.1	13.5	15.2	20.7	34.1	28.5
Vocabulário	12.4	18.3	16.7	15.3	10.3	13.4
Frases e Períodos	29.2	41.9	8.1	11.3	14.3	10.6
Gramática	0.6	14	42.9	33	11.9	14.5
Ortografia	1.7	1.7	4.3	2.5	0.8	-
Leitura em Vida Cristã	-	7.0	14.3	14.3	7.1	10.1
Leitura em D. Cristã	-	11.8	16.2	20.2	11.9	13.4
TOTAL	98.4	117.8	130.6	134.5	119	120.1
<b>ESCRITA</b>						
Em areia	25.3	13.5	18.6	24.6	26.2	23.5
Em pedra	37.1	17.5	13.8	14.8	23	33
Em papel	36.5	69	67.6	64	50.8	43.6
TOTAL	98.9	100	100	103.4	100	100.1
<b>ARITMÉTICA</b>						
Princípios Gerais	29.2	12.7	36.7	59.6	63.5	62
Números inteiros	22.5	37.1	46.2	32.5	33.3	35.8
Números quebrados	22.5	37.1	46.2	32.5	1.6	2.2
Números complexos	0.6	3.9	3.3	3	0.8	-
R. P. e Regra de 3	1.1	1.3	1	1	0.8	-
TOTAL	56.2	62.9	92	100	100	100

No mês de Novembro de 1817, as percentagens dos alunos que frequentavam a Leitura e a Escrita aproximam-se de 100%, havendo em Aritmética apenas 56.2%. Note-se que estas escolas apenas abriram as suas portas ao público em Agosto de 1817. Em Novembro de 1818 e em Outubro de 1819, vemos que, em simultâneo, se ensinava a Leitura e a Escrita, mas a Aritmética era apenas praticada, respectivamente, por 62.9% e 92% dos alunos.

Nas três últimas datas assinaladas no quadro, todos praticavam a Leitura, a Escrita e o Cálculo. As percentagens em Leitura e Escrita acima dos 100% representam alunos que, nestas disciplinas, frequentavam simultaneamente mais que uma classe.

Vejam os dados a nível nacional no quadro a seguir apresentado, elaborado com as mesmas fontes do quadro anterior.

QUADRO 4 — PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE FREQUENTAVAM AS CLASSES DE LEITURA, ESCRITA E ARITMÉTICA EM PORTUGAL

	11/1817	11/1818	10/1819	01/1820	08/1821	01/1822
<b>LEITURA</b>						
Alfabeto	13.7	10.5	13.8	14.1	18.2	18.3
Silabário	19.4	16.6	17.5	17.7	19.1	18.6
Vocabulário	20.6	17.5	14.2	14.1	13.3	13.7
Frases e Períodos	34.9	30.5	23.2	24.4	23.9	25.9
Gramática	4.1	16.9	19.2	20.7	19.1	18.6
Ortografia	5.0	5.5	8.0	7.1	5.9	6.1
Leitura em Vida Cristã	-	20.4	20.1	19.6	16.3	16.9
Leitura em D. Cristã	-	21.4	21.2	21.2	19.0	18.9
<b>TOTAL</b>	<b>97.7</b>	<b>139.3</b>	<b>137.2</b>	<b>138.9</b>	<b>134.8</b>	<b>137</b>
<b>ESCRITA</b>						
Em areia	13.9	13.7	17.3	16.7	19.0	16.8
Em pedra	18.2	18.2	25.8	16.2	13.5	16.0
Em papel	51.4	61.4	64.9	66.8	65.9	66.1
<b>TOTAL</b>	<b>83.5</b>	<b>93.3</b>	<b>108</b>	<b>99.7</b>	<b>98.4</b>	<b>98.9</b>
<b>ARITMÉTICA</b>						
Princípios Gerais	30.9	28.9	37.7	41.9	46.4	45.9
Números inteiros	29.6	31.0	32.8	32.3	33.0	32.5
Números quebrados	7.8	8.9	6.8	5.5	4.5	5.9
Números complexos	1.7	3.0	2.3	1.8	1.6	2.4
R. P. e Regra de 3	1.0	3.1	44.0	4.0	3.6	3.8
<b>TOTAL</b>	<b>71.0</b>	<b>74.9</b>	<b>84.0</b>	<b>85.5</b>	<b>89.1</b>	<b>90.5</b>

Verifica-se, também, uma crescente tendência para a aprendizagem simultânea dos saberes, sem alcançar, no entanto, plenamente os 100% em todas as matérias, em momento algum.

Novembro de 1817 apresenta percentagens baixas em todas as matérias, embora estas escolas já houvessem começado a funcionar em Janeiro do mesmo ano. Nos restantes meses assinalados no quadro, todos aprendiam Leitura e quase todos Escrita, apresentando nesta matéria, em Outubro de 1819, uma percentagem de 108 %, circunstâncias que atribuímos ao facto de alguns alunos praticarem mais de uma modalidade de aprendizagem de

Escrita. Na aprendizagem da Aritmética, embora, em caso algum se verifique que todos aprendiam esta disciplina em simultâneo com as restantes, há a notar uma subida progressiva desta tendência, chegando a atingir-se uma percentagem bastante satisfatória, em Janeiro de 1822 (90.5 %).

Todos, sem sombra de dúvida, aprendiam o Catecismo. Para Trás-os-Montes não temos informações, mas os poucos dados colhidos a nível nacional provam que todo o aluno das escolas militares, chegado à escola, era obrigatoriamente sujeito ao aprendizado da Doutrina como nos dá a entender o quadro V (AHM, Cx. 13, Proc. 11, Proc.45)

QUADRO 5 — PERCENTAGEM DE ALUNOS  
QUE FREQUENTAVAM AS CLASSES DE DOCTRINA

	NO ESTUDO ORAL	NO ESTUDO LIDO	TOTAL
31/08/1818	80.8	19.2	100
01/01/1821	56	44	100

Embora o seu ensino estivesse, em princípio, entregue ao Capelão do Corpo, o Aviso Régio de 29-12-1818 recomenda o seu ensino nas escolas regimentais “para suprir a falta que possa ter havido na educação doméstica do importantíssimo ensino da Doutrina Cristã”. A prática da leitura fazia-se através do Catecismo e de livros de Vida Cristã. Deste modo, a Religião Católica e toda a moral que dela emana eram o veículo de formação, acrescentando-lhes, como era óbvio, “a mais poderosa lição” do exemplo do mestre, que produz sempre o principal efeito na moralidade futura dos discípulos (Aviso Régio de 29-12-1818; AHM, Cx. 13, Proc. 11; Cx 12, Proc. 41). Era, acima de tudo, um esteio do regime e um travão à entrada das novas ideologias que iam conquistando os vários povos da Europa.

Há, portanto, uma tendência para a aprendizagem simultânea das diversas matérias da escola primária, mais vincada em Trás-os-Montes do que no País. Antevê-se um “sistema de instrução dirigido uniforme e concenticamente”, como, de forma lacónica, se exprime o Director destas escolas, João Crisóstomo do Couto e Melo, um profundo conhecedor das modernas ideias pedagógicas que adquiriram vida com a Revolução Francesa. Há inovação das teorias e das práticas educativas, fruto da revolução copérnica da educação que então perpassou todo o século XVIII. Com Rousseau a criança torna-se o centro de todas as considerações pedagógicas e ganha corpo a ideia de que a escola deve preparar para a vida. Prefigura-se, deste modo, o método activo, largamente defendido por Kant, que escreve no seu “*Traité de pédagogie*”: “o melhor meio de compreender é fazer”. Pestalozzi trabalha no rasto de Kant e baseia a educação na psicologia atenta e amiga das crianças. Dedicado a educar crianças das classes mais pobres, mendigos ou órfãos, deseja tornar universal a educação elementar. A observação e a percepção sensorial são, para ele, a base do saber.

Assim, a instrução deve começar com a experiência imediata da criança, pelo estudo do meio ambiente, para depois estabelecer ligação com a linguagem. A experiência, os factos concretos, a actividade espontânea, em ligação com trabalhos de expressão ou de cálculo, dão à criança capacidade de se alargar concenticamente da maneira mais vasta possível (Gal, 1985, pp. 88, 90).

As desvantagens pedagógicas da aprendizagem sucessiva das diferentes matérias da escola primária, que retinha as crianças no estudo da mesma matéria durante um largo período de tempo, centram-se, sobretudo, no cansaço e no aborrecimento dos alunos e num certo atrofiamento de determinadas faculdades físicas e intelectuais, não favorecendo um desenvolvimento equilibrado das suas capacidades e aptidões. Dificultava também um aproveitamento adequado das horas de aula, tornando o espaço pedagógico propício à desordem, quando diversos grupos de crianças se ocupavam ao mesmo tempo em diferentes matérias.

Instruir o maior número no menor tempo possível, foi o norte nestas escolas. Por isso, ensaiam-se novos métodos e praticam-se novas formas de ensinar e aprender.

## CONCLUSÃO

As condições materiais das escolas régias ao longo do período considerado são péssimas e não há, da parte do poder central, qualquer tentativa de resolução do problema. O poder regional e as populações tomam contacto com as graves condições físicas das escolas mas, sem condições financeiras, não dão resposta às dificuldades que afectam a maioria dos locais onde decorre o acto educativo.

De um modo geral, as escolas de primeiras letras estavam instaladas em casa do mestre e não atendiam aos requisitos mínimos de higiene e saúde escolar. O seu equipamento, com escasso ou nulo material escolar e didáctico, torna o espaço escolar impróprio para o fim a que se destina. Responsabilidades devem, em primeiro lugar, imputar-se à falta de uma política legislativa sobre edifícios e equipamentos escolares. Em segundo lugar, o escasso ordenado do mestre de Primeiras Letras não podia, de forma alguma, fazer face à despesa, instalação e

manutenção da sua escola. Além do mais, é preciso não esquecer as fracas condições de habitabilidade da época. As casas não existiam para alugar ou se existiam eram autênticos “palheiros”. De melhores condições não gozavam as classes de Gramática Latina, Retórica, Língua Grega e Filosofia.

O problema nas escolas regimentais de ensino mútuo parece tomar outra acuidade, dependendo a abertura de uma escola de local apropriado para o efeito. Aspectos como arranjo, asseio, limpeza, espaço e arejamento passam a preocupar quem decide sobre o local de funcionamento da escola. O seu equipamento, por inerência do modo/método de ensino mútuo praticado nestas escolas, é objecto de prolongada polémica entre o seu Director, João Crisóstomo do Couto e Melo e o poder central. Tudo gravita, como vimos, à volta do parco orçamento votado para estas escolas, que não chegava para as despesas de material escolar e didáctico. De qualquer modo, elas deviam fazer uma diferença muito grande das escolas régias, totalmente desprovidas de tudo. Sendo aquelas mais acolhedoras e com professores melhor preparados, eram focos de atracção para os filhos dos civis, nas terras onde existiam.

Objectivos, conteúdos e métodos inserem-se no modelo de escola clássica, embora o período coincida com o aparecimento dos teóricos precursores da escola activa, entre os quais destacamos Galileu, Coménio, Locke, Pestalozzi e Rousseau, todos reconhecidos, ainda hoje, pelos contributos metodológicos para recriar o ensinar e o aprender. Recorde-se, a propósito deste desfasamento entre teoria e prática, os problemas de Galileu com a Igreja e com a Inquisição, então com uma forte influência social.

Tratava-se de formar o cidadão útil a si e à sociedade, através da moral e da religião cristã. A criança, vista à imagem e semelhança do adulto, tinha de aprender as normas e os valores ético-religiosos para se saber conduzir numa sociedade, fortemente elitista, autoritária e hierarquizada. A hierarquia terrestre, semelhante à celeste, colocava no topo da pirâmide social o Soberano Absoluto, com um poder emanado directamente de Deus. Por isso, a obediência e a dependência dos pais e superiores, civis e eclesiásticos, era uma apologia constante.

A escola, pouco permeável à inovação e à mudança, estruturava-se na permanência e na intemporalidade. Os programas, privilegiando as Hu-

manidades, descuram completamente as Ciências e as Artes. Planos educativos, como o de Francisco de Borja Gastão Stockler, datado do ano de 1799, não vingam. Este, sem esquecer as Humanidades, põe em lugar de destaque as Ciências e as Artes, com uma enorme preocupação em relacionar a escola com a sociedade, visto que o autor entende que não há aquisição do saber apenas pelo seu conteúdo, mas pela sua utilidade social (Carvalho, 1986, pp.508-512). Os programas, vincadamente nacionalistas, não tinham em conta a vertente regional, totalmente ausente. O ensino gremial continuava a ser rei na formação de técnicos, numa sociedade que tanto cantou a Felicidade e o Progresso. A escola, de forma insuficiente, dava resposta às exigências de um mercado de trabalho, essencialmente dirigido pela burguesia comercial, e às necessidades de um aparelho de Estado, cada vez mais burocratizado. Por isso, a grande maioria achava de uma inutilidade perfeita a instrução. As escolas, pouco frequentadas, eram para uma minoria.

A aprendizagem dos saberes elementares era feita à base de métodos aborrecidos e morosos que não respeitavam a psicologia da criança. Demorava-se imenso tempo para aprender a ler e a escrever. A Aritmética, de baixo nível, era matéria muitas vezes descurada pelos professores, apetrechados com uma preparação muito deficiente para o exercício desta profissão. Quando se ensinava, englobava apenas as quatro operações e a sua aplicação no quotidiano.

A aprendizagem da Língua Latina, da Retórica, da Língua Grega e da Filosofia, privilegiando os conteúdos humanísticos, tinham a sua máxima expressão na lição ou explicação do professor. Esta caracterizava-se por pôr a tónica sobre aspectos lógicos e quantitativos da matéria do programa e a sua via de desenvolvimento era predominantemente dedutiva, partindo das ideias gerais, princípios e definições para chegar a aplicações ou exemplos concretos. O papel do aluno na aprendizagem passava, necessariamente, por duas fases:

1 — Pelo estudo individual em que o aluno lê, estrutura, sintetiza, memoriza e realiza os exercícios propostos;

2 — Pela recitação para demonstrar os seus saberes acumulados, de ordinário memorísticos e pouco interiorizados.

As escolas regimentais representam uma experiência pedagógica concebida segundo alguns dos preceitos metodológicos preconizados pelos pensadores da educação. Destaque-se, em primeiro lugar, o recurso ao modo de ensino mútuo com particularidades especiais no ensino da leitura, da escrita e do cálculo, vulgarmente designadas, por extensão, método de ensino mútuo, entre nós, uma adaptação de Couto e Melo, que o ensaiou na Escola Normal de Ensino Mútuo, em Belém, um aspecto que, no nosso entender, deve ser considerado uma tentativa precoce de pedagogia experimental (Baptista, 1998).

Pedagogicamente apresenta aspectos relevantes. O recurso aos monitores, a alma do ensino mútuo, tornava o sistema extremamente produtivo, permitindo que um mestre e a sua equipa conseguissem instruir uma enorme quantidade de meninos. A criação de classes dentro de cada disciplina foi uma tentativa de adaptar o ensino à criança, permitindo-lhe caminhar na aprendizagem conforme as suas potencialidades. O uso do método de soletração nova para a iniciação à leitura e o recurso a particularidades didáticas diversas tornam, nestas escolas, o ensino mais atraente, activo e interessante. A substituição progressiva da aprendizagem sucessiva pela aprendizagem simultânea proporciona a transferência de desenvolvimento de competências, destrezas e capacidades de uns saberes para outros e encurta o tempo de permanência na escola. A avaliação periódica dos alunos, uma avaliação que podíamos muito bem designar de “contínua e permanente”, era usada como motor de progresso, não só do sistema, mas também do aluno. A abolição da palmatória e o recurso constante ao estímulo, à emulação e ao exemplo do mestre são, por si mesmos, aspectos altamente pedagógicos, que condenam o ensino que se vinha fazendo e que perdurou ainda por largos anos na escola primária.

O ensino nas escolas régias apresentava-se mais antiquado e conservador. Aqui não era a complexidade dos saberes que dava azo à formação de classes, mas o que os alunos conseguiam aprender para serem inseridos na 1ª, 2ª ou 3ª classes. Era, realmente, longo o tempo de permanência na escola para a aprendizagem dos rudimentos, aspecto que muito tem a ver com os métodos pouco ou nada adaptados à criança, com a pouca aplicação e com o

grande número de faltas dos alunos, quase sempre por motivo de “muita ocupação e doença”. A aprendizagem memorística, sem qualquer vínculo ao dia a dia, afugentava as crianças da escola.

Em suma, temos de admitir que as escolas militares eram as escolas piloto do País. Até que ponto esta experiência extravasou para as escolas públicas, contribuindo para uma renovação de toda a pedagogia que se vinha fazendo, é difícil dizê-lo. Embora não fossem guetos pedagógicos, pensamos que a sua influência, nas regiões onde estavam instaladas, foi muito restrita.

Em primeiro lugar há que ter em conta que foi uma experiência processada à margem da Direcção Geral dos Estudos, organismo que administrava e dirigia os Estudos Menores em Portugal (ensino primário e secundário). Este organismo, por puro conservadorismo ou por não ter para isso qualquer poder superior emanado da Corte, não fomentou experiência similar nas escolas régias. Em segundo lugar há ainda que considerar a curta existência destas escolas. O espaço de 7 anos não bastou para que a experiência criasse raízes e extravasasse os muros das salas de aula das escolas dos regimentos, a maior parte das vezes a funcionarem dentro dos quartéis. Dirigidas por pessoal especializado para o exercício da profissão docente, deviam ter gerado, entre o corpo docente português, uma cisão em duas partes totalmente adversas. De um lado estavam os professores das escolas militares, devidamente preparados para o mister da docência e com bons ordenados; de outro lado estavam os professores das escolas régias, sem qualquer possibilidade de aceder a este tipo de formação e com ordenados de miséria.

Este desnivelamento, uma realidade nacional, devia tornar-se particularmente aguda a nível local, onde as escolas régias perderam a sua clientela, a favor das escolas militares, caso de Bragança e Chaves. De referir que a escola de Cavalaria 12, em Bragança, continuou em plena actividade mesmo depois da extinção destas escolas pelo Governo.

Frequentadas pelas elites locais, estes centros escolares foram pólos de atracção da população escolar e serviram para conquistar a confiança das populações locais no exército, martirizadas por um estado quase permanente de alerta durante as invasões francesas.

No entanto, o método de ensino mútuo penetrou pouco a escola transmontana e, talvez, a escola portuguesa. Os professores, mesmo depois da fundação das Escolas Normais de Ensino Mútuo, em todas as capitais de distrito (1836), aderiram pouco a este método. Era praticado nestas escolas, como é óbvio, e numa percentagem mínima noutras escolas, apesar de os professores receberem uma gratificação anual de 30\$000 réis, quando o punham em prática. A razão, quanto a nós, deve procurar-se, em primeiro lugar, na diminuta população escolar que cada escola conseguia reunir. Não devemos esquecer que era e continua sendo uma região, onde os aglomerados populacionais contavam um pequeno número de fogos, reunindo cada centro escolar população de várias aldeias circunvizinhas, atingindo, mesmo assim, totais que incentivavam mais a prática do modo de ensino simultâneo do que a

do modo de ensino mútuo. Segundo os inquéritos da inspecção de 1875 o modo de ensino mútuo puro não é praticado por qualquer professor. Diluído no modo misto (mútuo/simultâneo e mútuo/individual) é usado por 60% dos professores do ensino primário (Nóvoa, 1987, p.402).

A inclusão, nestas escolas, de crianças menores de 7 anos representa a necessidade que a sociedade de então — já sentia das escolas infantis — uma realidade ainda distante da concretização no nosso País.

Em suma, a criação destas escolas representa a necessidade de alargar a instrução ao maior número possível de indivíduos e de repensar os métodos de ensino e a preparação de professores. Estes, como elemento pessoal importante dentro do sistema, vão ser no próximo capítulo objecto de um estudo pormenorizado.

## NOTAS

1. O presente artigo é um capítulo adaptado da obra de Baptista, M. Isabel (1999).

## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### DOCUMENTOS GUARDADOS EM ARQUIVOS

*Instituto dos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo (IANTT)*

Sec. de Estado, Min. do Reino:

Cx. 4293 (1822-1864);

Cx. 4294 (1822-1880);

Cx. 4295 (1820-1880);

Cx. 4296 (1817-1865);

Cx. 4297(1802-1861);

Cx.4301 (1800-1864).

*Arquivo Histórico Militar (AHM)*

Cx. 12, Procs. 12, 14, 42;

Cx. 13, Procs. 2, 11, 41, 45,61, 62;

Cx. 73, Proc.15.

*Arquivo da Universidade de Coimbra (AUC)*

Cxs. do Ensino, Professores de Primeiras Letras, 1813-1815.

A.G. P. (1805). *Cartas das Letras, Syllabas e Vocabulos da Língua Portuguesa*. Lisboa: Nesta Corte.

AZEVEDO, Rafael Ávila (1972). *Tradição Educativa e Renovação Pedagógica (Contributos para a História da Pedagogia em Portugal — Século XIX)*. Porto: Oficinas Gráficos Reunidos Lda.

BAPTISTA, Maria Isabel (1998). Da difusão do Ensino Mútuo à Pedagogia Científica. In [PROENÇA, Maria Cândida (coord.)], *O Sistema de Ensino em Portugal: Seculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.

BAPTISTA, M. Isabel (1999). *A Escola Transmontana: Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento*. Bragança: Edição da autora.

BARBOSA, Jerónimo Soares (1796). *Eschola Popular*

*das Primeiras Letras*. Coimbra: Na Real Imprensa da Universidade.

BEJA, Filomena *et al.* (1987). *Muitos Anos de Escolas — Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos.

CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal — desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

*Decreto de 7 de Setembro de 1835*. Lisboa: Na Imprensa Nacional.

*Diário de Lisboa*, N.º 163, 1866.

*Escola Fundamental ou Methodo Fácil para Aprender a Ler, Escrever e Contar, com os primeiros Elementos de Doutrina Christã* (CDCCCXXVIII). Nova Edição. Lisboa: Na Typ. Rollandiana.

ESTEBAN, Leon & LOPEZ MARTIN, Ramon (1994). *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*. Valência: Tirant la Blanch.

FARINHA, José de Souza (1893). Prantos da Mocidade Portuguesa. *Revista de Educação e Ensino*. Vol. VIII.

— (1984). Sobre Estudos — Memória Terceira. In [SANTOS, Mariana Amélia Machado dos], *Bento José de Sousa Farinha e o Ensino*. Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Letras.

FIGUEYREDO, Manoel de Andrade (s/d). *Nova Escola para aprender a ler, escrever e a contar, oferecida à Augusta Majestade do Senhor D. João V, Rey de Portugal*. Lisboa Occidental: Na Officina de Bernardo da Costa Carvalho.

FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC — Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

FERRÃO, António (1915). *O Marquez de Pombal e a Reforma dos Estudos*. Lisboa: Tipografia Mendonça.

GABRIEL, Narciso de (1990). *Ler, Escribir e Contar. Escolarización popular e sociedade en Galicia (1875-1900)*. A Coruña: Ediciones Castro Sada.

GONÇALVES, Gabriel (s/d). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.

*Instruções para os Professores das Escolas de Primeiras Letras dos Corpos de Linha do Exército* (1816). Secretaria de Estado, 29 de Outubro de 1816.

- LÉON, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MACHADO, J. T. Montalvão (1972). *No II Centenário da Instrução Pública (1972-1992)*. Lisboa: Ministério da Instrução Pública.
- MARRECA, António d'Oliveira (1835). Tabella das dimensões de uma escola elementar para um número qualquer de discípulos. *Jornal Mensal d'Educação*, Tomo I. n.º 1. Outubro de 1835. Lisboa: Imprensa Nacional.
- MARROCOS, Francisco José dos Santos (1892). Memória sobre o estado actual dos Estudos Menores em o Reino de Portugal, particularmente na cidade de Lisboa. *Revista de Educação e Ensino*. Vol. VII.
- MELO, João Crisóstomo do Couto (1822). *Exposição do Novo Método d'Insino Mútuo seguido nas Escolas Militares de Primeiras Letras em Portugal*.
- MESQUITA, José Caetano (1760). *Oração sobre a Restauração dos Estudos das Bellas Letras em Portugal*. Lisboa: Na Officina de António Rodrigues Galhardo.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Vol. I e II. Lisboa: INIC.
- POR HUM PROFESSOR (1816). *Escola Fundamental ou Methodo Fácil — Para aprender a ler, escrever e contar, com os primeiros elementos de Doutrina Christã*. Lisboa: Imprensa de Alcobia.
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- SEABRA (1835). *Jornal Mensal d'Educação*, N.º 1, Outubro de 1835.
- VASCONCELLOS, João Teixeira de (1838). *Curso Grammatical da Língua Latina e Portuguesa, ordenado em seis livros e offerecido à Instrucção Pública*.
- Synopse ou Índices Chronologico Alfabético da Legislação relativa à Instrucção Primaria* (1848). Coimbra: Na Imprensa da Universidade.

