

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VII
PARTE I - TEMA, CONCEITOS E MÉTODO.....	1
CAPÍTULO 1. A PROBLEMÁTICA: A MODERNIDADE E A ESCOLA.....	3
1.1. <i>Introdução</i>	3
1.1.1. A modernidade – nação e indivíduo	3
1.1.2. O discurso e a organização do saber-poder: enunciados e enunciações.....	13
1.2. <i>O objecto e o tempo: condições, discursos e materiais curriculares</i>	17
1.2.1. A definição do objecto: as disciplinas escolares	17
1.2.2. O tempo: inauguração e desfecho	24
CAPÍTULO 2. A METODOLOGIA	35
2.1. <i>O estatuto das fontes</i>	35
2.1.1. Entre selectas e compêndios: os manuais escolares.....	35
2.1.2. Os “autores” e o seu tratamento biográfico	57
2.1.3. Breve explicitação do plano de escrita.....	63
PARTE II – OS SABERES, OS DISCURSOS, OS MATERIAIS E OS RITUAIS DE APRENDIZAGEM.....	65
CAPÍTULO 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTORIA DOS MANUAIS ESCOLARES.....	67
1.1. <i>Pré-requisitos para a produção de manuais escolares</i>	67
1.1.1. A formação e a carreira docente dos “autores” de manuais escolares	67
1.1.2. Três “autoras” no universo masculino da produção de manuais	101
CAPÍTULO 2. O INDIVÍDUO E A NAÇÃO: DOIS EIXOS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....	129
2.1. <i>Os discursos e as ideologias nos enunciados disciplinares</i>	129
2.1.1. Constrói-se a língua, a disciplina e a nação.....	129
2.1.2. O Desenho “salva a nação” e constitui o indivíduo	156
2.1.3. A literatura como espaço de inteligência e de emoção	193
CAPÍTULO 3. OS MATERIAIS E AS PRÁTICAS	227
3.1. <i>A arquitectura dos materiais e os rituais de aprendizagem</i>	227
3.1.1. As antologias que procuram a sua forma escolar	227
3.1.2. As ordenações e as referências autorais nas antologias entre 1930 e 1960	261
3.1.3. Os primeiros compêndios de Desenho e a adequação ao nível etário	297
3.1.4. Novos roteiros de observação: os sujeitos, as formas e as cores	324
DIGRESSÕES E ENCONTROS.....	355
FONTES E BIBLIOGRAFIA	365
1. FONTES	367
1.1. <i>Fontes dos “autores” de Português</i>	367
1.2. <i>Fontes dos “autores” de Desenho</i>	381
1.3. <i>Outras fontes</i>	388
2. BIBLIOGRAFIA	397
ANEXOS	409

O currículo é um objecto multifacetado. Nesta tese, o seu estudo, entre o final do século XIX e meados do século XX, foi projectado para dar conta da sua capacidade de se metamorfosear. Ao mesmo tempo, o currículo procurou mostrar-se coerente e uno. Tinha finalidades gerais que todas as disciplinas deviam seguir. A variedade e a coerência atravessaram as práticas e os mecanismos de funcionamento destes campos de conhecimento escolar. Encontraram-se nos seus enunciados e nos seus materiais. Tratava-se de um processo sociológico e histórico. Para dar conta destas características, a investigação bifurcou as entradas: duas disciplinas do ensino secundário, Português e Desenho, integradas, por sua vez, em dois projectos de ensino simultâneos e paralelos, o ensino liceal e o ensino técnico.

Este estudo das disciplinas desenvolveu-se em três direcções. A primeira direcção diz respeito ao exame das condições de produção dos discursos nos dois campos disciplinares: Português, com as suas antologias, e o Desenho, com os seus compêndios. Restabeleceram-se as relações dos “autores”, ou seja daqueles que organizaram estes manuais escolares, com as normas para a autorização de circulação dos discursos. Procuraram-se coincidências entre a produção e os trajectos profissionais destes docentes.

Na segunda direcção, abordaram-se os aspectos de ordem ideológica. Pretendeu-se compreender como se realizou especificamente a inscrição das disciplinas de Português e de Desenho nos discursos sobre a nação e sobre o indivíduo. Estas duas disciplinas mostraram-se capazes de organizar os sentidos da construção e da salvação da nação, mas a sua inscrição patriótica fez-se de diferentes formas. Igualmente diferentes foram os sentidos atribuídos por cada disciplina ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Na terceira e última direcção, compararam-se as linhas programáticas com as “arquitecturas” dos próprios manuais escolares e reflectiu-se sobre possíveis efeitos provocados por estas disposições nas práticas educativas. “Autores”, discursos e manuais escolares foram os ingredientes básicos desta narrativa histórica.

Currículo; Disciplinas; Português; Desenho; Manuais escolares

ABSTRACT

The curriculum is a multisided object. In this thesis its study, taking place between the end of the nineteenth century and the mid twenties, was projected to deal with his metamorphosis capacity. At the same time, the curriculum attempted to show itself coherent and united. The curriculum possessed general aims that all disciplines should follow. Variety and consistency crisscrossed the practices and mechanisms that were at work in these fields of school knowledge. They have met in their scripts (narratives) and in their materials. This process was sociologic and historic. In order to tackle these characteristics the investigation followed two paths: two secondary school disciplines, Portuguese Language and Drawing, who in turn, where integrated in two parallel and simultaneous teaching projects; one, the secondary school and the other the technical school.

The study of these disciplines developed in three different directions. The first one dealt with the study/analysis of the two disciplinary fields discourse production conditions. On one hand, the Portuguese Language, with its anthologies, and on the other hand Drawing, with their compendiums. It was sought to re-establish the “author” relationships, that is to say, those who have organized these school manuals in relation with the norms that authorised the discourse circulation. One has also looked for coincidences between the professional teacher’s carers and their production.

The second direction researched into ideological questions. One has tried to understand how both Portuguese and Drawing disciplines inscribed on national and individual discourses. These two disciplines showed capable of organizing the meanings attributed to national building and salvation narratives, notwithstanding its different proceedings concerning patriotic inscription. Each discipline attributed as well different meanings to the integral development of the individual.

In the third and final direction, programme scripts were compared with the school manuals “architecture” and reflected upon possible effects provoked by these educational practices. “Authors”, discourses and school manuals were the basic ingredients of this historical narrative.

Curriculum; Disciplines; Portuguese Language; Drawing; School Manuals

AGRADECIMENTOS

Com esta dissertação a sair do “limbo”, pergunto-me, como terá sido possível gerá-la em tão boa companhia. E assim, do complexo de relações em que ela se constituiu, começo por sublinhar o papel único e verdadeiramente inestimável dos meus orientadores, o Professor António Nóvoa e a Professora Helena Carvalhão Buescu. Para mim, tê-los ao meu lado não foi só um privilégio, foi igualmente um luxo. Eles representam uma forte congregação de saberes diferentes, experiências, visões e abordagens metodológicas de várias ordens, porque oriundas de campos singulares. Mas tratou-se sobretudo de contar com o brilhantismo e o cuidado muito pessoal que colocaram em tudo o que tocaram.

Um dos aspectos em que a sua forma de estar converge é na perspectiva de como se deve lida com o conhecimento. Estou a referir-me ao seu interesse pela partilha de ideias que se encontram na encruzilhada entre diferentes domínios. Esta posição permitiu-me trabalhar sem medo de me encontrar “entre dois fogos” ou modelos de acção incompatíveis. À mútua abertura do pensamento somou-se a muita generosidade, inteligência e, porque não dizê-lo, paciência, com que me ouviram nos detalhes e opinaram oportunamente. Na gestão partilhada da orientação de que eu fui alvo e verdadeira beneficiária, as suas presenças perspicazes, atentas e afectuosas foram, cada uma de sua vez e à sua maneira, instigadoras e cruciais para o desenvolvimento estratégico da tese.

Se quisesse definir com uma única palavra esta forma de trabalho diria que ela se encontrava sob o signo da autonomia. Nesta característica reconheço os ganhos de um espaço e tempo únicos de liberdade, que me permitiram traçar caminhos e meios próprios para a construção e para o desenvolvimento do meu trabalho e de mim própria. É desta liberdade na acção que se gera o desejo de realizar um trabalho melhor do que o que pensamos ser capazes. Desta liberdade resulta, portanto, o prazer de cada descoberta, mesmo se pequena, porque a reconhecemos como nossa. Mas é também possivelmente esta a forma mais difícil de orientação porque exige, por um lado, uma confiança reiterada que agradeço sobretudo ao lado masculino deste processo e, por outro, um cuidadoso entrosamento no trabalho e envolvimento afectivo com o qual o lado feminino me surpreendeu.

Se eu tiver conseguido reverter para esta tese uma parte do que recebi, então a sua experiência não foi apenas válida, foi também um percurso de construção e de

desenvolvimento pessoal e de partilha com ganhos intelectuais permanentes. Aliás, a minha dívida intelectual para com o Professor António Nóvoa vai bem para além dos limites desta dissertação. Aqueles que com ele tiveram a sorte de se cruzarem sabem da sua versatilidade na construção de pontes e de linhas abertas entre projectos. Neste sentido, os contactos e as redes de relações entre investigadores fazem parte de sua acção política geral em prol do desenvolvimento da história da educação.

Entre os projectos em que mais gostei de participar incluo o “Prestige”, projecto de construção de redes de investigação internacional. Para o âmbito específico da minha tese, foram importantes os apoios e a simpatia de alguns dos seus investigadores. Nos seus encontros, contei com uma rica troca de ideias sob a forma de acaloradas discussões, capazes por isso de desinstalar certezas. Nomeio, porém, apenas aqueles investigadores que, de forma mais continuada, me vieram a ajudar a atravessar obstáculos, os Professores Jorge Ramos do Ó, Ana Isabel Madeira e Ana Lúcia Fernandes.

Para Professor Jorge Ramos do Ó uma menção muito especial por duas ordens de razões. A primeira está ligada à sua capacidade de abrir caminhos e ensinar um estilo de como se pode deambular entre eles. Estou a referir-me aos caminhos que se fazem a partir da reflexão continuada sobre o exercício da história, articulando as suas concepções da arte e as ferramentas do ofício. A segunda tem um carácter mais pessoal e diz respeito à forma como me soube acolher nos seus espaços de discussão, dedicando assim um interesse activo ao meu trabalho. Numa linha igualmente de proximidade está o Professor Rogério Fernandes. Agradeço-lhe a atenção especial que dedicou desde o curso de mestrado ao meu percurso de investigação, o seu aconselhamento pontual e amigo. A sua sabedoria científica deu-me alento para ultrapassar alguns momentos mais áridos que toda a investigação tem, tanto mais que se misturava com a calma e ternura necessárias. Ainda aos Professores Joaquim Pintassilgo e Maria João Mogarro agradeço o interesse continuado e o ânimo.

Do grupo que viu nascer este projecto, saliento as minhas primeiras companheiras de rota, Maria Flôr Dias e as investigadoras brasileiras Marilda da Silva e Celestina Xavier. Na segunda fase desta trajectória, refiro alguns dos meus amigos que tiveram um papel decisivo no desenvolvimento da tese ao realizar leituras parcelares, ao comentaram aspectos particulares e avançarem as suas opiniões, deixando marcas suas no produto final. Sem preocupação de qualquer ordenação, são eles: Vanessa Pereira, Ana Pessoa, Francisco Marreiros, Natividade Coelho, Vera Senteno, Alice Brito, Fátima Santos, Ana Curado e Catarina Martins. Obrigada a todos. O seu olhar teve, a seu tempo, a capacidade de suavizar um percurso longo e de ajudar a retemperar o fôlego e a transportar para novas aventuras.

Ainda nesta recta final, quando o tempo voa e qualquer tarefa é sempre demais, contei com as ajudas da Fátima Silva e da Marta, atenciosas revisoras e com a providencial descoberta da Susana Silva, que procurou transformar a tese num objecto bonito, valorizando assim os seus conteúdos. A todos estes, mas também a todos os outros que não participaram só porque a tese, sendo grande, não era ilimitada, o meu sentido apreço.

A propósito das contribuições invisíveis ou inomináveis, Michel Certeau sugere uma ideia interessante sobre a forma de lidar com essas dívidas intelectuais e afectivas que acumulamos em trabalhos de investigação de maior fôlego. O seu sentido era o seguinte: para além daqueles cujos gestos tiveram uma função específica e fundamental, logicamente, no desenrolar dos nossos trabalho, para além dos estímulos muito directos e dos actos de apoio explícito, existem um sem número de contributos, que nos fazem sentir ora capazes e amados, ora perspicazes e felizes. Existe um mundo de pequenas ajudas dispersas, feitas de gotículas microscópicas de orvalho relacional. Existem relações, impulsos, movimentos de ideias e de objectos de toda a sorte. E essas partículas são responsáveis pelo que fazemos, mas já estão de tal forma interiorizadas que lhes chamamos nossas e não distinguimos a sua proveniência ou contornos.

Que me desculpem, portanto, aqueles que a minha memória diluiu e relegou para um esconso arterial, que integrei de tal forma em mim que a não reconheço como externa. Essa é seguramente uma falha minha. Outros, porém, são por demais importantes e, por isso, fazemo-lo com algum pudor, embora reconhecendo que sem eles não daríamos um passo. Estou a referir-me ao meu clã familiar, aos meus filhos, Inês e Rui, a primeira pela sua coragem e ternura incondicionais, o segundo pela sua capacidade de ultrapassar problemas derramando humor. Falo também do Henrique, o meu companheiro da fortuna e do infortúnio, que sempre me ultrapassa em solidariedade e abnegação. E deixo ainda uma última palavra de agradecimento por existirem para a minha mãe e os meus irmãos, o Rui e o Marco.

PARTE I - TEMA, CONCEITOS E MÉTODO

CAPÍTULO 1. A PROBLEMÁTICA: A MODERNIDADE E A ESCOLA

1.1. INTRODUÇÃO

1.1.1. *A modernidade – nação e indivíduo*

A primeira imagem desta história é a de uma máquina que se apanha em movimento. A instituição escolar é vista como se se deslocasse por entre roldanas e encaixes mecânicos, movimentos repetitivos e procedimentos normalizadores. É como se o ensino se entrosasse em rodas dentadas de uma grande máquina social. A minha pesquisa dirige-se justamente a esse lado maquínico da construção do currículo escolar. O objecto – as disciplinas de Português e de Desenho, no ensino secundário, entre o final do século XIX e meados do século XX – parece-me ser fruto de uma engenharia moderna. E, se o termo modernidade transporta consigo a controvérsia¹, pela sua abrangência e, até mesmo, pela sua ambiguidade, ele exprime fielmente, como irei mostrar, todos os procedimentos e mecanismos inerentes à construção curricular.

A modernidade designa certamente múltiplos fenómenos, de períodos e âmbitos muito diferentes. Mas o modernismo no qual filio o meu trabalho decorre num certo plano histórico e diz respeito à aceleração das formas de vida urbana e à intensificação da produção de manifestações culturais decorrentes da revolução industrial do século XIX, trazida para a literatura pelos escritores românticos e realistas e para as artes plásticas pelas correntes estéticas posteriores ao naturalismo e ao impressionismo. E, não obstante

¹ Tal como Peter Wagner (1995) nota, em *Sociologia de la modernidad*, o termo é controverso porque pode aplicar-se a diferentes momentos históricos. Pode falar-se de modernidade ao tratar do ressurgimento medieval das cidades, no século II, ou quando se mergulha no espírito empreendedor e aventureiro do Renascimento, ou ainda mais proximamente, quando se procuram as raízes de um paradigma moderno e iluminista, com Hegel e Kant, entre outros filósofos.

as diferenças existentes entre a produção estética e a produção escolar, as raízes de ambas parecem-me mergulhar nos mesmos modernos impulsos culturais.

Por isso, o falar de modernidade neste sentido implica a passagem obrigatória por Walter Benjamin (2006)², que liga a ideia de moderno às múltiplas formas de representação cultural emergentes no século XIX e ao alastramento dos seus fenómenos a todos os aspectos da vida. Assim, se este filósofo tem em conta as novas correntes estéticas e literárias do seu tempo, a modernidade é, para ele, sobretudo uma visão global e quotidiana do mundo, um estilo de vida, uma ordem social e comunicacional e um modo de produção e de consumo, aproximando-se, neste último plano, de Karl Marx. Walter Benjamin via a sociedade moderna como uma ampla sociedade de mercado, na qual as suas lógicas se introduziam em todos os sectores da vida, nomeadamente nos de produção e consumo culturais.

Por isso o seu nome ficou ligado às formas urbanas de apropriação de cultura, que eram muitas vezes, na sua época, consideradas de uma cultura menor, como a fotografia, a cinematografia, a rádio e o teatro. Foi igualmente a partir desta perspectiva abrangente de modernidade, em que se valoriza o fluxo instantâneo de fenómenos de produção e de consumo cultural, que o crítico de arte, Jonathan Crary procurou o significado da invenção, no século XIX, de uma vasta panóplia de dispositivos visuais, tal como nos dá conta em *Techniques of the Observer*:

“Thus we are often left with a confusing model of vision in the nineteenth century: on one level there is a relatively small number of advanced artists who generated a radically new kind of seeing and signification, while on a more quotidian level vision remains embedded within the same general ‘realist’ structures that had organized it since the fifteenth century. Classical space is overturned division leads to the erroneous notion that something called realism dominated popular representational practices, while experiments and innovations occurred in a distinct (if often permeable) arena of modernist art making.” (Crary, 1999b: 4).

Tal como vemos, Crary considera que existe uma confusão que geralmente coloca um conjunto de formas de expressão moderna, como a fotografia e o cinema, na continuidade de uma visão realista e perspectivista cuja origem se perderia no Renascimento. Então, os espectadores em geral manteriam ainda, em pleno século XX, os mesmos referentes realistas de apropriação do mundo que existiam no passado, enquanto paralela e descoladamente uma vanguarda de artistas e consumidores desenvolveriam formas de percepção visual muito novas. Para ele, pelo contrário, são as expressões plásticas vanguardistas que se integram numa visualização moderna expansiva e abrangendo toda a população. Ele vê essa visualização moderna como um olhar activo sobre os objectos, um olhar que não se limita a reproduzir as grelhas de observação perspectivistas e lineares.

Este é, pois, um olhar que permite a apreensão multifacetada, e simultaneamente dirigida em várias direcções, tal como ele explica no seu livro *Suspensions of Perception. Attention*,

² Este livro é uma antologia de textos do autor sobre alguns aspectos literários e estéticos da modernidade. Embora ele considere fundamental a organização económica do capitalismo, centrar-se-á, nestes textos, em dois tipos de efeitos da modernidade sobre a cultura: o primeiro que se exerce sobre os artistas na sua relação com o mundo e com a produção estética e, o segundo, aquele que é provocado pela transformação dos produtos de arte em mercadorias.

Spectacle and Modern Culture (1999a), a partir da análise de pinturas impressionistas. Mas se este olhar se cultivava na arte contemporânea, Jonathan Crary aposta ainda que isto acontece igualmente nas representações populares e no vasto conjunto de dispositivos técnicos visuais que foram inventados no século XIX. Desta forma, este autor procura mostrar o quanto a percepção moderna se difundiu em toda a sociedade contemporânea. Este é o seu ponto de convergência com Walter Benjamin. Eles têm em comum a ideia de que a modernidade só o é por essa qualidade de se desdobrar por vários locais e instituições e atingir, ao mesmo tempo, públicos muito diferentes.

É nesta linha de valorização dos espaços quotidianos de produção cultural que a escola, ao produzir conhecimento, pode ser considerada um local de eleição na construção da modernidade. Esta é aliás a posição que manifestam os ainda jovens sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), em *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Eles reflectem sobre o papel social da escola e de como esta constitui um dos locais para a passagem e reprodução do projecto moderno. Este livro teve um papel relevante para a compreensão dos currículos como mecanismos de inculcação de conhecimentos e de valores dos grupos sociais privilegiados. Eles crêem igualmente que é através da escola que se reproduz uma cultura dominante, com os seus hábitos, os seus comportamentos e as suas categorias de pensar e agir.

Dessa maneira, a escola traduzia-se num amplo espaço de difusão e distribuição de diferenças sociais e de vantagens materiais e simbólicas. O *capital cultural*, conceito central desta teoria, dizia respeito às formas de socialização dos conhecimentos que, organizados curricularmente, se tornavam benefícios sociais e eram desigualmente distribuídos. O mais interessante, para mim, deste conceito de Bourdieu e Passeron, é justamente o carácter globalizador que preside à sua formação. É que o capital cultural agrega todos os tipos de conhecimentos adquiríveis, desde os científicos aos literários. O seu sentido diz ainda respeito às mais diversas competências intelectuais, afectivas e sociais, às formas de autoridade e legitimação, assim como inclui certificações e títulos. E, finalmente, tem a ver com aspectos psicológicos incorporados em comportamentos, em percepções do mundo e em projectos internalizados de vida, como aqueles de que há pouco falava a propósito de Jonathan Crary.

Também para Michel Foucault (1986), em *Vigiar e Punir*, o projecto da modernidade social que a escola incorporaria tinha um lado inculcador, no sentido de produzir mudanças de percepção do mundo, mas toda a socialização dos indivíduos deveria ser pensada no quadro mais amplo de uma política geral de governo das populações. Ele pensa que as instituições modernas, nomeadamente as prisões, os hospitais e as escolas, fazem parte de uma ampla estratégia social de controlo estatal dos sujeitos. No livro atrás referido, estas instituições são vistas como máquinas de normalização de indivíduos. É essa função de cálculo, de registo e de enquadramento de cada ser em certas categorias e esquadrias espaciais, que a escola realiza, enquanto experiência quotidianamente vivida.

Segundo este filósofo, o Estado moderno vê, como tarefa central, o conformar o corpo de cada sujeito, tornando-o num *corpo dócil*, ou seja, útil, para o trabalho e para o governo social. Assim, as instituições como a escola teriam de trabalhar assiduamente sobre os corpos e as mentes dos jovens, impondo-lhes normas e limitações gerais. Para ele, a escola tem uma função social muito definida, neste contexto moderno de actuação, na medida

em que canaliza as energias dos sujeitos para certas direcções. O pensamento, as sensações, os gestos e toda a sensibilidade dos seres humanos passaram a ser reguladas por normas racionais e uniformes, que visaram uma maior economia de tempo e uma aprendizagem eficaz.

A modernidade escolar seria, pois, um plano geral de inteligibilidade dos sujeitos, uma subjectivação. Ora este processo moderno, que pretende a construção e a normalização dos sujeitos ao colectivo social, opunha-se à ideia do indivíduo guiado pela Razão, propagada pela filosofia iluminista através, por exemplo, da filosofia de Kant e Hegel, e posta a circular na sociedade liberal após a Revolução Francesa. Na continuidade do pensamento filosófico iluminista do século XVII, outro filósofo, Jürgen Habermas (2000) toma ainda a modernidade como essa busca da unidade da Razão e identifica-a com a harmonia universal.

É a este nível de inteligibilidade que o sociólogo Peter Wagner (1995) situa o projecto social moderno, embora diferentemente de Habermas, visto que considera mítica a ideia do aumento progressivo da racionalidade. Este último autor não crê na apregoada aliança entre a modernidade e a razão, na qual a primeira se tornaria o expoente máximo da segunda. E, se a marca do paradigma moderno é o próprio conhecimento e a sua acumulação, Wagner, seguindo os argumentos de Foucault, caracteriza o projecto moderno como a alimentação da esperança de que a humanidade viesse a conhecer e a dominar o mundo através do cálculo antecipado das populações, da memória organizada em arquivo e do enclausuramento do saber em narrativas coerentes, científicas ou históricas.

A escola está inserida nesta mudança da concepção de conhecimento. Enquanto, até ao século XVII, o conhecimento humano caracterizar-se-ia pela dispersão e fragmentação, no moderno modelo de cultura o conhecimento tenderia para a sistemática construção de campos de saber, unidos e coerentes. No século XIX, para Jürgen Habermas, esta concepção fez emergir as ciências. As formas de agrupamento dos conhecimentos na origem de algumas ciências nesse século foram também preocupação de Michel Foucault (2005), nomeadamente em *Arqueologia do saber*.

Dos argumentos e raciocínios anteriores infiro que a instituição escolar constitui um dos locais privilegiados para realizar o cálculo das populações, porque promove o registo e a classificação dos seres humanos mais jovens. E, igualmente, que ela se constitui como um espaço de arquivo do conhecimento, porque o prepara em séries e o distribui socialmente. Mas, tal como procuro demonstrar ao longo da tese, parece-me sobretudo que a escola é um espaço excelente para a organização e legitimação de narrativas, sejam elas de carácter científico ou histórico.

E, embora me pareça que a escola é um espaço privilegiado para a distribuição social destas narrativas, quero acrescentar que nada disso seria possível sem um feixe de redes culturais que as pusessem em circulação. A este nível de circulação cultural penso ser importante referir a abordagem de Pierre Bourdieu (1996), em *As Regras da arte*, que trata das tensões pelo poder representadas pelos movimentos de ruptura estética oitocentista, nomeadamente dentro do campo literário francês, referindo-se à constituição de grupos, à

distribuição de posições sociais e de influências, à transferência de práticas culturais e, finalmente à internalização de *habitus*³ generalizados a grupos de sujeitos.

Embora as suas teorias me pareçam úteis para a compreensão da apropriação de legados culturais de determinados grupos e para reflectir sobre os mecanismos que preparam a circulação e a transferência de elementos culturais para o conhecimento escolar, a teoria polissistémica de Itamar Even-Zohar (1990) permite uma visão mais completa das trocas culturais efectuadas entre a escola e outras instituições culturais, num intercâmbio mútuo e feito em várias direcções. A referida teoria foi concebida para a investigação de amplos espaços de circulação cultural. A cultura é vista como uma actividade que se caracteriza pela troca permanente entre instituições, campos e culturas com maior ou menor poder de afirmação social. Para este autor, uma cultura nacional, por exemplo, é tanto mais forte quanto mais é capaz de integrar no seu seio padrões culturais de outras origens.

A fecundidade desta teoria está ligada à forma como articula a compreensão das inter-relações e integrações dos elementos culturais com uma visão dinâmica e histórica, na qual a autonomia cultural depende dos procedimentos da transferência e se torna variável consoante se usam determinadas regras e procedimentos nas inter-acções. Para este autor, a autonomia e a dependência não dependem apenas da hegemonia cultural de um povo⁴. Elas jogam-se de uma forma mais complexa. Os processos diacrónicos e dinâmicos das transferências de elementos culturais de uma instância para outra e ainda os mecanismos de acomodação e de tradução que as culturas transmissoras e receptoras mobilizam foram fundamentais para a minha compreensão do conhecimento escolar. Este autor defende que as transferências culturais obedecem a regras, que funcionam no interior de redes.

Na sua perspectiva, para perceber uma cultura há que analisá-la no contexto mais largo de um sistema e situar esse sistema num feixe de relações históricas. Tornou-se, para mim, estimulante pensar na escola analisando as suas relações históricas com a psicologia, a literatura e a filologia, entre outras, e pensar como o conhecimento escolar se formou num contexto cultural e social tão vasto quanto a nação. Assim, tentei enquadrar as disciplinas de Português e de Desenho nos projectos de construção nacional. Através desta teoria penso ser possível chegar à ideia de um currículo escolar como um espaço de produção heterogéneo e aberto, onde os elementos culturais podem alterar-se consoante os arranjos e as correlações operadas dentro e fora do seu campo. O trabalho de selecção de fragmentos textuais, de noções, de enunciados científicos, de excertos literários, entre outros, no fabrico das antologias ou dos compêndios de Desenho parecem-me ilustrar esta capacidade de obter cultura por meio da intercepção de vários sistemas culturais.

³ Estou a referir-me aqui ao conceito *habitus*, criado pelo próprio Pierre Bourdieu e usado no livro anteriormente citado. Neste livro, *habitus* significa a característica que o sujeito adquire socialmente e que sofre um processo de internalização, passando a fazer parte desse sujeito e a ter influência sobre o seu próprio comportamento social. Para Bourdieu, alguns comportamentos humanos não obedecem a uma lógica racional e resultam de atitudes inconscientes e automáticas.

⁴ Estou a usar o termo *hegemonia* no sentido, já clássico, com que Gramsci o pensou. Nesse sentido, hegemonia é o processo através do qual um grupo social garante o domínio político e económico de uma sociedade. A novidade do seu conceito é a de ser pensado como um domínio consensual e partilhado pelo senso comum, inclusive das classes sociais dominadas. Outro aspecto interessante é o papel de alguns intelectuais na construção de categorias dominantes.

É também nesta multiplicidade de dinâmicas construtivas, mas igualmente na procura de uniformização e estabilidade do currículo, que o saber escolar pode ser chamado de moderno. Retomando os comentários em torno do estimulante livro de Foucault, *A Arqueologia do saber*, direi que ele assinala a existência de uma tendência moderna para a ordenação, a distribuição e o agrupamento do conhecimento, não apenas como ciência, mas também em torno de certas temáticas, as *formações discursivas*. Para ele, o saber é “um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, embora não se destinem necessariamente a dar-lhe lugar” (Foucault, 2005: 234). Estes domínios de saber, para Foucault, organizam-se a partir de colecções de objectos, sedimentados por normas e por discursos próprios.

Ele pensa que a modernidade do conhecimento se exprime através da sua construção discursiva, porque é através do discurso que se criam espaços onde os sujeitos podem tomar posição para falar. É esta a definição de domínio de conhecimento moderno, capaz de valorizar a articulação dos seus objectos com os sujeitos, que me parece adequar-se ao estudo do conhecimento escolar, que aqui realizo. Thomas Popkewitz (1998), em *Struggling for the soul*, também relaciona o conhecimento escolar com a subjectivação dos indivíduos. Ele considera que a escola veicula pensamentos e formas de ver, sentir e agir que modelam a nossa forma de estar e o nosso comportamento. Estes conhecimentos escolares teriam efeitos e produziram cadeias de acções que, embora se iniciassem na escola, continuariam a poder ser activados ao longo da vida.

Em síntese, as *positividades*, de que Michel Foucault fala no livro anteriormente citado, são, por um lado, territórios que têm um processo histórico de formalização e autonomia e, por outro, dinâmicas que produzem efeitos sobre os sujeitos. Ora quanto ao primeiro aspecto de formalização dos territórios, o conhecimento escolar organiza colecções de objectos particulares, que distribuiu por diferentes disciplinas. Uma das preocupações centrais desta tese é justamente a de compreender como se fez esta distribuição e como funcionam esses territórios disciplinares de Português e de Desenho: a que regras obedecem e a que tipo de discursos estão ligados. Trata-se portanto de perceber em que modernidade se inscrevem estas disciplinas. Dito de outra maneira, reflecto sobre as condições e as circunstâncias históricas em que se tornou possível produzir os discursos nas disciplinas de Português e de Desenho e como foi igualmente possível circunscrevê-los a espaços singulares de acção educativa.

Já quanto ao segundo aspecto, aquele que diz respeito aos efeitos que o conhecimento escolar produz sobre os sujeitos, tornou-se um tema central para alguns historiadores da educação como é o caso do autor americano Thomas Popkewitz, no livro já aqui referido, e também do autor português Jorge Ramos do Ó (2003), no seu livro *O governo de si mesmo*. Eles explicam como existe uma relação moderna na escolarização ocidental, que obedece a uma lógica continuamente reiterada e activada em todo o conhecimento escolar, a “do salvamento da nação através do salvamento da alma” (Popkewitz, 1998: 59). As disciplinas que escolhi para estudar, a de Português e a de Desenho, traduzem formas peculiares deste “salvamento da nação”, ora pela língua, ora pela cultura e tradições populares, ora pela representatividade literária, ora, finalmente, pela natureza tecnológica que o desenho pode, em determinada época, encarnar.

Mas, para tudo isso termos de aguardar algum tempo para que a tese se desenrole a ponto de realizar as devidas conexões. Por agora, posso apenas avançar que os elos que se estreitam entre estas disciplinas e a nação são prolongados e só assim poderiam traduzir formas privilegiadas no salvamento das almas. Estou a referir-me às formas como o texto literário foi usado com vista à construção do *eu*, pelo ensino da língua materna. Estou a referir-me também à defesa acalorada de expressividade infantil, através da qual o desenho permitiria o conhecimento dos alunos e daquilo que as suas almas teriam de mais pessoal e subjectivo. Porém, conto que estas imagens, a seu tempo, expandir-se-ão no texto da tese.

Em síntese, a tese procura entender como se mobilizam as energias dos alunos e, ao mesmo tempo, como se organizam e arrumam em disciplinas os conhecimentos escolares. Para isso, averigui as trajectórias históricas do Português e do Desenho. Procurei perceber quais os critérios que lhes permitiram delimitar os seus objectos, como incluíram ou excluíram matérias, criando fronteiras com outras disciplinas e como classificaram de escolarizáveis certos saberes construídos e os transferiram de outros campos para a educação. Procurei inferir quais as normas de funcionamento discursivo a que as disciplinas obedeciam. Equacionei as formas como certos conhecimentos centrais se acomodaram entre si, criando sequências de aprendizagem e realizando os seus percursos históricos. Inventariei as marcas da especificidade discursiva e identitária que elas activaram e os modelos de legitimação que as sustentaram. Examinei as engrenagens ideológicas em que elas se inseriram para corroborarem com os projectos de formação educativa dos cidadãos, que é o mesmo que dizer de construção da nação.

Reconheço que existe algo de aleatório nesta minha selecção do objecto que privilegiou o estudo, nos liceus e escolas técnicas, do ensino da língua e da literatura portuguesa e o do desenho. Mas mesmo que seja posterior esta minha vontade de dar sentido ao já feito, várias razões fazem da investigação uma opção motivada e fruto de intenções deliberadas. Desde logo, considerei a possibilidade de as disciplinas de Português e de Desenho encerrarem potencialidades de representação da modernidade que outras não teriam. Dir-me-ão que todas as outras disciplinas e áreas curriculares, das Línguas Estrangeiras à Matemática, da Filosofia às Ciências Naturais ou às Físicas, permitiriam análises que descodificassem igualmente os mecanismos de construção curricular. Dir-me-ão, certamente, que qualquer disciplina permite uma análise através da qual poderíamos dar conta do quanto a escola é uma instituição moderna, ou melhor, é local onde se formam sujeitos modernos, ou seja, cidadãos. E, face a estas questões, eu só posso responder que sim.

Contudo, se nenhuma das disciplinas aqui escolhidas faz parte da minha formação académica inicial, estão na base desta escolha do Português e do Desenho motivações pessoais. Vou chamá-la de uma primeira intuição metodológica, porque a minha posição permite visualizar estas disciplinas tanto de dentro da instituição como de fora do saber específico que elas representam. No início desta investigação não me encontrava especialmente familiarizada e confortável com os conteúdos, com as didácticas peculiares, com as práticas específicas e com as tradições ritualizadas de cada uma das disciplinas. Mas pensei, melhor assim. Desta forma, a maioria dos aspectos que acabei por assinalar nas suas formações não me apareceram como naturais *a priori*.

A segunda vantagem decorre, eventualmente, do significado da disposição física destas disciplinas, o Português e o Desenho, nos planos de estudo. Como se constituísse um jogo simbólico, que determinasse as posições relativas das disciplinas no contexto curricular, enquanto o Português, nos liceus, detém o primeiro lugar, o Desenho, pelo contrário, é a última disciplina indicada nos seus planos de estudo. Pela análise histórica destes currículos, nomeadamente pela comparação do peso curricular e das horas dispendidas pelos alunos em cada disciplina, é possível fazer corresponder esta posição na listagem das disciplinas a uma hierarquia, que dá primazia social ao ensino da língua vernácula e à sua literatura. No inverso, a posição de último lugar do Desenho nos planos de estudos dos liceus, se bem que instável ao longo da sua formação histórica, corresponde também ao peso reduzido desta disciplina.

Ora, o mais espectacular é justamente como os estatutos se invertem no ensino técnico, e depois, técnico profissional. Nos planos de estudo das escolas técnicas, o Desenho tem uma representação muito favorável e, à medida que os cursos industriais se complexificam, o desenho passa a ser distribuído por várias disciplinas. Nestas escolas, a única excepção para o predomínio do Desenho encontra-se do lado do curso comercial. Contudo, mesmo aqui, essa diminuição de relevância não me parece ser compensada com a valorização do ensino da língua portuguesa ou de outra disciplina de humanidades. Enquanto isso, a língua vernácula seria menorizada e, quanto a mim, tal como argumento oportunamente, só com a tentativa de promoção social do projecto de ensino técnico profissional, após a reforma de 1948, ela viria a adquirir um estatuto curricular mais forte.

A terceira vantagem deriva de uma espécie de jogo de espelhos, que estas disciplinas inspiram simbolicamente, com diferenças, oposições e similitudes, que procurei explorar ao longo da tese, permitindo assim um contraste mais denso das suas identidades. É que o Português e o Desenho têm aspectos que permitem um diálogo e uma reflexão estimulantes. Podemos antever este diálogo se levarmos em linha de conta que tanto a língua portuguesa, nomeadamente no que respeita à didáctica da literatura, como o desenho são formas de representação e organizam narrativas, com o seu lado estético e com as suas gramáticas. Com isto não quero dizer que cedi às analogias fáceis, porque me preocupei que isto não acontecesse. Tentei portanto evitar um excesso de interpretação e uma comparação para além de certos limites.

Uma quarta vantagem, tal como antes referi, deriva também de estas disciplinas terem relações particulares com os sujeitos, conectando as vidas quotidianas com a salvação da nação. Para compreender a ligação entre os sujeitos e a nação, no contexto curricular, preciso de colocá-la num plano cultural mais largo. Sinto, pois, necessidade de pensar com Stuart Hall (2005), no que se refere à argumentação que apresenta em *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Este autor invoca a concepção moderna que coloca o sujeito e a sociedade em interacção. Tal como Stuart Hall faz notar, se a sociedade moderna é pensada numa permanente mutação e progresso, analogicamente, os sujeitos que a integram têm de se constituir a si próprios como mutáveis.

Nesta ideia de sujeito moderno em transformação, julgo encontrar uma contradição, porque, embora o sujeito forme uma unidade física e mental e esta se encontre encapsulada no seu próprio corpo, uma parte do *eu* deve estar aberta a modificar-se pela acção social. Então, embora os sujeitos fossem vistos como personalidades fundadas por

essências interiores constantes, uma parte destas personalidades individuais seria capaz de melhorar, em função de constantes ajustamentos educativos ao longo da vida. Stuart Hall afirma que a modernidade se revê nesta relação ambivalente entre um sujeito que, por um lado, se encontraria preso a uma identidade fixa, natural e geneticamente conservada, mas que, por outro, teria possibilidades de se impregnar das influências sociais e externas.

Ser sujeito nesta sociedade moderna significaria, tal como explica Stuart Hall, estar nessa permanente encruzilhada entre as tendências naturais e as influências sociais. Para ele, a modernidade concebe os seus sujeitos como indivíduos modificáveis e uma das funções das instituições sociais é justamente a de criarem condições para a mudança. A escola, penso poder dizê-lo, encaixa perfeitamente nessa definição de instituição social moderna, visto que ela procura igualmente fixar identidades socialmente úteis em cidadãos e cidadãs que, pela sua juventude, se encontrariam ainda para mais em fase de projecto:

“Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (Hall, 2005: 39)

Nesse projecto moderno, Stuart Hall defende, apoiando-se agora em Lacan e na sua abordagem psicanalítica, que o sujeito adquire e integra as coordenadas culturais que o cercam através de um processo lento de identificação psicológica e internalização. Neste processo, o *eu* apropriar-se-ia de sistemas simbólicos que lhe permitiriam encontrar-se consigo mesmo e com os Outros. Esta necessidade de o *eu* se preencher com características que se encontram no seu exterior e em confronto com as imagens do Outro parece-me uma explicação plausível para a forma implicada como a escola processa sujeitos modernos e os conforma aos desígnios da modernidade:

“A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogénea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.” (Hall, 2005: 51-52).

A escola cabe nesta definição de modernidade. Ela é uma instituição que organiza o tempo dos sujeitos que a integram, permitindo uma demorada inscrição cultural ao longo dos anos de escolarização. Ela é ainda uma instituição que projecta a organização dos sujeitos em grupos, contribuindo para que cada um se construa em comparação com outros. Ela é, finalmente, uma instituição que constrói os sujeitos dentro de sistemas simbólicos, dando-lhes espaço nas suas linguagens, nas suas narrativas e nos seus materiais. Stuart Hall fala dessas histórias contadas e recontadas centenas de vezes, que inscrevem imagens, cenários, enredos de triunfos e perdas e de heróis partilhados, com o objectivo de colocar em sintonia cultural os sujeitos de uma mesma geração. Mas, a sua finalidade última seria, na perspectiva deste sociólogo, a de conectar “vidas quotidianas de cada indivíduo com um destino nacional” (Hall, 2005: 52).

Partilhando da sua opinião, encontramos exemplos desta conexão entre o indivíduo e o colectivo na literatura e na educação, tanto mais que as duas áreas têm em comum, como defenderei ao longo da tese, uma mesma intenção didáctica e moral. Considero que ambas

participam na construção social, sobretudo porque os mecanismos narrativos da literatura são usados na escola para melhor aliar a vida pessoal às narrativas colectivas. No livro de Helena Buescu (2001), *Chiaroscuro – Modernidade e literatura*, esta autora considera que o movimento romântico, ao lado de outras instituições culturais do século XIX, nomeadamente a imprensa literária, teve o condão de contribuir para a formação de um público-leitor médio, que comungasse de um mesmo gosto literário. Para entrosar o leitor com a narrativa, o escritor envolvê-lo-ia no seu discurso, por vezes autobiográfico e intimista, mas quase sempre auto-reflexivo.

Tal como a autora lembra, os escritores românticos foram pródigos na abordagem do *eu* e da sua ligação a temas dramáticos como a tuberculose, a loucura, o suicídio, a paixão amorosa, por exemplo. Desta maneira, a leitura de romances e contos românticos constituiria uma forma de partilha, entre leitor e escritor, de modelos de vida, permitindo aos sujeitos regularem as suas formas de estar através destes modelos. No século XIX, argumenta a autora, a literatura promoveu modelos de vida, subordinados ao mito do individualismo e da autonomia do sujeito. Por isso, as vivências do leitor alargaram-se, porque ele podia apropriar-se das experiências de outros e estabelecer um processo de identificação com os heróis da narrativa.

Finalmente, considerando do maior interesse os materiais que permitem esta identificação dos sujeitos e que colocaram as vidas pessoais de cada educando face às experiências e formas de representação colectivas, dei o maior ênfase aos suportes físicos da língua e da literatura nacionais. Dito de outra forma, privilegiei a análise de livros de leitura e selectas literárias. Considerei, em paralelo, a possibilidade de que o discurso visual permitisse igualmente um importante espaço de representação e socialização fortes. As imagens visuais parecem-me ser tão eloquentes quanto as palavras, por exemplo, quando se objectiva a personalidade de um aluno na representação gráfica e se promove a sua experiência de desenhar.

Recapitulando, a escolha destas disciplinas teve por base um conjunto de razões que acabei de explanar. A primeira diz respeito à forma como o objecto se relaciona comigo enquanto investigadora, que defino numa posição simultaneamente próxima e distante. A segunda razão decorre dos estatutos sociais relativos das duas disciplinas, Português e Desenho, dentro dos currículos, determinados por diferentes pesos curriculares nos liceus e escolas técnicas. A terceira razão tem a ver com a natureza das suas identidades de disciplinas ligadas à representação e à escrita, mas também ao desenvolvimento estético e às regras gramaticais. A quarta e última razão ainda se prende com as identidades específicas destas disciplinas, com a sua riqueza narrativa e a capacidade de promoverem experiências que conectam o *eu* com as comunidades colectivas de pertença.

1.1.2. O discurso e a organização do saber-poder: enunciados e enunciações

Este é um dos primeiros momentos que escolhi para explicar como Michel Foucault foi metodologicamente inspirador desta investigação. A modernidade da escola, de que tenho vindo a falar, tem uma característica muito cara a este filósofo, a da produtividade discursiva. A prolixidade, que se encontra continuamente patente na educação, lembra-me algumas frases proferidas por este autor na aula inaugural do Collège de France, em 1979, e publicada em português sob o título *A Ordem do discurso* (1997). É certo que a imagem de nos encontrarmos cercados por discursos, que se situam antes, durante e depois de nós próprios, tem também algo de kafkiano⁵. Mas, neste momento, ao imergir nesse manancial de discursos curriculares, não estou a pensar nos seus efeitos sobre os sujeitos. É antes no seu papel de construção de uma escola moderna, produzida e materializável em discursos, muitos discursos, como ainda este que agora realizo.

Para Foucault, o papel do discurso é central. A noção de discurso não se confunde com aquilo que acompanha, reflecte e testemunha determinada instituição, campo de saber, formação ou indivíduo. O *discurso* é aquilo que impregna tudo e, por isso, ao atravessar os conhecimentos, as instituições ou os indivíduos, ele constrói-os. Ora se, segundo o seu argumento, é discursivamente que nos constituímos, se o discurso nos preenche de determinadas qualidades identitárias e nos enforma, se através delas os outros nos vêem e somos capazes de nos reconhecermos a nós mesmos, então os discursos que proferimos deveriam pertencer-nos. Contudo, esta pertença não é, para Michel Foucault, uma propriedade, um reflexo ou uma autoria. Ela é mais um compromisso, um envolvimento e uma responsabilidade.

O discurso pertencer-nos-á porque ele nos dá um espaço nomeável e identificável, torna-nos sujeitos com uma posição social definida. E, ao mesmo tempo, torna nomeáveis e reconhecíveis as instituições e os campos de saber com os quais lidamos pela palavra ou signo. Em *A Ordem do discurso* (1997), Foucault sublinha esta dimensão produtiva do discurso, este seu poder criativo, mas afirma a convivência dos sujeitos com essa actividade de representar verbalmente as coisas, porque, segundo ele, se o discurso tem algum poder, “é de nós, só de nós, que ele o obtém” (Foucault, 1997: 9). Ele defende que o controlo sobre o discurso escapa aos que o proferem ou usam de outras formas, mas reconhece, tal como vemos na frase anterior, a necessidade de os sujeitos e de as acções se multiplicarem, de repetirem os discursos, a fim de activarem os seus saberes e poderes.

Como venho a dizer então, um dos aspectos fundamentais para o funcionamento das escolas e para a distribuição dos seus saberes é precisamente a criação de condições para que os discursos proliferem, se ritualizem e entrem em circulação. Quando, após a redacção de algumas das suas obras fundamentais, Michel Foucault realiza *A Arqueologia do saber* (2005), ele tem em mente produzir uma síntese dos seus trabalhos anteriores e explicitar o seu método. Neste livro, o conceito de *discurso* continua a merecer o seu vivo interesse. Ele vê-o como uma massa envolvente de signos através dos quais os homens e

⁵ Estou a referir-me à leitura de “Processo” de Kafka, feita por Gilles Deleuze e Félix Guatari, em *Kafka para uma literatura menor*, publicado em 2002, na Assírio & Alvin.

as mulheres produzem, compondo e decompondo realidades com os materiais que encontram à sua volta.

O *discurso* é essa substância sempre em circulação, organizando-se segundo uma determinada ordem e exprimindo um determinado poder. É nessa medida que, por um lado, me parece útil o historiador lidar com um número grande e variado de fontes e, por outro, procurar descobrir qual a ordem na qual cada discurso terá sido inserido e que mecanismos de poder fazem parte dele. De uma forma geral, podemos dizer que Foucault visualiza o fluxo discursivo como se ele fosse uma superfície plana, que se iria preenchendo de verdades, mas que, por ser plana, não teria espessura onde se pudessem ocultar verdades, por trás e para além daquilo que se diz ou se escreve. Então, essa superfície representa-se a si própria e não projecta simbolicamente o que lá não está.

Esta ideia de discurso parece-me ter efeitos sobre o tipo de análise discursiva que as investigações, que nela se filiam, realizam. Foucault defendia que o *discurso* não informava apenas, antes formava enquanto dizia. Isto, porque para ele o discurso não existiria só para representar referentes externos, mas sim para jogar com eles. Partilhando desta posição, o meu intento não é o de valorizar o que está para além do texto, mas sim o que o próprio texto diz. Se as palavras nada escondem, o que importa é dar-lhes toda a visibilidade:

“Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, os interditos que o atingem revelam bem cedo, e muito depressa, a sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto nada há de surpreendente: uma vez que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (Foucault, 1997: 10).

Não existem, nesta perspectiva, discursos fora das lutas sociais. Todos os discursos teriam, para Foucault, uma expressão política. Os conhecimentos que eles transportavam, por seu turno, também não eram representações assépticas ou desinteressadas. A sua produtividade residiria, para este filósofo, justamente na capacidade de exercer o poder e na de cumprir um função social definida. Na concepção de discurso de Foucault o que é efectivamente diferente tem origem no seu reconhecimento do lado positivo do poder que se exprime no discurso. Assim, tal como este autor explicava em *Vigiar e punir* (Foucault, 1986: 27-32) e, mais tarde, em *História da sexualidade I. Vontade de saber* (Foucault, 1994: 95-105), o poder, na sua perspectiva, não se identifica com uma capacidade de decidir politicamente dentro de uma instituição, como a escolar. Também não se identifica com a capacidade de determinar ou impor normas e regras aos procedimentos que outros teriam hipoteticamente de seguir. O poder diz respeito a uma capacidade estratégica de mudar e de transformar.

Em Foucault, o binómio saber-poder exerce-se numa cadeia de acções. Ao explicar a sua forma de funcionamento em várias instituições, o filósofo afirmava que este saber-poder não constituía apenas um privilégio que alguém pudesse deter apenas por ocupar uma posição definida, numa cadeia hierárquica, em determinada instituição. O exercício de poder não se realizaria para ele, somente numa mesma direcção, como geralmente se entende. Não tem a ver com uma hierarquia preestabelecida e fixa, orientada invariavelmente de cima para baixo. Pelo contrário, Foucault vê o poder como um fluxo de forças que reside em discursos, saberes e práticas, disseminado e múltiplo. Ele

considera que o saber-poder se constitui como jogo, imprevisível e contingente, que pode ser estabelecido a partir de múltiplas posições e por dentro das práticas onde o conhecimento toma forma. Aquilo que designa por saber-poder significa justamente uma acção política, ou melhor, um conjunto de acções políticas continuamente exercidas e reiteradas a todo o momento.

Mas, descrever aqui a perspectiva com que Michel Foucault olha para o saber e para os discursos só se justifica porque é esta também a que tenho presente quando analiso os discursos produzidos nas disciplinas do ensino secundário de Português e de Desenho. É esta a concepção que me permite reflectir sobre os discursos escolares como se eles estivessem acoplados a posições sociais dos sujeitos. É igualmente ela que me permite tirar ilações das opções e selecções feitas nos currículos e ao longo das suas histórias. É ainda através deste sentido de jogo permanente e deste exercício disseminado de poderes que eu me interrogo sobre que instâncias e agências foram capazes de determinar as trajectórias que as disciplinas de Português e de Desenho tiveram oportunidade de levar a cabo.

Na mesma linha até aqui seguida, o *discurso* foi valorizado neste trabalho pelo seu lado material e histórico. O *discurso* é, para Michel Foucault, um elo de ligação de uma cadeia entre vários discursos inscritos temporalmente num antes, num durante e num depois. Então, este autor considera, novamente em *A Arqueologia do saber*, que uma análise discursiva deve revelar essencialmente as condições em que um determinado enunciado passou a existir, que relações esse enunciado tem com outros e quais os nexos que se estabelecem nestas relações intertextuais. Para ele, o *discurso* só é produtivo na medida em que faz parte dessa cadeia de discursos, que dialogam entre si, que seguem normas e lógicas próprias, estabelecendo interacções.

O método sublinha portanto que é relacional nos processos de construção discursiva. E, pelo que ficou dito se entende a preocupação desta análise nas estreitas relações entre discursos de diferentes origens, sociais e psicológicos, filológicos e literários, históricos e culturais, para a formação das disciplinas. Parece-me que estas relações tomaram forma nos materiais didácticos e aí se construíram historicamente. Nesta busca do “como se produz encontrei-me com as formas como os textos se entrosaram com os mecanismos de poder, tal como tenho vindo a explicar. Ao afirmar as posições de Michel Foucault, sinto que delas resulta um programa de actuação metodológica, um método para confrontar as fontes. E se associamos o conceito de *discurso* às obras de Foucault, ele próprio lhe reconhece alguma ambiguidade e indefinição.

“Finalmente, em vez de cingir pouco a pouco a significação tão flutuante da palavra ‘discurso’, creio ter acabado por multiplicar os seus sentidos: ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados; e o próprio termo de discurso que deveria ter servido de limite e como que de invólucro ao termo enunciado, não o terei feito variar à medida que deslocava a minha análise ou o seu ponto de aplicação, à medida que perdia de vista o próprio enunciado.” (Foucault, 2005: 117-118).

As conotações atribuídas pelo autor ao termo são variadas, em função das suas necessidades de investigação. A sua variabilidade depende essencialmente da extensão de discurso, a que Foucault pretendeu referir-se. Ora, tal como o próprio assinala, discurso queria indicar um domínio geral, onde uma nova formação discursiva ou um campo de

saber podiam caber. Ora, de forma mais restrita, dizia apenas respeito a um grupo individualizável de signos.

Para discriminar claramente estes dois sentidos, ele avança com o uso de dois conceitos complementares: o *enunciado* e a *enunciação*. Enquanto a *enunciação* é o termo usado por Foucault⁶ para designar o acto no qual o discurso se concretiza em produto e *enunciado* é uma unidade mínima de sentido, que permanece em idêntico estatuto e função, embora possa eventualmente surgir em diferentes locais. O mais interessante na teoria arqueológica de Foucault, tal como Tomaz Tadeu da Silva (2000 : 49-50) nota, é o carácter epistemológico que o filósofo francês atribuiu ao conceito de enunciado, ligando-o às condições e regras da sua própria produção. Foucault fá-lo emergir como o mais pequeno elemento do discurso, “susceptível de ser isolado em si próprio e capaz de entrar num jogo de relações com outros elementos semelhantes” (Foucault, 2005: 118).

Chamado também por Foucault de “átomo do discurso”, sugiro que, em benefício desta tese, se sublinhe apenas o facto de ele conseguir conter, em pequeno, as características e as relações de produção que definem o discurso na sua globalidade. Enfatizando os aspectos relacionais dos enunciados, Foucault demarcava-se de outros tipos de análise, nomeadamente as linguísticas e semânticas. Ao contrário das frases, os enunciados não poderiam funcionar isolados das condições materiais em que foram produzidos, dos contextos históricos onde nasceram e de todas as ligações a circunstâncias singulares que os determinaram (Foucault, 2005: 122). O enunciado adquire assim um papel estratégico para abordar os campos e os seus discursos.

“Acontecimento estranho, é certo: primeiro porque se encontra ligado, por um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, abre a si próprio uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de não importa que forma de registo; em seguida, porque é o único como todo o acontecimento, ao mesmo tempo que se oferece à repetição, à transformação, à reactivação; enfim, porque está ligado não só a situações que o provocam, e a consequências que incita, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade completamente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.” (Foucault, 2005: 57).

Em síntese, uma análise que se baseasse em *enunciados* não se prenderia nem com os signos nem com os seus significados. Não realizaria a pesquisa linguística ou semântica. Os seus interesses seriam pois de outra natureza, a que Foucault chamou de arqueológica. Nesta linha, fixar o *enunciado* significa examinar a função e a posição que ele ocupa num contexto; é, como antes referi, verificar as suas interações; mas é também e sobretudo perceber que *regras de enunciação* o fazem funcionar. Cada *enunciado* deve ser pensado materialmente, diz Foucault, no seu respectivo *campo de aplicação* e, depois, seguir os seus

⁶ Segundo Tomaz Tadeu da Silva(2000), os conceitos de enunciação e de enunciado têm tradição linguística anterior à sua utilização por Foucault no quadro da teoria arqueológica da qual me tenho vindo a aproximar. Para o filólogo e linguista Émile Benveniste, segundo as informações do linguista brasileiro aqui referido no seu livro *Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico*, publicado na editora Autêntica de Belo Horizonte, a enunciação e o enunciado tinham uma conotação bem próxima da que será usada justamente por Foucault. A enunciação é igualmente o acto pelo qual a língua ou outro código se concretiza e o enunciado é aquilo que permanece com o mesmo sentido, embora possa ser alterado na sua estrutura ou contexto.

trajectos *intertextuais*, porque ele é dado “à repetição, à transformação, à reactivação” (2005: 57).

É esse sistema de relações entre os enunciados que procuro trazer para a tese, porque acredito que cada enunciado, seja ele didáctico, pedagógico, estético ou outro, remete sempre para outros, e outros e outros, deixando um rasto de memórias espalhadas ao longo do currículo. São essas reminiscências históricas que procuro e, pelo que posso inferir das propostas de Michel Foucault, uma estratégia de investigação possível é a de descortinar nas fontes quais as *regras de enunciação* a que este específico discurso escolar obedece. Para deixar emergir das próprias fontes as possibilidades da pesquisa e fazer incidir o olhar do investigador nesta ou naquela direcção, neste ou naquele deslocamento de sentido ou de contexto, exige-se a mobilização de numerosos recursos, neste caso, formados por materiais escolares.

O campo que investigo não mostra escassez de recursos. Muito pelo contrário. A instituição escolar é amplamente prolixa, produtora de inúmeros enunciados, inscritos em diversas fontes e emergentes em diferentes contextos históricos. Os documentos oficiais e programáticos, os manuais escolares, os relatórios de professores, as actas dos conselhos escolares, os artigos de imprensa pedagógica são apenas alguns exemplos. A instituição escolar vive da reiteração dessa massa enunciativa. Os enunciados escolares formam *séries* de enunciações e a cada momento em que tal acontece estabelecem redes de relações, que o historiador, antes de mais, deve organizar. O *arquivo* das disciplinas de Português e de Desenho, com o qual trabalho, esse vasto conjunto de textos que alimentam as reflexões e os argumentos desta tese, obedecem a regras especiais e, como já antes afirmei, é a elas, em larga medida, que me dirijo.

1.2. O OBJECTO E O TEMPO: CONDIÇÕES, DISCURSOS E MATERIAIS CURRICULARES

1.2.1. A definição do objecto: as disciplinas escolares

Dediquei o ponto anterior a uma exploração, em traços largos, do tema a que me irei dedicar. Agora chegou o momento de definir o objecto, os seus contornos e os seus limites. Numa frase, a tese realiza a análise curricular histórica de duas disciplinas do ensino secundário, em Portugal: o Português e o Desenho⁷. O meu objectivo é o de saber como

⁷ Embora, durante vários períodos e reformas, se usem designações diferentes para o ensino da língua materna e da literatura nacional, parece-me que a utilização do termo – português – é o mais apropriado por ser o mais comum e de fácil compreensão por todos ainda hoje. Pela mesma razão económica da linguagem utilizarei o termo – desenho – para designar as várias disciplinas

funciona o conhecimento escolar, como se constitui e se modifica, que condições se exige para a sua circulação e quais os mecanismos que permitem a realização de trocas e transferências culturais. Este espaço de escrita aborda alguns dos pressupostos conceptuais e metodológicos que orientaram a investigação. Aproximo-me do tema, como quem realiza um processo de “zoom” sobre contextos dos mais largos aos mais próximos. E, nesse escalonamento, passarei em primeiro lugar pelas relações desta tese com o ensino secundário. Em seguida, explicarei porque atribuo, na educação, um tão decisivo papel ao desenvolvimento curricular para a compreensão. E, finalmente, procurarei novamente responder à pergunta sobre aquilo que me ligou às identidades específicas das disciplinas de Português e de Desenho.

Então, num primeiro plano, a escolha do ensino secundário justifica-se pelo valor social deste nível de ensino e pelo debate que ainda hoje se gera em torno dele. Por definição, o ensino secundário é a designação que, no século XVIII, foi atribuída ao nível de ensino situado entre a escola primária e a universidade. Para sublinhar a importância dos seus projectos, os autores do texto de abertura de *“Liceus de Portugal”: Histórias, arquivos e memórias* (Nóvoa; Barroso; Ó, 2003), intitulado “O Todo poderoso império do meio”, afirmam a sua natureza transitória na vida dos estudantes e as possibilidades pessoais e profissionais que ele, geralmente, lhes promete abrir.

“Pertence a Lucien Febvre (1939) a expressão “o todo poderoso Império do Meio” para designar o ‘ensino secundário’ e, em particular, os liceus. Terá sido Condorcet a popularizar, nos seus textos de 1791-1792, a expressão ‘escolas secundárias’, ainda que com um sentido diferente daquele que nos é familiar. Mas é a ideia de meio, em toda a sua força e ambiguidade, que melhor traduz a história de um ‘poderoso império’, que nem sempre tem sido investigado com a atenção devida. Em Portugal e no estrangeiro é mais fácil encontrar estudos sobre os ‘extremos’ – os ensinos primário e superior – do que sobre este lugar intermédio do percurso dos alunos.” (Nóvoa; Barroso; Ó, 2003: 17).

António Nóvoa, João Barroso e Jorge Ramos do Ó, que desta forma se referem ao ensino secundário, sublinham a importância deste nível de ensino, lembrando que ele corresponde ao período de vida dos estudantes no qual se define o seu futuro pessoal e profissional. Eles argumentam o quanto é importante para a “*fabricação de cidadãos* para os novos Estados-nação”. O ensino secundário define-se, portanto, por funções simultaneamente sociais e individuais. E, embora estes historiadores reconheçam todo o significado do ensino secundário liceal como um projecto liberal iniciado no século XIX com o fim de formar as classes dirigentes da nação, eles alertam para a existência de um *deficit* de investigação histórica.

A multiplicação das abordagens já existentes e um maior número de pesquisas sobre os liceus certamente enriqueceriam a nossa compreensão sobre este ensino em particular, mas também sobre a educação em geral. Tomo, porém, a liberdade de acrescentar que, para além dos estudos sobre os liceus, as escolas técnicas e os projectos sociais em que se encontraram historicamente envolvidas registam um *deficit* maior e, comparativamente, exigem um maior esforço de investigação. O ensino secundário técnico parece-me

gráficas que o ensino secundário, nomeadamente o ensino técnico, albergou ao longo do tempo em estudo.

constituir uma área de trabalho particularmente carenciada. Para além dos estudos sobre determinados períodos e reformas específicas do ensino técnico profissional, como o já clássico trabalho de Sérgio Grácio, *Política educativa como tecnologia social: As Reformas do ensino técnico de 1948 e 1983* (Grácio, 1986), publicado em 1986, ou a mais recente tese de Albérico Afonso Alho, *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempo de mudança* (Alho, 2001), não abundam os estudos sobre este nível de ensino.

Não quero, porém, deixar de referir outros dois trabalhos importantes, o primeiro novamente da responsabilidade de Sérgio Grácio, *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990* (Grácio, 1998), publicado em 1998 e o segundo é a tese de Luís Alberto Marques Alves, *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)* (Alves, 1998). Contudo, são escassos os trabalhos dedicados à história das disciplinas escolares no ensino técnico, questão directamente ligada aos interesses desta tese. Em comparação relativa, porém, o ensino liceal conta com um número superior de estudos sobre as disciplinas⁸. O reconhecimento de que é importante multiplicar os trabalhos sobre o “império do meio” para a compreensão do que representa o ensino secundário em Portugal e, ao mesmo tempo, a consciência de uma efectiva desvantagem, pelo menos numérica, de análises curriculares relativas ao ensino técnico, justificam o meu duplo interesse por uma abordagem bifurcada às duas instituições, a liceal e a técnica.

Se a função destas duas instituições é socialmente reconhecida como a de transmissão de conhecimento aos mais jovens, antes mesmo de questionar se efectivamente assim o é, a sua abordagem curricular parece-me uma entrada possível e estimulante. Convencionou-se designar por currículo, sob influência das ciências da educação anglo-saxónicas, todo o conjunto de conhecimentos escolares. Neles incluem-se as formas de organização dos conhecimentos programáticos e igualmente dos saberes que as escolas disponibilizam aos alunos de forma não programada⁹. Para melhor esclarecimento, usarei aqui a nota registada no livro de Ivor F. Goodson (2001), *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo* e que, em parceria com Ian Dowbiggin, escreve:

“Por ‘currículo’, queremos significar, nas palavras do historiador canadiano George S. Tomkins, o curso de estudos aparente ou oficial que na nossa era é, normalmente, composto por uma série de documentos relativos a diversas matérias disciplinares e níveis de ensino, a par de declarações de ‘finalidades e objectivos’ e conjuntos de syllabi, constituindo, no seu todo, as regras, os regulamentos e princípios de orientação daquilo que deverá ser ensinado.” (Goodson; Dowbiggin, 2001: 97).

⁸ No inventário de teses sobre disciplinas escolares realizada por Joaquim Pintassilgo, em. “História do currículo e das disciplinas escolares: Balanço da investigação portuguesa”, publicado em 2006, das 42 dissertações por ele registadas apenas uma delas, de Octávio Afonso (2001), se dirige ao ensino técnico da língua francesa, *A Emergência da língua francesa no ensino técnico-profissional português: Etapas e características do seu ensino-aprendizagem*.

⁹ Sobre as condições sociais inerentes à entrada em Portugal do conceito de currículo e sobre a sua ampla difusão nos meios da administração escolar, da formação de professores, da comunidade docente e da comunidade de investigação em ciências da educação deve ver-se a tese de doutoramento de António Carlos Correia (2005). *Na Bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primários e liceal (1860-1960)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Se esta definição do currículo escolar representa bem o objecto de estudo aqui tratado, na apresentação de um outro livro de Ivor Goodson, *Currículo: Teoria e história* (1995), outro autor desta mesma área de estudos, Tomaz Tadeu da Silva, sintetiza a forma historicamente contingente como os currículos escolares se formaram:

“Antes de tudo, é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefacto social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo tal como o conhecemos actualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direcção a formas melhores e mais adequadas.” (Silva, 1995: 7).

Esta perspectiva que caracteriza o currículo como “artefacto social e histórico”, conjunto de saberes construídos ao longo do tempo, é central para este trabalho. A concepção de tempo histórico que Tomaz Tadeu da Silva agrega à construção do currículo não é evolutiva. Segundo ele, o investigador do currículo escolar não pode tomar *a priori* a perspectiva de que o conhecimento escolar se foi aperfeiçoando ao longo do tempo, fruto ingénuo de vontades de ajustamento e adequação do mesmo às necessidades de aprendizagem dos alunos. Defende que existem efectivamente operações de ajustamento dos conhecimentos, opções de organização interna dos saberes, mas estes movimentos curriculares não se realizam apenas à procura de uma maior correcção científica ou de uma adaptação pedagógica mais centrada nas necessidades psico-cognitivas dos alunos, como geralmente se apresenta o conhecimento escolar. As mudanças produzidas no currículo escolar estão, afirma, condicionadas a regras de funcionamento social e são objecto de lutas para impor determinados conteúdos ou formas de ensinar. Os currículos dependem, para Tomaz Tadeu da Silva e também para Ivor Goodson, de tensões sociais existentes dentro e fora das escolas.

Tomar como minha a perspectiva histórica de construção curricular destes autores tem um conjunto de implicações teóricas e metodológicas que passo a enunciar. Em primeiro lugar, há que pensar nos conteúdos e nas práticas curriculares não como escolhas conscientes e coerentes tomadas a cada momento histórico pelos actores e grupos da comunidade educativa. Dito de outra forma, enquanto se examinam fontes deve estar-se atento às formas como os enunciados curriculares se apresentam, porque elas não constituem produtos desinteressados de especialistas das ciências ou da educação, que progressivamente depositaram na escola e fixaram nos discursos as melhores e mais eficazes, as mais científicas e apropriadas maneiras de ensinar. Muito pelo contrário, tal como defendem os autores que tenho vindo a seguir, os currículos escolares estão longe da neutralidade política. Para Tomaz Tadeu da Silva, eles estão implicados em interesses sociais de classe e de género e organizados em complexas redes de profissionais.

“Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (Silva, 1999: 150).

Este autor sublinha a importância de compreender o funcionamento de normas de ordem social e os interesses de diferentes grupos envolvidos na produção do saber escolar, que jogam dentro dessas mesmas normas. E se, aparentemente, as formações do discurso escolar são tão inócuas e politicamente tão neutras, esta simulação faz parte, segundo os já citados autores, Ivor Godson e Tomaz Tadeu da Silva, de um conjunto de condições sociais na construção curricular que visou o apagamento histórico das alternativas e das hesitações na sua constituição. A formulação discursiva das matérias escolares apresenta-se como a única possibilidade, para não deixar rasto dos materiais excluídos ao longo da sua história de formação.

É nesta medida que uma análise histórica pode mostrar como alguns saberes, que julgamos com presença indiscutível nos currículos, não são mais do que opções tomadas em determinado momento e contingência e que, as escolhas feitas deixam outras alternativas de fora. Sendo assim, para a perspectiva histórica do currículo que, apoiada nestes autores, avanço aqui, não basta descrever os conteúdos presentes no currículo em cada período em estudo, nem basta verificar igualmente se os discursos inseridos corresponderam, ou não, a práticas escolares coerentes.

É certo que a descrição dos conteúdos curriculares é essencial para se examinar as diferenças encontradas em cada momento. É certo que o cruzamento de fontes em busca das práticas de operacionalização dos conteúdos expressos nos currículos permite equacionar tensões sociais existentes entre práticas discursivas e extra-discursivas. Mas, não obstante tais verificações serem fundamentais para darem suporte empírico a qualquer análise curricular, os dados recolhidos devem ainda ser questionados sobre outros aspectos. O conhecimento das condições sociais em que os materiais curriculares foram escolhidos, classificados e distribuídos é central nesta tese.

Os conteúdos e as práticas discursivas ou extra-discursivas, que figuram anos e anos a fio nos currículos, têm certamente uma aparência de grande estabilidade. Mas não podemos esquecer que a sua forma acabada e fixa deixa de lado o processo da sua formação e esquece todas as alternativas que foram rejeitadas. Por esta razão, os autores que tenho vindo a seguir defendem que se devem procurar as normas que governam essas selecções e as tornam legítimas num determinado currículo. O programa de investigação curricular proposto por estes autores é, parece-me, particularmente exigente e, como tal, precisa de ser empiricamente consubstanciado. Porém, deixo desde já aqui afirmada a minha intenção de lhe dar forma ao longo desta dissertação, seja eu capaz de uma observação tão atenta e complexa como aquela que acabo de enunciar.

É no plano estratégico que coloco um segundo nível de escolhas, a das disciplinas escolares. Esta opção de averiguar as formas como a sociedade selecciona, classifica e distribui o conhecimento escolar oferece-se mais fácil tomando como base a análise de disciplinas específicas dentro do currículo. Falando sobre o currículo escolar inglês, Ivor Goodson considerou que “o principal veículo do conhecimento educacional tem sido a disciplina escolar, certamente no nível de ensino secundário” (Goodson, 2001: 87). Mas da mesma forma que não se pode tomar o currículo no seu todo como um conhecimento estático, também a compreensão do papel que uma disciplina desempenha na construção curricular não pode ser tida como formação natural ou agrupamento de conhecimentos que obedecem apenas ao desejo de ensinar melhor. É isto que Tomaz Tadeu da Silva deixa

claro na observação seguinte: “No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentativa de atribuir significado e conteúdo fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome”. (Silva, 1995: 8).

Tomaz Tadeu da Silva assinala o facto de as disciplinas esconderem a sua instabilidade histórica, usando estrategicamente designações curriculares que, podendo ser tomadas pelas mesmas, o não são de facto. Segundo ele, nos currículos de épocas diferentes podem existir disciplinas com os mesmos nomes, tais como Ciências ou Matemática, mas os seus conteúdos podem diferir muito e elas podem obedecer a outras finalidades educativas. Nesta mesma linha de pensamento, poder-se-ia dar um fenómeno idêntico em diferentes níveis de escolaridade.

Mas, pergunto, quem poderia garantir que se tratava das mesmas Ciências Naturais no ensino primário, secundário ou superior? Embora fosse possível estabelecer algumas relações entre os vários níveis, os conteúdos não seriam, logicamente, os mesmos e as práticas educativas para os ensinar muito menos. A transferência de conteúdos ou simplesmente de designações dos campos científicos, artísticos ou culturais para a escola não deve, para Tomaz Tadeu da Silva, distrair o investigador. Tanto mais que, para mim, a afirmação de algumas paternidades no conhecimento escolar serve de argumento de autoridade e nada mais. Vindo de outro lado, o conhecimento transferido pode, quanto a mim, simular mais facilmente uma autoridade natural e, dessa forma, impor-se como inabalável:

“On estime couramment, en effet, que les contenus de l’enseignement sont imposés tels quels à l’école par la société qui entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans l’opinion commune, l’école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs. Elle enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue; elle enseigne les sciences exactes comme mathématiques [...]; elle enseigne l’histoire des historiens, la civilisation et les cultures latines de la Rome antique, la philosophie de grands philosophes, l’anglais qu’on parle en Angleterre ou aux États-Unis, et le français de tout le monde”. (Chervel, 1998: 13).

O historiador André Chervel (1998), entretanto, salienta o carácter produtivo da escola quando defende que, não obstante a óbvia circulação e troca de conhecimentos entre as instituições, essas digressões não os mantêm estáticos e inalteráveis. O conhecimento seria pois moldável, o que neste caso é o mesmo que dizer escolarizável, visto que os materiais culturais que as disciplinas inscreveriam nos seus discursos sofreriam um conjunto de ajustamentos e alterações. Tal como o autor cuja teoria interpreto aqui, também eu própria julgo que as disciplinas escolares se alimentam de materiais culturais de várias origens; mas, ao recebê-los e sedimentá-los nas suas identidades específicas, as disciplinas fazem passar os conhecimentos por processos de reconstituição, acomodação e transformação cultural.

A escola não é, tal como este autor explica, duas vezes tributária do saber culto e/ou científico e do saber pedagógico. Nessa perspectiva, as disciplinas escolares adaptar-se-iam à evolução do conhecimento produzido noutras instâncias, se bem que de forma lenta e conservadora. Daqui se entende que, segundo André Chervel, esta visão da escola colocava-a a reboque de outras instituições, justificando assim o seu conservadorismo curricular como natural. Nessa perspectiva, e como anteriormente já discuti, a escola seria

incapaz de traduzir o pensamento da sua época. Contudo, o autor rebate esta perspectiva fazendo notar que a diferença entre o conhecimento escolar e o científico não deriva da incapacidade da escola em lidar com a complexidade do último. Parece-me justa esta consideração porque nada me surge como mais difícil do que integrar fragmentos de saber vindos de várias origens e com várias formas, uniformizá-los para depois os distribuir e democratizar. Fazendo-o, para André Chervel, a escola continuaria a garantir a sua função secular de fornecer modelos culturais à sociedade moderna e, ao lado de outras instituições, a ajudar a construí-la:

"Jamais on n'avait imaginé que le système éducatif pouvait être à l'origine d'enseignements excédant largement les intentions de ses responsables, et qu'il pouvait créer de son propre fonds des contenus d'enseignement nouveaux et introduire des modifications parfois considérables par exemple dans les usages linguistiques, dans les pratiques littéraires, dans la vision historique de l'antiquité ou de périodes plus récentes, dans les grands thèmes de la philosophie ou même dans les concepts et les théories scientifiques qu'il était, en principe, simplement chargé de transmettre."
(Chervel, 1998: 7).

Como sugeri anteriormente, a visão construtiva do conhecimento escolar, aqui defendida por André Chervel e por mim própria, rejeita as imagens, muito difundidas socialmente, de uma escola subsidiária e dependente culturalmente de outras instituições. Nega essa imagem de que a escola apenas serviria para reproduzir conhecimentos devidamente simplificados e introduzir as crianças e os jovens num mundo pré-científico. No entanto, esta minha defesa não exclui, muito pelo contrário, os processos, as rotas e as dinâmicas de interdependência cultural entre instituições, cujas marcas identitárias procurarei identificar nas disciplinas de Português e de Desenho ao longo da tese. Pelas razões atrás apresentadas, André Chervel admite a possibilidade de afirmar uma certa autonomia curricular da escola e, consequentemente, sugere formas de pesquisa que se centram na análise empírica das fontes disciplinares. O mais significativo do seu contributo, para mim, é a demonstração de como não se pode escamotear o trabalho empírico porque só ele permite visualizar a complexidade das operações curriculares que a escola leva a cabo sobre o conhecimento.

De facto, este historiador defende a capacidade produtiva da escola, onde as disciplinas são, segundo ele, agrupamentos com identidade própria, embora tenham a capacidade de absorver materiais de várias origens. Por isso, no seu trabalho sobre a disciplina de língua francesa no ensino secundário em França, ele sustenta a ideia de que a produção de conhecimentos escolares possa ter gerado ressonâncias a outros níveis culturais da sociedade. Assim, a escolarização da língua materna e a construção da disciplina poderiam, segundo ele, ter ultrapassado as intenções e finalidades expressas no currículo, produzindo efeitos nos usos linguísticos e nas próprias práticas literárias da sociedade francesa em geral. Estaríamos assim perante uma forma múltipla de interferência cultural, tal como a definiu Itamar Even-Zohar (1990), em que o conhecimento realiza passagens em vários sentidos.

Para este último teórico da história cultural, não existe uma hierarquização estável e a-histórica entre diferentes culturas. Por isso, é possível, em algumas circunstâncias, realizar transferências bilaterais entre culturas mais ou menos política e socialmente importantes. Nesta linha de trocas bilaterais poder-se-á visualizar na escola influências projectadas em

pelo menos dois sentidos: no primeiro, a escola torna-se receptora dos “artefactos culturais e sociais” produzidos em várias instituições; no segundo, a escola consegue desenvolver um dinamismo cultural capaz de ter efeitos alargados a toda a população. Desta maneira, a escola seria, como defende Pierre Bourdieu (1999) um sistema de reprodução, com capacidade multiplicadora e difusora de cultura, com efeitos noutras instituições sociais e culturais.

A valorização do estudo das disciplinas escolares e dos contributos culturais, que as mesmas fornecem à sociedade, parece-me agora suficientemente sustentada. Em primeiro lugar, procuro fundamentar o meu interesse pelo ensino secundário, em companhia de outros historiadores da educação. O ensino secundário é sublinhado como um longo percurso de escolarização, que não significa apenas a linha de passagem entre o ensino primário e o ensino superior e/ou a vida profissional. É também o espaço de construção da ideia de adolescente e jovem. Em segundo lugar, explico a minha perspectiva na abordagem do currículo, definindo-a como histórica e sociológica. O currículo é visto como artefacto social sujeito a pressões de vários sectores da sociedade. Em terceiro lugar, sustento que a estratégia que se me apresenta mais adequada aos objectivos desta tese é a da entrada pelas disciplinas escolares.

Acredito, tal como os historiadores atrás referidos, que a sua análise detalhada permite uma grande visibilidade dos mecanismos de construção cultural e escolar. Por último e seguidamente, procurarei relacionar o recorte temporal delimitador desta tese com o seu próprio objecto – o estudo das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário em Portugal. Ao definir as disciplinas escolares como formações com regras de organização, de economia e de eficácia social, a questão do tempo é central. Passarei, portanto, a explicitar as concepções históricas que estão por detrás das opções metodológicas na escolha do período que a tese abarca.

1.2.2. O tempo: inauguração e desfecho

No ponto anterior, defini o meu objecto como uma análise curricular histórica das disciplinas escolares de Português e de Desenho no ensino secundário em Portugal, desde o final do século XIX até meados do século XX. Embora tenha particularizado alguns aspectos desta definição, deixei implícita uma íntima relação entre o objecto e o tempo. Procurarei agora esclarecer em que medida objecto e tempo se encontram entrosados. Tomo por companhia o historiador Antoine Prost (1996). É ele que me inspira nesta visualização do cruzamento dos vectores históricos objecto/tempo.

A propósito, Antoine Prost explica o que dizia Lévi-Straus sobre a história que era ensinada às crianças nas escolas. Esta história seria uma descrição formada por corpos descarnados e agrupados numa cronologia, ou seja, usando a sua expressão, um “esqueleto de datas”. Corroborando a posição de Lévi-Straus, Antoine Prost rejeita uma história onde a cronologia seria vista de forma linear e progressiva, o tempo seria pensado de maneira uniforme e sem sobressaltos. Para o historiador, a história é algo de muito

diferente, ela é contingente e temporalmente diversa. O tempo, os seus períodos, os ritmos e durações dos acontecimentos não correspondem a iguais fracções temporais e a sua duração depende do ângulo de observação dos fenómenos e dos objectos escolhidos pelo observador.

A natureza histórica do tempo é explicada por Antoine Prost a partir de exemplos que revelam como nem sempre nem em todos os lugares e culturas do mundo se teve a mesma concepção de tempo. O historiador refere-se a noções circulares e cíclicas de tempo. Mas, para nós aqui o que importa é que ele define a natureza do tempo, não como uma unidade de medida, não como uma subdivisão rigorosa de parcelas iguais e constantes distribuídas ao longo de séculos, anos, meses, dias e horas, idênticas às dos relógios, mas algo que penetra e dá densidade ao próprio acontecimento. Para isso, ele argumenta que a própria consciência de um tempo unificado e universal, tal como atrás indiquei, é histórica. Ela surge com a própria modernidade e com a respectiva emergência da história universal. Ela é portanto fruto de condições sociais. A cronologia universal, com um tempo direccionado para o futuro e o progresso da civilização, é assim uma construção relativamente recente e que se generaliza apenas no século XIX.

Mas se as concepções de tempo são elas próprias contingentes e historicamente marcadas, como defende este historiador, não existem à partida períodos definidos onde se podem encaixar os objectos *x* ou *y* de certas investigações. Uma das primeiras tarefas do historiador, defende Antoine Prost, é justamente a definição e caracterização do tempo da sua pesquisa em função do objecto específico do seu estudo. A dificuldade está no facto de ser um tempo não previamente definido. Como consequência de perfilhar esta perspectiva, o meu tempo de investigação é igualmente um tempo assumido de construção. Noutro caso, o tempo não seria mais do que um encaixe e uma mera justaposição a uma periodização universalmente estabelecida.

"Le périodisation permet de penser à la fois la continuité et la rupture. Elle affecte d'abord l'une et l'autre à des moments différents: continuité à l'intérieur des périodes, ruptures entre elles. Les périodes se suivent et ne se ressemblent pas; périodiser, c'est donc identifier des ruptures, prendre parti sur ce qui change, dater le changement et en donner une première définition. Mais, à l'intérieur d'une période, l'homogénéité prévaut. L'analyse va même un peu plus loin. Le découpage périodique comporte toujours une part d'arbitraire. En un sens, toutes les périodes sont des 'périodes de transition'. L'historien qui souligne un changement en définissant deux périodes distinctes est obligé de dire sous quels aspects elles diffèrent, et, au moins en creux, de façon implicite, plus souvent explicitement, sous quels aspects elles se ressemblent. La périodisation identifie continuités et ruptures. Elle ouvre la voie à l'interprétation. Elle rend l'histoire sino déjà intelligible, du moins pensable." (Prost, 1996: 115).

É também este o significado que atribuo à tarefa de periodização do historiador. Na impossibilidade de trabalhar com a totalidade do tempo, o investigador delimita períodos de tempo. Ora é aí que a interpretação se inicia. Como diz Antoine Prost, quando ele estabelece uma parcela de tempo, ele identifica nela o que há de semelhante, aquilo que a caracteriza e, ao mesmo tempo, o que a diferencia de outros períodos, que a antecedem ou que a sucedem. O investigador escolhe um período de tempo para examinar, procurando temporalidades de diferente espessura, que comportam continuidades e rupturas. E, embora as divisões, tal como se afirma na citação anterior, contenham algo de arbitrário,

visto que no momento de selecção todos nós sabemos que podem ser outras, elas imanam do objecto de estudo e das próprias fontes.

É nesta medida que, no início de cada investigação importa precisar os critérios que estiveram na base das periodizações encontradas. Estes critérios são, eles próprios, formas de problematização do tema. Os critérios de escolha devem assim emergir do objecto, ser entendidos como interpretações e ser validados no contexto e ao longo da própria investigação. Porém, antes mesmo de entrar na fase de explicitação das minhas escolhas, quero ainda dizer que estou consciente de que cada escolha implica vantagens e desvantagens, porque ela fixa o ângulo a partir do qual todo o trabalho será observado. A propósito de análises curriculares, retomarei então o diálogo com Tomaz Tadeu da Silva, quando afirma: “Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas.” (Silva, 1995: 7).

Para pensar sobre o prisma, aqui sugerido por Tomaz Tadeu da Silva, o das “grandes continuidades e rupturas”, é preciso abrir a grande angular, ou seja, tentar visualizar a escola e a sua produção institucional, sobre a qual me debruço, dentro de um contexto social mais vasto. A capacidade produtora de conhecimentos, que a escola me parece ter e que tenho vindo a defender, está, quanto a mim, intimamente ligada às funções sociais que singularmente lhe foram atribuídas pela sociedade liberal emergente do século XIX. Após o Iluminismo do século XVIII e, mais precisamente, após as revoluções liberais do século XIX, a cultura passa a obedecer a um conjunto novo de normas sociais introduzidas na sociedade burguesa. A estas mudanças estruturais no funcionamento da cultura, que geralmente designamos de modernidade, Michel Foucault (1999: 175-198) associou a um novo regime para o governo das populações.

Substituindo as anteriores formas de submissão das populações ao poder singular de soberanos, segundo Foucault, a sociedade liberal dissemina por um largo espectro de instituições um conjunto de novas regras que orientam a conduta humana. A grande mudança para este filósofo francês não se situa tanto no surgimento de novas instituições ou mesmo de novas normas dentro delas; ela localiza-se antes nas formas de apreender essas mesmas normas, na sua regulação e exercício, ou seja, nas tecnologias. Como Foucault explica, entre outros locais em *História da Sexualidade I – A Vontade de saber* (1994: 95-105), o regime que governa as populações deixa de ser mecanicamente imposto por um Estado acima de todos. O poder passa a estar democraticamente distribuído, amplamente partilhado e difundido e, para isso, exige-se a aceitação e envolvimento de cada sujeito nas regras do próprio Estado, nas regras de governo que deverão ser comuns a toda a população.

As instituições, com uma tão ampla definição onde cabem a imprensa, as ciências e a escola, entre muitas outras, contribuem, segundo Michel Foucault, para instaurar esta nova disciplina que atinge toda a população. Seguindo as pegadas deste filósofo, alguns historiadores têm vindo a examinar o funcionamento de várias instituições sociais modernas, procurando as lógicas e as tecnologias que se implementaram nos dois últimos séculos para formação d(o)as cidadã(o)s. Recentemente e nesta linha, o historiador Jorge

Ramos do Ó (2003) defendeu a tese de como a escola, nomeadamente o ensino secundário em Portugal, teve um papel fundamental na disciplinação dos jovens.

Considera este autor que, não obstante o debate pedagógico, várias vezes recorrente, onde se opõem dois conceitos de forma dicotómica, instrução *versus* educação, a principal função da escola moderna tem sido, ao longo destes dois últimos séculos, educativa. Nesta oposição protagonizada pela escola, a instrução corresponderia à mera aquisição de conhecimentos e seria geralmente associada a formas de ensino antiquadas, verbalistas, memorizadores, enquanto por sua vez a educação seria entendida como uma formação *integral* do ser humano, tanto no plano cognitivo como emotivo e ético. Ora por educação, então, deve entender-se esse ensino *integral* dos sujeitos, no qual se ligam expressamente a aquisição de saber com a aprendizagem de condutas reguladas por valores morais.

Concluindo, para Jorge Ramos do Ó, em Portugal, no final do século XIX e, em especial no ensino secundário onde desenvolve a sua investigação, é na educação de sentido ético que, embora pareça estar sempre longe de ser atingida, toda a escola se tem investido. A afirmação de que é necessário acabar com um ensino tradicional e verbalista, reiterada nos discursos vezes sem conta e ao longo de toda a escolarização dos séculos XIX e XX, nada mais faz do que chamar a atenção para uma função educativa da escola, finalidade central de todo o ensino. E por função educativa deve ter-se em mente a capacidade de a escola socializar crianças e jovens num conjunto de hábitos continuados e auto-regulados. Para o autor que tenho vindo a seguir e tal como Michel Foucault havia sinalizado, instalam-se novas regras discursivas e de conduta que governam crianças e jovens e que são idênticas em várias instituições modernas. Estas normas passam a estar disponíveis para a apreensão de todos e para a interiorização de cada um, segundo tecnologias autoreguladas e autocontroladas dos sujeitos.

Se bem que a sua temática não seja directamente curricular, Jorge Ramos do Ó afirma desde a primeira página da tese uma estreita ligação entre o novo regime de governo das populações inscrito no ensino, onde as tecnologias psicológicas ganham centralidade, com a implementação de novas formas de organização do conhecimento escolar. Trata-se de conceber o princípio teórico do saber-poder, no qual não existe conhecimento sem poder. Tal como já antes havia referido, todo o conhecimento tem, inerente a si próprio, uma tecnologia de poder. Particularizando, a tese aqui examinada traz a lume um conjunto de tecnologias psicológicas e novas formas de conhecimento e categorizações dos sujeitos que funcionam nos liceus portugueses num determinado período de tempo. Mas deixa igualmente em aberto outras formas onde se operam os dispositivos de poder instalados no ensino secundário, nomeadamente nas disciplinas escolares.

Como oportunamente assinalai, as disciplinas representam uma nova organização do conhecimento escolar instaurada no final do século XIX¹⁰. É certo que os saberes escolares se designavam de forma idêntica e se arrumavam em agrupamentos como os das disciplinas que fazem parte do elenco curricular da reforma de Jaime Moniz de 1894-95,

¹⁰ Michel Foucault refere que hoje, mais do que nunca, os historiadores já não encontram na história aquele espaço de repouso e tranquilidade com que antes alicerçavam as suas verdades. Dessa forma, uma das tarefas de maior significado para o historiador é pensar na periodização das suas investigações.

marco essencial para esta tese. Mas o que esta reforma traz de novo, como explica em primeiro lugar João Barroso, em *Os Liceus* (1995) e de forma especialmente clara em “O Todo poderoso império do meio”, em texto colectivo com António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó (2003: 17-73), é justamente uma uniformização de conhecimentos nunca antes vista e agora denominada de forma geral como *regime de classe*.

“A principal novidade da reforma de Jaime Moniz reside na adopção de um currículo escolar constituído por várias disciplinas, que deveria ser ensinado por um grupo de professores. Neste sentido, ela traduz em Portugal um debate europeu sobre as vantagens e inconvenientes da ‘concentração’ do ensino (Planchard, 1960), recuperando os princípios da ‘educação global’ – ou da educação integral, como então se dirá – que constituía a imagem de marca dos colégios jesuítas. A necessidade de articular as diferentes disciplinas do plano de estudos surge não só como um modo de concretizar o ensino simultâneo por classes, mas sobretudo como um reforço do enquadramento moral dos alunos.” (Nóvoa; Barroso; Ó, 2003: 49).

A reforma tem, por esta razão, um carácter paradigmático, tal como afirmam em várias ocasiões os historiadores atrás indicados. É a sua “principal novidade (...) reside na adopção de um currículo escolar constituído por várias disciplinas”. A reforma é um combate contra a dispersão e a diversidade do conhecimento curricular, tal como antes apresentei o pensamento unitário da Razão numa sociedade moderna. Existe um novo regime de saber-poder que articula todos os conhecimentos escolares para um mesmo fim, como atrás se indica, o do “reforço do enquadramento moral dos alunos”. O *regime de classe*, tal como é entendido pelos três historiadores acima referidos, é a organização básica de todo o ensino secundário liceal, uma nova racionalidade que visa promover, a este nível, os sujeitos e os saberes ligados estreitamente às necessidades da nação.

É esta reforma que preside à instituição estatal de uma nova distribuição da população escolar, agora dividida em grupos/turma, com vista à formação de conjuntos, o mais homogêneos possível. É, como vimos atrás, a organização dos saberes escolares com um determinado formato uniforme, as disciplinas. Elas têm esse carácter moderno de coerência e unidade, que demonstrarei com dados empíricos. As disciplinas são áreas de saber perfeitamente delimitadas, ou que tendem a sê-lo. Elas são territórios específicos, determinados por identidades que se definem diferentes, mas, no essencial, todas elas apresentam uma característica idêntica, a de os conhecimentos se disporem para os sujeitos, ou seja, de uma forma sequenciada, do mais simples ao mais complexo.

As disciplinas escolares do ensino secundário, e nisto consiste um dos aspectos que me proponho acompanhar na construção histórica de Português e de Desenho, funcionam como territórios montados para promover o crescimento das crianças e dos jovens. Por essa razão, e tal como foi já definida por Jorge Ramos do Ó, a reforma liceal de 1894-95 constitui-se como um verdadeiro articulado orgânico, que agrega todo o conhecimento escolar. Quanto a mim, o que me propus foi equacionar o como. Como é que estas disciplinas se dispuseram a fazer crescer alunos? Como foram capazes de educar, ou seja, de pôr os saberes ao serviço da interiorização de hábitos de pensar e de agir? Como é que se aliaram num projecto global, ao mesmo tempo que se diferenciavam, adquirindo matrizes identitárias tão fortes?

Nestes dois movimentos de aproximação e afastamento, eu desejo saber quais os mecanismos que foram usados especificamente nas disciplinas de Português e de

Desenho, que me parecem, no sentido atrás referido, modelares. O meu estudo aborda o ensino de Português, nas suas vertentes linguísticas e literárias, e o do Desenho, como integrador das já diferentes modalidades. Estas disciplinas constituem elas próprias conglomerados de saberes que, ao longo da sua história, se acomodaram de formas diferentes consoante os diferentes contextos e projectos.

Tal como os autores atrás referidos, perfilho desta imagem de dupla organização de saberes e de sujeitos, traduzida num funcionamento igual para todos. O *regime de classe* implica a existência de grupos/turma, submetidos ao mesmo currículo anual, orientados pelos mesmos professores, partilhando dos mesmos rituais e rotinas diárias de aprendizagem e sendo, finalmente, dependentes das mesmas práticas de avaliação, provas e exames finais. São estas características, que segundo os mesmos historiadores, tornam a reforma uma das manifestações modernas que agrupa a população segundo critérios de homogeneidade.

É inclusivamente central para esta tese a compreensão de como os critérios de ordenação dos sujeitos segundo o seu nível etário, a identificação do nível etário com padrões preestabelecidos de desenvolvimento físico e mental e, ainda, a valorização de uma educação integral dos sujeitos forma factores importantes para uma determinada ordenação curricular, que posiciona estas disciplinas no interior dos planos de estudo. As disciplinas estudadas devem inserir-se no contexto de adequação do ensino igual para todos e diferente para cada um. E, se a tese agora iniciada foca o desenvolvimento histórico de conhecimentos e práticas agrupados disciplinarmente, ela não esquece em nenhum momento que todo o saber escolar é produzido para alguém, é concebido para produzir mudanças substanciais em sujeitos predefinidos.

“À escola liberal incumbe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão num actor criativo, satisfeito e realizado tanto no plano profissional como afectivo” (Ó, 2003: 15). Esta interligação entre sujeitos e saberes que Jorge Ramos do Ó realiza é aquilo que dá à escola uma função precisa, é aquilo que faz dela uma instituição moderna e capaz de responder às necessidades de uma sociedade emergente. Em Portugal, este processo modernizador toma forma no ensino secundário no final do século XIX. Os traços que atrás indiquei passaram a constituir-se como centrais. As disciplinas escolares desenvolveram-se, uniformizaram-se e estabilizaram-se nos currículos. As disciplinas distribuem-se nos planos de estudo segundo dois eixos organizadores: um vertical, que acompanha o crescimento cognitivo e afectivo dos sujeitos a que se destina; outro horizontal, estabelecendo relações de coordenação entre as várias disciplinas do mesmo ano escolar para que em conjunto respondam a finalidades gerais.

Pelas razões atrás enunciadas, considerarei, para efeitos práticos na organização da tese, a reforma liceal de 1894-95 como um momento crucial e um tempo inaugural de uma racionalidade disciplinar que passarei a analisar. Depois da reforma, o conhecimento escolar não mais será independente dos sujeitos que aprendem, ele é pensado como a própria antecipação das necessidades e interesses dos grupos de alunos em cada nível de ensino, das capacidades de cognição que se pressupõem normais e da própria vontade dos mesmos. De forma imperfeita, mas inaugural, a Reforma de Jaime Moniz funciona como

um primeiro momento do *ensino por medida* de que o movimento pedagógico da *Educação Nova*, na segunda década do século XX, se fez porta-voz.

Na complexa orgânica dos conteúdos escolares, o conhecimento deve contribuir para o considerado desenvolvimento normal do ser, deve encaixar-se como um puzzle montado sob peças sólidas a fim de produzir, num horizonte de tempo pré-estabelecido, um sujeito capaz de assumir as responsabilidades sociais que lhe caberão. Daí a importância dada a cada disciplina e à selecção do conhecimento que ela deve conter. Daí a necessidade de que cada disciplina se revista de uma identidade própria, mas que, sendo sua, seja igualmente complemento de outras num vasto contexto normalizador de todos os que frequentam a escola secundária.

A operação de cooperação entre competências adicionais que cada disciplina tem de fornecer implica por isso uma definição precisa do papel que cada uma delas desempenha no currículo escolar. Ultrapassa-se, nesse culminar do século XIX, a organização dispersiva anterior, onde os saberes eram ensinadas sob a forma de lições isoladas e avulsas. As disciplinas escolares mudariam radicalmente porque deixavam de ser meros repositórios de conhecimentos e passavam a funcionar mediante uma nova organização do tempo escolar. O conhecimento escolar adquiria então uma marca intrínseca na parcelarização e na continuidade. Para a criação destes territórios exigiu-se que cada disciplina demarcasse, com precisão, o seu campo de saber, com conteúdos e objectivos e um tempo certo de apreensão.

Esta definição será comum a todas as disciplinas independentemente dos temas que se propuseram tratar e das filiações científicas em que inscreveram esses saberes. E, nesta medida, todas elas são acompanhadas por uma homogeneização de práticas escolares, que permitem organizar materiais diferentes em parcelas assimiláveis e idênticas até certo ponto. Trata-se de todo um trabalho sobre o conhecimento que obriga à compatibilização curricular. A organização do currículo do ensino secundário moderno realiza-se assim através de duas operações simultâneas: a da diferenciação e a da uniformização.

No percurso desta tese, procurarei demonstrar como as disciplinas de Português e de Desenho se foram construindo histórica e discursivamente no interior de elencos curriculares, ao mesmo tempo iguais e diferentes entre si e relativamente a outras disciplinas. A educação, que se pretende *integral*, como a reforma afirma, deve encontrar lugar na escola tanto através de experiências curriculares como outras de carácter informal. Para Jorge Ramos do Ó, na obra que tenho vindo a comentar, os alunos são convidados a descobrir autónoma e voluntariamente caminhos para a sua formação. No plano curricular, as várias disciplinas dispõem-se a fim de lhes oferecerem essas oportunidades de *formação integral*: “Uma história do modo como alguns esquemas, programas, técnicas e dispositivos foram inventados, operacionalizados, transformados, contestados em direcção à formação da identidade e da conduta” (Ó, 2003: 6).

Em síntese, o uso, como referência inicial da minha investigação, da reforma do ensino liceal do final do século não significa que não tenha vindo a procurar um momento inaugural também para o ensino técnico. Mas, embora fosse importante, no plano da comparação, uma referência temporal que articulasse o ensino liceal e técnico de forma paralela, o último não se encontrava ainda organizado da mesma forma moderna que tenho vindo a caracterizar o liceu. Segundo os historiadores Luís Aberto Alves (1998) e

José Eduardo Vasconcelos (2005) este ensino é quase tão antigo como o liceal, na medida em que se inicia com uma escola industrial pioneira, fundada no Porto a meio do século XIX. Contudo, as escolas técnicas, embora sofram várias tentativas de implementação tanto do ponto de vista da montagem de uma rede de escolas, nomeadamente a partir dos anos de 1880, como do ponto de vista curricular, não desenvolveram a unidade orgânica dos seus currículos que permitisse qualificá-la, ainda no século XIX, como instituição moderna.

Ao longo da segunda metade do século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX, aliás tal como para os liceus até à reforma de Jaime Moniz, as cadeiras são ministradas de forma dispersa e raramente encontramos alunos que frequentem, de forma regular, os cursos industriais e comerciais. José Eduardo Vasconcelos estabelece uma ligação entre a desorganização curricular do ensino técnico com uma falta de visão global da sociedade portuguesa relativamente às necessidades de industrialização do país. Ele argumenta que esta é uma questão histórica com raízes profundas, visto que as próprias indústrias nacionais se encontravam implantadas num tecido social onde “a escolaridade é muito reduzida a simples aprendizagem da leitura e da escrita” (Cardim, 2005: 194). Ora, estes índices tão baixos de escolarização funcionavam simultaneamente como causas e consequências do atraso nacional.

O que tenho vindo a explanar foi feito no sentido de estabelecer o ponto a partir do qual os currículos do ensino secundário serão pensados nesta tese. Esta delimitação parece-me coerente com o objecto escolhido, na medida em que o trabalho arqueológico que me propus realizar, para usar a expressão de Michel Foucault, não procura as origens dos conhecimentos que seriam integrados no ensino secundário, mas sim a formação das disciplinas escolares e o desenvolvimento histórico dos seus mecanismos de funcionamento e acomodação. Mais difícil, contudo, parece-me ser a delimitação de um fim nesse processo de formação moderno para a educação secundária. Esta dificuldade prende-se com o facto de eu partilhar da ideia comum aos historiadores da educação que tenho vindo a seguir, nomeadamente a António Nóvoa (2005: 51), no que diz respeito à permanência até aos nossos dias dos termos modernos de regulação escolar.

Ora, se a modernidade escolar ainda não se encontra concluída e, por outro lado, aqui afirmo não desejar prolongar este estudo até aos acontecimentos curriculares recentes, então a data limite da tese não pode ter uma outra natureza senão a daquela instauração discutida para o seu início. Já antes havia rejeitado, porém, confundir delimitações históricas gerais, como as dos grandes eventos políticos, com as que são específicas à educação ou, mais precisamente, às construções curriculares. Por isso, não poderia usar a cronologia pré-estabelecida e centrada nas mudanças dos regimes políticos. Eles não servem de base definidora da periodização escolar. Os fenómenos que aqui me preocupam, como tenho vindo a explicitar, também não dizem respeito a uma agenda política que funcione ao sabor de decisões estatais pontuais, sejam elas afectas a governos monárquico-liberais, a republicanos ou ao salazarista.

Estou convencida de que a escola recebe ecos e sofre efeitos transferidos por estes níveis políticos, mas não são eles que suportam a sua organização curricular, não são eles que decidem sobre os aspectos culturais mais significativos na educação. As reformas, como teremos oportunidade de verificar ao longo deste meio século de programas, repetem as

mesmas finalidades gerais e, muitas vezes, chegam a ser textualmente iguais. Com isto pretendo dizer que sou mais sensível às mudanças operadas dentro do próprio sistema educativo, tanto mais que não me parece defensável hoje a subordinação dos aspectos culturais a qualquer domínio económico, político ou social. A hierarquização de planos da realidade, herdeira de uma visão marxista e ainda ligada a determinadas metanarrativas, não estabelece aqui as suas demarcações totalitárias do tempo.

Recusando esta visão epistemológica, o trabalho de periodização fica mais difícil, porque, embora tenhamos muitas dúvidas da forma como olhar os acontecimentos à nossa volta, o certo é que perdemos essa noção de evidência evolutiva que a passagem do tempo antigamente nos dava. Antoine Prost (1996), tal como outros historiadores da sua geração, considerava que cada investigador seria o fabricante do seu próprio tempo. O trabalho de periodização era então mais difícil porque as demarcações temporais caíam sob a responsabilidade do próprio historiador que, assim, não identifica apenas o tema a estudar, escolhe sim um objecto problematizado, um objecto que só pode caber em certos limites temporais. O tempo é, portanto, inerente ao objecto. O historiador, neste caso, reconhece diferentes níveis de existência e sabe em qual deles se situam os acontecimentos que estuda. Uma *temporalidade* é uma unidade de tempo específico, dotado de ritmos e durações que o próprio objecto marca.

O historiador, que assim trabalha no âmbito dessa definição não apriorística de tempo, vai adquirindo ao longo do período de investigação a noção da especificidade do objecto e do problema que coloca, da sua duração temporal e da dependência desta das fontes que usa assim como do tipo de abordagem metodológica que escolheu. Ao estabelecer uma problemática, o historiador tem de ser capaz de prever o período de observação necessário para responder às questões que colocou. No caso presente, saber como funcionam os discursos das disciplinas de Português e de Desenho, saber a que leis obedeceram e constituíram condições da sua formação, exigia uma observação suficientemente repetida e longa que permitisse distinguir o que era decisivo para a identidade disciplinar e o que era apenas pontual e irrelevante.

Tenho agora a noção que, se tivesse escolhido outro período, também tinha escolhido um outro objecto que não o das disciplinas do ensino secundário, Português e Desenho; também teria tido de encontrar outras estratégias para a análise das fontes; e, logicamente, também teria chegado a diferentes resultados. O tempo, por sinal, explica já o objecto, o trajecto e a orientação da investigação. Nesta tese, a baliza que escolhi corresponde ao final da primeira metade do século XX. Este momento limite para a reflexão em torno das disciplinas é definido por duas ordens de razão. A primeira já foi esboçada aqui e é a de estabelecer um período dentro do qual um determinado número de enunciados pudessem caber, fossem capazes de reflectir mudanças e dessem sentido a possíveis comparações. Ora, nesta perspectiva que reconheço ser bem subjectiva, o tempo liga-se, porém, ao tipo de fontes prioritárias que já mencionei, os manuais escolares. Este tipo de fonte caracteriza-se, como terei tempo de demonstrar mais tarde, por um conjunto de permanências estruturais e ideológicas. Por esta razão, o tempo de duração que me pareceu necessário e suficiente a fim de confirmar se efectivamente se fizeram sentir continuidades, mas também, observar possíveis alterações, foi o desse meio século de história.

A esta razão junta-se uma outra que diz respeito a identificar os períodos de abertura das reformas simultâneas do ensino liceal e técnico profissional de 1947-48, com um “limiar de positividade”, usando a expressão de Michel Foucault (2005: 238-341), em *Arqueologia do Saber*. Aqui não se trata logicamente da emergência de novos enunciados, tal como vimos suceder em 1894-95. Não é uma nova forma de escolarização, nem uma nova instituição com outra gramática escolar. Manteve-se até hoje, como já tive ocasião de afirmar, aquela que tinha sido posta a funcionar no final do século XIX, pelo *regime de classe*. Mas significou contudo uma recapitulação geral dos enunciados que tinham estado em circulação durante, pelo menos, meio século.

“Os anos de 1947-1948 marcam o mais importante momento estruturante do ensino secundário durante o Estado Novo. As reformas do ensino liceal e do ensino técnico consagram a estratégia dual, tentando aliviar a procura sobre os liceus e reafirmando a sua vocação tradicional através da canalização para as escolas técnicas das vias profissionalizantes.” (Nóvoa, 1992: 484).

António Nóvoa mostra como este período foi simbolicamente muito importante porque nele se reactivaram fórmulas antigas e se lhes procurou atribuir novos sentidos sociais, nomeadamente pela construção, colocada em alternativa, do ensino liceal e técnico. As reformas paralelas projectariam uma diferenciação social mais forte e procurariam manter o quadro elitista dos liceus, enquanto ofereceriam uma alternativa viável para outros sectores da população, nas escolas técnicas. Segundo este autor, abandonam-se as teses da escola única, num momento em que o final da 2ª Guerra Mundial a poderia propiciar. Para António Nóvoa, do lado dos liceus, a reforma acentua a matriz elitista e de contenção da abertura social. Nas suas palavras, o liceu continuará a ser uma escola onde se “cruzam as funções socializadora, pedagógica e selectiva” (1992: 484), que prepara para o ensino superior, mas onde nunca se põe a hipótese de uma formação profissional a curto trecho.

Esta diferenciação social parece-me ter passado, em larga medida, por disposições curriculares das disciplinas de Português e de Desenho. Ela está ligada à reformulação das fronteiras disciplinares e às alterações nos estatutos relativos destas disciplinas, como identificarei ao longo da tese. Ela está ligada também a uma síntese ideológica singularmente interessante, porque operacionaliza uma nova conexão entre o indivíduo e o colectivo nacional, assunto que trarei à discussão mais tarde. Ela está ligada a novos intercâmbios científicos, psicológicos e estéticos, cujo corolário pode ser a *Educação pela arte* pode ser o seu corolário. No entanto, esta imagem renovada parece-me dissipar-se num fôlego e representar uma espécie de “morte anunciada” de um projecto de ensino secundário que não consegue acompanhar a explosão demográfica e, mais tarde, uma escola pública democrática, ou seja, para todos.

“Num período de trinta anos a população liceal *sexuplicou*, sendo particularmente notável a evolução na *década de 50*: é o arranque de um processo massivo de escolarização secundária, que marcará a segunda metade do século XX português” (Nóvoa, 1992: 484). A “explosão escolar”, que o historiador aqui assinala, constitui provavelmente o princípio para o fim de um ensino secundário feito em duas vias. Para António Nóvoa, a pressão demográfica impede a continuidade do modelo elitista liceal, paternalista e familiar, muito ao gosto do Estado Novo. Seria justamente a heterogeneidade social do corpo estudantil que impediria a identificação com idênticos objectivos e valores. Por outro lado, o ensino técnico profissional revelava, tanto para o historiador que tenho vindo a seguir como para

Sérgio Grácio (1986), um conjunto de fragilidades na sua definição social, que o impediriam de representar uma alternativa de formação viável:

“Apesar da qualidade interna que é reconhecida a muitas escolas técnicas, nunca foi possível libertar este tipo de ensino do estigma social que marcou a génese da sua organização. E do sentimento de que a entrada numa escola técnica representa, de algum modo, a impossibilidade de ascender ao liceu.”
(Nóvoa, 1992: 491-492).

Naquilo que me parece importante para a definição de um horizonte temporal para a tese, o fracasso de um projecto inovador nas escolas técnicas que se pudesse constituir como uma alternativa social para os jovens socialmente desfavorecidos vale fundamentalmente pelo seu significado político. Equacionar como funcionam estratégias defensivas para manter o estatuto social elitista nos liceus ou, noutro sentido, para elevar o estatuto das escolas técnicas, nas reformas paralelas de 1947-48, contribuíram não só para definir o tempo de análise curricular como também para precisar o objecto. Ao examinar essas estratégias foi-me possível verificar como elas se encontram incorporadas nos enunciados curriculares e fazem parte das identidades das disciplinas de Português e de Desenho. Por tudo o que acabei de dizer neste ponto, penso poder afirmar que ter o tempo por aliado foi um desejo profundo na elaboração desta tese.

CAPÍTULO 2. A METODOLOGIA

2.1. O ESTATUTO DAS FONTES

2.1.1. *Entre selectas e compêndios: os manuais escolares*

"Ainsi, par la complexité de sa nature même, par la richesse et la diversité de ses contenus, par l'importance réelle ou potentielle de ses fonctions, par la continuité et l'abondance de sa production, le livre scolaire constitue aussi bien un objet qu'un document privilégié de la recherche historique."
(Choppin, 1980 : 2)

O livro escolar, diz Alain Choppin, constituiu um objecto privilegiado de investigação histórica. É igualmente isso que eu penso e, seguindo as suas sugestões apresentadas na revista *Histoire de l'éducation*, primeiro em 1980 e depois em 1993, passarei a explicar em que medida a utilização dos manuais escolares como fontes privilegiadas é pertinente para esta tese. De seguida, especifico como organizei o exame destas fontes, distribuindo-as por quatro momentos no tempo. Dedico, portanto, este espaço de escrita para cumprir com estes dois objectivos. Recapitulando, o primeiro, o de explicar a importância dos manuais escolares para a construção das disciplinas em estudo, mostrando como outros historiadores me abriram perspectivas de pesquisa e me ajudaram a reflectir sobre diferentes abordagens das fontes.

No segundo, procuro fundamentar as razões que me levam a criar divisões temporais, revelando os aspectos da legislação que permitem estabelecer etapas de regulamentação diferente e comparável. Devo esclarecer que as condições legais de circulação dos manuais não foram sempre as mesmas e por essa razão se apresenta tão importante este espaço de revisão da legislação. Mas, por agora fixar-me-ei na argumentação sobre a importância social e política do manual escolar. Num artigo datado ainda de 1980, Alain Choppin mostra-se entusiasmado com as diferentes abordagens que os historiadores podem realizar a partir da análise de manuais escolares. Desde uma perspectiva mais económica a

uma mais pedagógica, desde um ângulo mais virado para o seu carácter sociológico ou para o seu carácter ideológico, desde uma visão que tem como ponto de partida os seus circuitos de produção até uma que se liga prioritariamente aos de recepção, em todas as direcções, este investigador encontra enormes vantagens no uso dos manuais escolares como fontes. Na sequência dos primeiros levantamentos metodológicos por si realizados, os manuais escolares foram considerados objectos centrais em diferentes pesquisas históricas, nomeadamente em França e em Espanha¹¹.

Alain Choppin caracteriza o manual escolar como um “condensado social”. E, por esta expressão ele entende que o manual escolar representa um apanhado esquemático e estereotipado dos valores essenciais de uma sociedade ou de uma cultura, transmitidos geralmente pela escola. A sua importância também advém, para ele, de se tratar de uma fonte que atinge públicos amplos, ultrapassando frequentemente os alunos a que se destina para chegar a professores, por um lado e, por outro, às próprias famílias. Com esta capacidade de se fazer conhecer por, pelo menos, duas gerações da população, o manual seria, segundo ele, capaz de fixar os termos da propagação do cânone escolar e cultural. Serviria, portanto, de base programática a toda uma faixa etária juvenil da nação.

Para além destes aspectos que, segundo Alain Choppin, indicam o quão relevante socialmente pode ser o manual, ele visualiza-o como um meio particularmente interactivo. Não importa o seu carácter redutor, a sua linguagem simplificada se, tal como argumenta este historiador responde, o manual tiver capacidade para cumprir com o conjunto de objectivos sociais que lhe destinaram. Funções que, segundo Alain Choppin, se dividem sobretudo em duas vias, a de conter importantes repertórios de conhecimento e a de organizar tecnologias morais e afectivas, que se inscrevem nas formas de socialização dos alunos: “C’est enfin le véhicule, au-delà des prescriptions étroites d’un programme, d’un système de valeurs, d’une idéologie, d’une culture; il participe ainsi du processus de socialisation – voire d’endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s’adresse” (Choppin, 1980 : 1).

Na definição de Alain Choppin, um manual é um utensílio, uma obra que temos à mão, capaz de expor noções essenciais de um determinado campo de saber ou disciplina. Este utensílio representa o conhecimento organizado e, por isso, expõe com clareza a sua forma didáctica. Um manual escolar é, então, a ferramenta que delimita, explica, resume, adapta e orienta os percursos de uma aprendizagem. Este género, assim especificado, surgiu historicamente com o advento da escolarização moderna, ou seja, no século XIX. Esta localização temporal não impede de se reconhecer, de forma relativamente fácil, filiações com outro tipo de obras que, ainda o Antigo Regime, se dedicavam a ensinar.

Durante algum tempo, diz Alain Choppin, o instrumento-manual encontra-se carregado de certa ambiguidade porque o seu endereçamento é difuso. Estes livros, embora se

¹¹ Estou a referir-me ao projecto coordenado por este historiador, Alain Choppin, nas duas décadas seguintes, intitulado MANES. Às investigações que se realizaram no âmbito deste projecto surgem referências em revistas posteriores de *Histoire de l’éducation*. Entre esses artigos posteriores contam-se, por exemplo, o de Augustin Escolano (1993). “La politique du livre scolaire dans l’Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire”. *Histoire de l’éducation*. N° 58. Maio 1993, pp. 25-45. Através das conclusões deste historiador espanhol e coordenador de uma equipa de investigadores neste país, ficamos a saber do desenvolvimento do projecto.

destinassem preferencialmente aos alunos, foram igualmente usados como guiões de trabalho por professores, função que se prolongou no tempo. Só no século XIX, porém, o género de obras escolares adquiriu uma identidade e uma certa unidade formal¹², estabilizando também as suas funções sociais. Assim, é possível, tal como procuro demonstrar no último capítulo desta tese, como os manuais se revestem formalmente das identidades e funções sociais que lhes são atribuídas. Finalmente uma outra vantagem metodológica apontada por Alain Choppin é a da intensidade e da continuidade com que a publicação de manuais foi sendo feita. Esta característica é particularmente sensível para o desenvolvimento desta tese.

"Des sondages opérés dans les grandes bibliothèques françaises ont en affect montré que les fonds actuels sont loin d'être complets. Livre d'actualité – il vit et meurt au rythme des reformes et des aménagements de programmes –, objet de consommation pédagogique – vite dépassé, vite remplacé –, peu coûteux, largement diffusé, le livre scolaire, victime après usages de l'indifférence des utilisateurs et, jusqu'à une époque récente, des bibliophiles, a souvent été voué à la destruction systématique." (Choppin, 1980 : 15).

Com esta periodicidade de publicação, os investigadores poderão, tanto em França como em Portugal, organizar longas séries de manuais, contribuindo, pelo número de fontes e regularidade da sua distribuição, para a definição de estratégias comparativas de análise dos dados em diferentes períodos históricos. Esta constitui uma das razões que me levou à organização dos manuais por etapas, de que mais à frente darei conta. Entretanto, para Alain Choppin, é justamente esta característica de permanência e regularidade que está por detrás da sua má fama. De tanto trocar, consumir e substituir os manuais escolares ao longo da história, de tanto se colocar os manuais na dependência de contingentes alterações de programas e de normas legais, acabou por se desvalorizar socialmente o manual.

Esta é a explicação que Alain Choppin encontrou para um fenómeno que, segundo ele, é frequente entre os historiadores franceses, o de desrespeito por estes materiais. É possível que tal seja igualmente verdadeiro na historiografia portuguesa. Porém, o que verdadeiramente importa para aqui é a forma expedita como Alain Choppin opera com os seus conceitos manualísticos, transformando as fontes em proposta de trabalho empírico. Ele realiza uma investigação sobre a importância social do manual escolar através da análise das relações continuadas entre a produção e circulação de manuais escolares e o Estado. Foi certamente acreditando nas potencialidades do filão da pesquisa que este historiador investiu tantos esforços e durante tanto tempo para aferir quais as relações do

¹² Neste artigo, Alain Choppin aponta para um conjunto de designações que circulavam, no século XVIII, em França: "syllabaires", "alphabets", "guides", "méthodes", "florilèges", "recuils", etc. Estas diferentes designações que aqui aparecem na língua original, o francês, indicam por um lado a diversidade de objectos que estavam em causa e, por outro, a variedade de funções que detinham. Em Portugal, por exemplo, os primeiros compêndios de Desenho de Teodoro da Mota apresentam duas funções distintas: uma ligada a operacionalização do Curso de Desenho Linear nos liceus; e, a outra, a de consulta profissional e enciclopédica, que acompanha o técnico nas suas funções ao longo da vida. Nessa medida, o manual tinha uma determinada ordenação na apresentação dos traçados geométricos, como veremos mais tarde.

Estado francês com os seus manuais escolares¹³. Para ele, a documentação legal reguladora dos manuais escolares permite perceber até que ponto o Estado moderno francês foi capaz de um exercício normalizador do sistema escolar deste país.

Em Portugal, tal como em França, um largo conjunto de documentos legais, emitidos ao longo do século XIX, procuravam estabelecer regras de funcionamento estatal e de selecção destes materiais. Seguindo a sua hipótese de trabalho, trarei em breve para aqui uma revisão sucinta das regras de funcionamento legal dos manuais escolares do ensino secundário. Com eu pretendo esboçar um quadro sintético, mas expressivo, que mostre como no sistema educativo português se reconhece ao manual escolar um papel importante no desenvolvimento da escolarização nacional.

Logo em meados do século XIX são visíveis os primeiros dispositivos de regulamentação legal inseridos em *Diário do Governo* (Edital nº 247, de 20 de Outubro de 1857). O Conselho Superior de Instrução Pública foi convocado para autorizar ou não o uso de determinados manuais, assim como para definir as regras de organização dos próprios manuais. Em 1857, publicou-se uma longa lista de livros autorizados, distinguindo os que se usariam, *grosso modum*, no ensino primário daqueles que se usariam no ensino secundário e, finalmente, no ensino superior. Embora já contenha uma preocupação de definição dos destinatários, ainda não se discriminam aqueles que serviriam especificamente para um determinado curso, disciplina ou ano de escolaridade¹⁴. De lembrar que, neste período pré-moderno, também ainda não existia uma organização baseada em grupos de alunos com o mesmo nível etário, visto que não existiam turmas organizadas. Teríamos um longo percurso a realizar para que o manual pudesse ser concebido dentro de uma nova lógica moderna.

Em 1860, estabelece-se um conjunto de regras para a aprovação e adopção pelos liceus dos livros escolares. O Conselho Geral de Instrução Pública, consultado pelo Ministério dos Negócios do Reino, afirma a importância de um “bom livro” na educação, visto que ele representa só “por si um mestre e um exemplo” (Decreto nº 50, de 31 de Janeiro de 1860: 26). Lê-se na legislação que só o Estado poderia cuidar da qualidade destes materiais:

“Adoptar as convenientes providências para regular a escolha dos livros por que se deve ler nas escolas públicas, de modo que, tornando quanto possível uniforme o ensino na instrução primária e secundária, se evitem os graves abusos da introdução (...) de compêndios que, ou pela sua deficiência, pelos erros de doutrina, ou pelos vícios de uma linguagem menos acurada, possam ser prejudiciais à educação moral da mocidade, ao aperfeiçoamento

¹³ Alain Choppin tratou das relações do estado francês com os manuais escolares nos seguintes artigos: (1987). “Le Cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires: I De la Révolution à 1939”. *Histoire de l'éducation*, nº 29. Jan. 1987, pp. 21-58; (1987). “Le Cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires: I De 1940 à nos jours”. *Histoire de l'éducation*, nº 34. Maio 1987, pp. 3-36; (1993). “L'Histoire des manuels scolaires. Un Bilan bibliométrique de la recherche française”. *Histoire de l'éducation*, nº 58. Mai 1993, pp. 165-185.

¹⁴ Os livros surgem numa grande listagem sem identificação do público-alvo, do seu nível de escolaridade ou etário. Assim, não conhecendo os livros materialmente, presumo que tenham sido usados para a aprendizagem de português as seguintes obras: *Tratado de versificação*, de António Feliciano Castilho; *Bosquejo histórico de literatura clássica*, sem indicação de autor; *Lugares selectos dos clássicos portugueses*, de A. C. B. de Figueiredo; *Curso gramatical das línguas latinas e portuguesa*, de J. T. de Vasconcelos. Não se indica qualquer livro que pudesse servir ao ensino do desenho.

do ensino e ao progresso das ciências.” (Decreto nº 50, de 31 de Janeiro de 1860: 26-27).

Esta comissão revela uma das principais preocupações da regulação estatal, a da uniformização do ensino através da produção de meios que fossem iguais para todos. Ela denota contudo que tal processo ainda não se encontrava conseguido para todas as escolas públicas ao nível nacional. A comissão considera que o seu trabalho de avaliação faz parte de uma tarefa nacional para acabar com as incorrecções científicas e pedagógicas que, de livro em livro, e de geração em geração, manteriam o país na ignorância. Mas, essa ignorância tem uma raiz económica que esta comissão identifica, a “pobreza dos alunos (que) lhes põe nas mãos o primeiro livro que a fortuna lhes depara, sem nenhuma escolha ou predilecção”. É “necessário que o estado indique às suas escolas os livros que ele julga merecerem a sua sanção” (Decreto nº 50, de 31 de Janeiro de 1860: 27 e 28). Ora esta sanção estatal deveria ter em conta dois aspectos centrais: os desvios morais e as incorrecções linguísticas. “Barbarizar o idioma nacional” aparece ao mesmo nível dos pecados de subversão moral e religiosa.

Do ponto de vista administrativo, o controlo estatal organiza-se para a atribuição de dois diferentes estatutos para os livros que aprecia: o da adopção nas escolas públicas e o da mera aprovação de livros para efeitos de aprendizagem no ensino secundário. Aqui, porém, o Estado confronta-se com a autonomia do ensino particular e, eventualmente, doméstico. Mas, mesmo nestes casos, cabe ainda ao Estado aprovar para que, não obstante o facto de estes livros não serem obrigatoriamente usados nas escolas públicas, possam sê-lo em escolas privadas ou, ainda, serem usados como leituras complementares.

Este braço estatal que se estende para além da escolaridade pública e que se sobrepõe aos poderes da sociedade civil parece um fenómeno identificável com os comportamentos institucionais caracteristicamente modernos dos sistemas educativos nacionais. Quanto à iniciativa do Estado, também em Portugal, esta ultrapassa a mera apreciação dos livros existentes. Ela promove a redacção de obras que se adequem às normas estabelecidas e aos programas oficiais:

“Os livros premiados são mandados imprimir por conta do governo, quando os autores não façam a expensas suas a impressão.

O governo pode, ouvido o conselho geral de instrução pública, mandar imprimir ou reimprimir por sua conta as obras adoptadas, quando os autores ou proprietários o pedirem. A edição será de tantos exemplares, quantos se julguem necessários para as necessidades de ensino, durante o tempo por que é válida a adopção.” (Decreto nº 50, de 31 de Janeiro de 1860: 32).

Não verifiquei se esta intenção acabou por se tornar uma prática efectiva de subsídio à edição de livros escolares. No âmbito desta tese apenas registei que uma indicação como esta no regulamento só por si já constitui uma forma de promoção institucional do livro escolar. As normas estatais procuram encontrar meios para o seu controlo regular e continuado. Este regulamento estabelece que o prazo de vigência dos livros adoptados é de três anos e que o atestado da sua qualidade, atribuído por cada comissão nomeada oficialmente, apenas pode ser válido no prazo máximo de dez anos. Findos estes prazos, ficariam os autores e responsáveis pelos livros obrigados a uma revisão e ao reenvio ao Conselho Geral de Instrução Pública, para que se procedesse a uma nova avaliação. Este

conselho tem uma forte autoridade, na medida em que a sua avaliação, em casos extremos, pode inclusive censurar o livro ou proibi-lo.

Mas esta autoridade é partilhada pelo professorado liceal, porque o Estado nesta fase inicial, que vai do século XIX até mesmo às primeiras duas décadas do século XX, atribui aos professores um papel decisivo na escolha dos livros. Então, neste período inaugural, parecem-me existir em simultâneo duas tendências reguladoras: uma que visa a uniformização pura e simples do ensino a nível nacional e um controlo apertado feito pelo Estado; outra tendência deixa, complementarmente, uma margem para as escolhas dos conselhos escolares dos liceus: “Os compêndios que devem ser adoptados na instrução secundária pública são escolhidos pelo conselho geral de entre os livros aprovados, sob proposta dos conselhos dos liceus. A lista dos compêndios é comum a todos os liceus do reino (Decreto nº 50, de 31 de Janeiro de 1860: 31).

É isso que faz a Portaria nº 188, do Ministério dos Negócios do Reino, em 1863, em sancionar a relação de livros propostos pelos conselhos dos liceus e aprovadas pelo Conselho Geral de Instrução Pública¹⁵. Nos anos seguintes, novas portarias fixam a lista de livros aprovados para esse ano (Portaria nº 290, de 23 de Dezembro de 1864). Entretanto, os manuais escolares tais como o *Compêndio de desenho linear*, de Teodoro da Mota, ostentavam orgulhosamente na capa e, ao longo das décadas seguintes, a sua aprovação por este organismo estatal, o Conselho Geral de Instrução Pública. A fazer fé nas portarias encontradas com as relações de livros escolares¹⁶, a dinâmica dos processos de controlo e das aprovações estatais manteve-se regularmente ao longo de toda a década de 1880. Essa regularidade parece-me estabelecer uma ligação estreita entre a importância atribuída pelas instituições estatais à produção de livros e à progressiva acomodação destes às funções e necessidades escolares.

Certamente que em Portugal, tal como Alain Choppin verificou para o ensino oitocentista francês, circularam nos liceus livros que não tinham sido concebidos exclusivamente para o uso escolar. Estou a referir-me a livros como os de Adolfo Coelho, *Curso de literatura nacional, I e II* (1883) ou os de Henrique Midosi, aprovados em 1884 já na sua 13ª edição, *Poesias selectas para a leitura, recitação e análise dos poetas portugueses* (1884), para apenas falar do ensino secundário da língua e da literatura nacionais. No Desenho, no final do século XIX, sentiu-se uma mudança significativa na passagem dos livros de Teodoro da Mota para os de José Miguel de Abreu, *Problemas de desenho linear rigoroso* (1883). Enquanto os primeiros visavam uma utilização diversificada, os segundos, pelo contrário, encarnaram

¹⁵ Portaria nº 188, de 11 de Agosto de 1863. Desta lista apenas constam quatro livros que visivelmente se destinam ao ensino da língua vernácula: António José Maria Campelo (sem data). *Compêndio de leitura clássica*; Francisco de Andrade (1859). *Gramática portuguesa para os liceus e colégios públicos e particulares de instrução secundária*. Lisboa; Joaquim António Correia da Natividade (1862). *Fundamento de análise de estilo e de composição de temas, extraído dos melhores clássicos portugueses*. Lisboa; José Maria Amaral Vergueiro Peixoto (sem data). *Gramática portuguesa*.

¹⁶ Relação nº 16, de 17 de Janeiro de 1882; Ofício 11, de 3 de Janeiro de 1883; Ofício nº 5, de 3 de Janeiro de 1884; Ofício nº 3, de 3 de Janeiro de 1885; Portaria nº 155, 30 de Junho de 1888; Ofício integrado na *Colecção oficial da legislação portuguesa 1890*, p. 443, com a data de 19 de Outubro de 1889. Este último ofício informa os reitores dos liceus da lista dos livros de texto aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública para as aulas respectivas, relativo ao ano lectivo de 1889-1890.

uma nova concepção de manual escolar, uma ligação estreita aos métodos de ensino, um nexó profundamente académico, que os distingue de outro tipo de obras, como em momento próprio aprofundarei.

A partir de 1888 (Regulamento dos livros escolares, de 11 de Julho de 1888) foram impostas algumas normas novas de relativa importância para a regulamentação estatal dos mecanismos de aprovação e de circulação dos livros escolares nos liceus. Num documento publicado nesse ano, o suporte de todo o controlo estatal realizava-se a partir da base da hierarquia institucional. É ao professor que lecciona determinada disciplina que cabe a avaliação dos manuais que usa, promovendo relações específicas do ensino com o discurso:

“A cada um dos professores das faculdades, escolas, liceus e mais institutos de instrução superior, secundária e especial incumbe submeter à aprovação dos respectivos conselhos escolares a proposta dos livros de texto, escrita e fundamentada, para o ensino da cadeira ou disciplina a seu cargo.”
(Regulamento dos livros escolares, de 11 de Julho de 1888: 241).

Os professores proporião, aos conselhos escolares a que pertencem, os livros de texto que já eventualmente usariam nas suas aulas. É por isso que, para eles, não será muito difícil argumentar sobre as vantagens ou desvantagens dos mesmos. A escolha do livro, feita pelo professor, é depois remetida para o conselho escolar que, com as fundamentações do primeiro, ganha argumentos pedagógicos que constroem os próprios critérios de organização dos discursos da disciplina:

“Aos conselhos dos referidos institutos cumpre formular a lista dos livros que houverem aprovado d’entre os propostos pelos professores nos termos do número antecedente [e aqui acima transcrito], e enviá-la aos seus delegados perante o conselho superior de instrução pública até ao fim de Julho de cada ano, acompanhada de sucinto apontamento dos motivos que determinaram a escolha, em conformidade com as disposições das portarias de 18 de Julho de 1885 e 2 de Agosto de 1887”. (Regulamento dos livros escolares, de 11 de Julho de 1888: 241).

O texto deixa claros dois aspectos fundamentais e de funcionamento normativo para a produção e circulação de manuais escolares. Se por um lado tanto os professores como os seus conselhos escolares devem agir “em conformidade” com o já disposto em portarias emanadas pela hierarquia estatal, cabe-lhes porém a eles não apenas a escolha, mas também a defesa fundamentada dessa escolha. O Estado exigia assim o compromisso de todos, principalmente dos professores, na construção material das suas disciplinas, tal como Foucault (1986) imaginara a distribuição de poder dentro de várias instituições modernas. Essa distribuição não podia estar mais explícita do que aqui:

“De conformidade com os regulamentos em vigor, os autores, editores ou proprietários dos livros aprovados para o ensino secundário, cujo preço se encontra já taxado pelo governo, são obrigados a fazer transportá-los à sua custa para as sedes dos liceus e a expô-los aí à venda em quantidade bastante para o consumo local.” (Circular de 22 de Novembro de 1897).

O poder do discurso regulador circula em vários sentidos e é estabelecido, não apenas com a convivência de actores, mas com a cooperação ritualizada de todos. É uma tarefa nacional, esta de fazer chegar a todo e qualquer liceu do país os livros adoptados. A responsabilidade é logicamente do Estado, mas é uma responsabilidade partilhada visto que passa também por todos os elementos do circuito de produção e comércio, dos

“autores” e organizadores dos manuais, aos editores e aos professores, aos reitores dos liceus, para só falar dos mais directamente ligados ao processo. Para instaurar este novo género literário foi necessário conciliar um conjunto de condições de funcionamento discursivo. Entre as mais importantes, lembra o historiador espanhol Agustín Escolano (1993: 25-45), encontra-se o controlo económico da produção. Este autor defende que foi fundamental a questão do controlo económico do Estado para a normalização dos manuais escolares e para a instauração da escola, no sentido moderno do termo.

Segundo o mesmo autor, um dos factores que permitiram a formação dos sistemas educativos nacionais foi a generalização do manual escolar. Foi necessário que a escolaridade passasse do método de ensino individual ao ensino simultâneo para que se criassem condições de produção modernas. Com este ensino, explica este historiador, o manual adquire uma função reguladora de toda a classe, porque cada aluno corresponde a um livro e é este livro que permite uma orientação colectiva de todo o grupo. O manual ganha, em consequência, o seu carácter especificamente escolar. Ele torna-se exclusivamente instrutivo, modelar e uniforme. No ensino simultâneo de um grupo de alunos passam a ser necessários vários livros iguais para a mesma classe. Ora esta difusão do manual escolar, segundo Agustín Escolano (1993), encontra-se ligada, em Espanha, à necessidade de regulação económica do Estado. Para a maioria da população, os preços dos livros seriam demasiado elevados. Só a intervenção do Estado possibilitaria um equilíbrio económico que tivesse como efeito o desejado alargamento da educação.

Portanto, para uma efectiva modernização do sistema escolar, defende este historiador, era necessário que cada aluno possuísse o seu próprio livro. No inverso, seria um verdadeiro entrave para a escolarização se, pelo contrário, não fosse possível fazer corresponder a cada aluno o seu livro. Estou em crer que esta explicação pode igualmente fazer sentido para o caso português no final do século XIX. É, julgo, plausível estabelecer-se relações de dependência entre a posse dos materiais e o seu preço, entre o preço dos manuais escolares e a possibilidade da sua proliferação nas classes de ensino secundário em Portugal. Embora o meu trabalho não se tenha vindo a desenvolver no sentido de confirmar esta hipótese, estou em crer que os sistemas educativos modernos passaram, no final do século XIX, pela necessidade desta articulação concreta.

Alguns indicadores em Portugal podem acrescentar argumentos a esta ligação entre a escolaridade secundária moderna e o controlo estatal dos preços dos livros escolares. É no final da década de 1880 que o Estado português se vê na obrigação ou dá forma ao seu desejo de definir os preços dos manuais. A proximidade da Reforma Liceal de 1894-95 não pode, parece-me, ser um aspecto ocasional e arbitrário. Esta regulação económica, pelo contrário, deve fazer parte da modernização em curso neste período. Durante vários anos que se seguiram à reforma, o Estado passou a fixar os preços dos livros em *Diário do Governo*¹⁷. Para mim, este pormenor centralizador e proteccionista é um forte indicador do

¹⁷ São várias as disposições encontradas durante este período que determinam os preços a que devem ser vendidos os manuais escolares, por exemplo, a Portaria n.º 222, de 1 de Outubro de 1895, que aprova a tabela de preços dos livros destinados ao ensino secundário, e, no ano seguinte, a Portaria n.º 225, de 5 de Outubro de 1896, que volta a cumprir o mesmo papel. Por vezes, o inventário dos livros aprovados vem acompanhado de uma tabela de preços, tal como no Decreto n.º 229, de 9 de Outubro de 1901.

envolvimento Estatal no processo de modernização educativa. Ao definir as margens de lucro dos editores e “autores”, o Estado português mostra a toda a população como é importante instituir um ensino secundário nacional.

No ofício enviado aos reitores dos liceus a 19 de Outubro de 1889 (Colecção Oficial da Legislação Portuguesa 1890: 443), seguia portanto uma lista dos livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública e o seu respectivo preço para o ano lectivo de 1889-1890. Esta visão simultânea de controlo e partilha do poder e das responsabilidades sobre as escolhas dos manuais escolares não inviabiliza que a palavra final se encontre do lado do poder central. Delegando o poder de selecção em professores do ensino superior e do ensino secundário, os vogais das comissões oficiais, designadas pelo Ministério dos Negócios do Reino, o Estado guardava para si o exercício de um vasto poder de autorizar ou não cada um dos manuais postos a concurso.

Muitos dos documentos legais, que foram publicados até ao final do século XIX, são repetitivos e assinalam a vigência das mesmas regras que aqui tenho reflectido¹⁸. Apenas se altera o número e a distribuição dos vogais, numa relação entre professores do ensino superior e do ensino secundário¹⁹. Talvez seja significativo que, após vários anos lectivos em que se procurou reduzir o número de vogais que apreciavam a adequação dos manuais escolares se tenha finalmente, em 1905, voltado às disposições das comissões tal como fora previsto na reforma de 1894-95:

“Havendo-se reconhecido a necessidade de restabelecer a doutrina do decreto de 18 de Abril de 1895, relativamente ao número de vogais que devem constituir a comissão incumbida de examinar as obras destinadas ao ensino secundário, a fim de se constituírem facilmente as secções e subsecções, e se aproveitarem as competências dos professores sem prejuízo deles [...]” (Portaria nº 250, de 13 de Setembro de 1905).

O reconhecimento legal de um trabalho profícuo, levado a cabo por comissões oficiais, para o avanço da escolarização está aqui patente. As comissões aprofundam, ao longo dos anos que examinei, os procedimentos que conduzem à aprovação ou à exclusão de determinados manuais escolares. Diz a lei (Portaria nº 283, de 13 de Setembro de 1905) que, as subsecções deveriam redigir pareceres sobre cada manual. Depois dessa apreciação, realizada nas subsecções, toda a comissão reuniria para votar “as inadmissões,

¹⁸ Estou a referir-me a decretos e portarias do final do século XIX, que repetem as regras de enunciação e funcionamento discursivo que tenho vindo a sublinhar. São eles: Decreto nº 238, de 19 de Outubro de 1898, publicado no *Diário do Governo* 24 de Outubro de 1898, que aprova os livros a utilizar no ensino secundário em todos os liceus, escolas, colégios e institutos; Portaria nº 241, de 25 de Outubro de 1898, publicada no *Diário do Governo* de 27 de Outubro de 1898, que determina que no actual ano lectivo se mantenham em vigor para os 5º e 6º anos do período transitório, os livros que foram adoptados provisoriamente por decreto de 21 de Outubro de 1897.

¹⁹ Em 1899, pelo Decreto nº 145, de 23 de Junho de 1899, modifica-se a composição das comissões que passam de dezanove elementos, tal como se encontrava decretado desde 20 de Abril de 1895, para treze elementos. A predominância do ensino superior é contudo mantida, porque aos 7 professores do ensino superior juntam-se 6 do ensino secundário. As comissões continuam a estar divididas em duas sessões: a de letras, com História, Filosofia e línguas, latina, portuguesa, francesa, inglesa e alemã; de ciências, com Geografia, Desenho, Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais. Logo no ano seguinte se verifica nova alteração, visto chegar-se à conclusão de que o número de vogais da comissão era insuficiente (passam a 16), no Decreto nº 160, de 19 de Julho de 1900, publicado no *Diário do Governo* de 20 de Julho de 1900.

aprovações ou exclusões”. Portanto, mais importante que o poder e controlo estatal era capacidade que o Estado tinha de se desdobrar num efectivo exercício de poder, em que a sua representação ficava a cargo de comissões que apuraram rituais de selecção e de legitimação, que veremos repetir-se muito posteriormente.

Logo após a reforma dos liceus, em Setembro de 1895 (Decreto nº 218, de 26 de Setembro de 1895) é lançada uma primeira lista de livros aprovados para o ensino secundário. Embora não esteja completa, eu diria que o número de livros por disciplina foi reduzido ao mínimo e que esta parece ser uma estratégia intensificada de controlo por parte do Estado. A disciplina de Desenho fica entregue ao professor de Desenho da Universidade de Coimbra, José Miguel Abreu. A disciplina de Língua e literatura portuguesa conta ainda com uma gramática e uma selecta antigas e agora reeditadas²⁰. Contudo, desapareceram destes elencos os livros auxiliares de linguística, estilística e literatura. Para o ano lectivo de 1897-98, esta redução de livros destinados à disciplina nos novos cursos consolida-se, a gramática que oficialmente passa a representar o programa é a de Ulisses Machado, enquanto a leitura deve ser feita a partir das antologias organizadas pelo próprio reformador, Francisco Adolfo Coelho²¹. Se o dispositivo de controlo se realiza pela redução de materiais ao essencial, faz ainda parte deste controlo, tal como antes afirmei, uma estratégia de carácter económico, a de fixação dos preços dos livros²².

Na procura de identidades curriculares específicas, criticam-se as adaptações de livros estrangeiros ou as meras traduções (Vasconcelos, 1879: 124-171). Acompanhando esta tentativa de contenção redutora das disciplinas aos materiais aprovados pelo Estado, a legislação proíbe expressamente o uso de manuais importados:

“Tendo chegado ao conhecimento desta direcção geral que alguns alunos dos liceus utilizam como auxiliar no ensino das línguas, ministrado nesses estabelecimentos, livros de tradução que correm impressos, eivados de erros e incorrecções, determina s. ex. ^a o ministro que v. s. ^a recomende aos professores das respectivas disciplinas que chamem a atenção dos seus discípulos sobre o inconveniente uso desses livros, proibindo-lhes formalmente o emprego de tais processos de estudo, destinados apenas a

²⁰ Consegue-se perceber essa redução na medida em que existe uma lista para os novos cursos e outra para os cursos anteriores a 1894. Assim, foi aprovada para o novo curso a *Gramática portuguesa elementar*, de Epifânio da Silva Dias, e o livro *Nova selecta portuguesa*, de João Manuel Moreira e de João M. Correia. O curso era novo, mas os livros não, porque são os mesmos que se encontravam em circulação antes, visto que são reedições. A grande diferença é que se prescinde dos livros auxiliares de análise estilística e de composição e ainda dos de história da literatura, tais como: *Noções elementares de estilística*, de Arsénio Augusto Torres de Mascarenhas; *A língua portuguesa. Noções de glotologia geral e especial portuguesa*, de Francisco Adolfo Coelho; *Manual de composição literária. Didáctica – Retórica – Poética*, de João Simões Dias; *História da literatura*, Delfim Maria de Oliveira.

²¹ Decreto nº 239, de 21 de Outubro de 1897, *Diário do Governo* de 22 de Outubro de 1897, que aprova os livros para as aulas dos liceus, escolas, colégios, institutos de instrução pública. Embora ainda refira os livros destinados aos cursos anteriores de língua e literatura portuguesa, agora os materiais para os cursos novos concentram-se apenas em dois “autores”.

²² Portaria nº 222, de 1 de Outubro de 1895, *Diário do Governo* 2 de Outubro de 1895, que aprova a tabela de preços dos livros destinados ao ensino secundário. No ano seguinte, publica-se um documento semelhante, a Portaria nº 225, de 5 de Outubro de 1896, no *Diário do Governo* de 6 de Outubro de 1896. Para o ano de 1897, a Circular de 22 de Novembro de 1897 fornece instruções sobre os livros adoptados para o ensino secundário e o seu preço.

iludir a necessária aplicação por parte dos alunos” (Circular de 21 de Dezembro de 1899: 785).

O Estado protegia assim as produções nacionais, os seus autores e os seus editores. Tomava cada professor como um colaborador nessa vigilância sobre os alunos. A necessidade de uniformizar o ensino e de lhe atribuir um carácter nacional passava inclusive pelo uso obrigatório da língua vernácula em todos os manuais escolares²³. A uniformidade da linguagem escolar não passava, assim, apenas pelo ensino da língua materna²⁴. Não se podiam usar livros estrangeiros em nenhuma disciplina do ensino secundário, nem mesmo no caso das línguas estrangeiras. Os professores não só evitariam o uso de livros estrangeiros como deveriam pressionar os seus alunos a não comprar tais livros. Um aviso tão restritivo e publicado no *Diário de Governo* só pode indicar que, neste final do século XIX e início do XX, ainda seria comum a circulação de certos livros estrangeiros.

“Não havendo livros superiormente aprovados para servirem de texto nas aulas de língua latina (7ª classe). Convindo regularizar esse serviço por forma que seja preenchida a lacuna existente nesse ramo de ensino” (Decreto nº 274, de 22 de Novembro de 1901: 951). O uso do livro estrangeiro era tido aqui, portanto, como uma lacuna a superar através de produções nacionais. Por ora, porém, o ensino de latim no final do ciclo liceal ficava entregue a três obras francesas, publicadas pela livraria Hachette. E se, por seu turno, o Estado deixava, como atrás verificámos, nas mãos dos professores alguma iniciativa na escolha dos manuais, esta autonomia tem um plano de exercício muito limitado: “Nenhum aluno, sob qualquer pretexto, pode ser obrigado à compra ou lição de outros livros que não sejam os indicados nas relações anexas” (Decreto nº 239, de 21 de Outubro de 1897: 24).

O Estado, a partir do final do século XIX, tem a capacidade de decidir quais os livros necessários no ensino secundário. Os seus professores poderão sugerir materiais, mas a decisão final não lhes cabe a eles. A homogeneidade do ensino é, em larga medida, garantida pelo manual. Só assim se compreende que se exija dos professores a verificação e avaliação dos alunos a partir dos conhecimentos contidos em manuais aprovados oficialmente. A avaliação escolar não recaía sobre um qualquer conjunto de conhecimentos, ela verificava explícita e taxativamente aqueles que, pertencendo ao cânone, se encontravam legalmente autorizados e eram oferecidos aos alunos nos seus respectivos manuais escolares:

“(…) Havendo professores que, sob pretexto de não serem pela lei obrigados a exigir dos alunos a compra dos livros adoptados, se mostram satisfeitos com as lições dadas conforme as suas explicações, sem inquirirem quais os livros por onde eles estudaram; Considerando que é de reconhecida

²³ Na Portaria nº 31, de 1 de Fevereiro de 1901, pode ler-se a propósito que se define como “ortografia usual a que está exarada nos mais autorizados dicionários contemporâneos de língua portuguesa e tem sido usada pelos nossos principais autores clássicos”. Voltarei à questão da importância de fixação de uma ortografia nacional noutra parte da tese.

²⁴ Estou a referir-me ao disposto no Acordo entre o governo francês e o português para o ensino da língua francesa, na Circular de 18 de Março de 1901, que determina que, nas aulas de Francês dos liceus e escolas particulares se siga a simplificação da sintaxe francesa indicada pelo governo francês e anexa ao decreto de 31 de Julho de 1900, *Colecção oficial da legislação portuguesa* 1902, p. 65.

conveniência que a uniformidade de ensino se torne uma realidade prática, e que todos os professores exijam dos discípulos, nas suas lições, a leitura do compêndio superiormente aprovado, e o conhecimento da doutrina nele explanada (...) que se recomende a todos os professores de instrução secundária que tenham em vista que as disposições das leis referentes ao ensino ministrado nos livros oficialmente aprovados, prescrevem que seja exigido aos alunos o conhecimento da doutrina explanada nos mesmos livros.” (Portaria nº 67, de 16 de Março de 1898).

A uniformidade de ensino “em todos os liceus, escolas, colégios e institutos desta instrução” era um objectivo nacional que os manuais escolares deviam cumprir. Esta repetição, de documento legal em documento legal, ao longo do século XIX, de como os manuais escolares deviam ser aqueles e não outros, é justamente aquilo que permite compreender até que ponto o Estado português considera a sua produção como um meio excelente para a fixação do cânone e, naturalmente, para a construção das disciplinas escolares, da escolarização moderna e da própria nação. Nestas últimas páginas tenho perseguido o objectivo de tornar visíveis as formas através das quais o Estado português regulamentou os manuais escolares usados no ensino secundário.

Com esta explicitação pretendo demonstrar como a regulamentação estatal dos manuais escolares comprova o reconhecimento do Estado do valor dos mesmos. A importância social que lhes foi atribuída permite que, em contrapartida, eles se possam assumir como reguladores e operacionalizadores de orientações programáticas para o ensino secundário. Irei, de seguida, descrever algumas das condições de enunciação dos manuais escolares ao longo da primeira metade do século XX. Da observação empírica dos materiais aqui usados posso facilmente antever grandes linhas de continuidade nas formas de organização e nos conteúdos dos manuais escolares. Se bem que estas linhas de continuidade representem, por si só, um dos objectos de estudo nesta tese. Assim, dedico-lhes oportunamente uma análise. Entretanto, para organizar a própria metodologia que permite verificá-la devo estabelecer cortes e critérios de exame adequados às características fundamentais das fontes.

Então, antes mesmo de conseguir demonstrar as continuidades presentes na estrutura dos manuais a examinar, devo entender porque a maioria das reformas que atravessaram a primeira metade do século XX não deixaram marcas tangíveis nos próprios manuais escolares. Trata-se, contudo, de uma hipótese que merece cabal confirmação empírica. Merece uma verificação da estrutura do manual, distinguindo o que muda do que não muda efectivamente nos manuais escolares. É para realizar esta tarefa que pré-defini quatro períodos que, embora não sejam estanques, têm por base as condições criadas à produção e circulação destes materiais pela legislação. Reconheço que os cortes temporais que identifico são, de alguma forma, artificiais. Conto com alguma flexibilidade entre os períodos, visto que as condições descritas para um, embora possam ser prescritas em normas legislativas, possivelmente não corresponderam a práticas geradas de um dia para o outro. Penso que as leis se terão acomodado lentamente aos materiais. E, por isso, procurarei aferir como os manuais escolares se adequaram às normas estatais e às condições que consegui inventariar. Procurarei confrontá-los e interpretar as suas semelhanças e diferenças ao longo do tempo.

O primeiro período que defini decorre da Reforma liceal de Jaime Moniz, de 1894-95, até à década de 1920. Este primeiro período é determinado pela vontade de adequar os

materiais de ensino aos alunos que através deles passariam a estudar. Mas, do ponto de vista estatal, julgo que este período não se realiza de um só impulso. Ele regista dois movimentos, em certa medida, contrários. O primeiro caracteriza-se por um controlo apertado e pela contenção centralizadora da produção, o segundo, pelo contrário, segue uma vertente experimental, aprovando manuais de tipo diferente como quem procura caminhos entre várias alternativas materiais. E, embora sejam tendências diferentes, elas acontecem sequencialmente. Primeiro e logo a seguir à reforma, as normas procuram uma contenção dos materiais, reduzindo o número de opções, a fim de encontrar um modelo único de manual e detendo um controlo estreito sobre a circulação escolar. E, logo a seguir, ou seja, na primeira década do século XX, deixa-se expandir o campo, permitindo a experimentação de diferentes modelos de manuais escolares.

O período de que agora falo acompanha o sistema educativo liceal a partir de 1894-95 até 1918-21, momento em que se promulgam outras disposições regulamentares, que adiante analisarei. Os manuais que surgem no primeiro período decorrem da necessidade de operacionalizar o currículo e de levar a cabo um projecto de inovação pedagógica, que a reforma pretendia instituir. A definição dos conteúdos e disposições dos manuais, realizada através dos programas, foi completada pela determinação concreta de quais os manuais que melhor encarnariam a reforma. O número reduzido de manuais adoptados para cada disciplina indica uma estratégia de controlo apertado. Visa-se a simplificação do ensino da língua e literatura portuguesa quando se atribui apenas uma face, a de Adolfo Coelho, como responsável por todas selectas e livros de leitura que dizem respeito aos novos programas. Visa-se igualmente a simplificação quando, à disciplina de Desenho, corresponde o monopólio dos compêndios da dupla de professores José Miguel Abreu e António Luís Teixeira Machado (Decreto nº 261, de 16 de Novembro de 1899). A aprovação reiterada e reedição de alguns destes manuais, ainda presentes nos elencos manualísticos do século XX, comprovam a vontade do poder político de fixar um cânone escolar.

“Atendendo, porém, que não pode actualmente ser cumprida aquela prescrição legal em vista de deficiência de tempo necessário para a realização do respectivo concurso: Há Sua Majestade El-rei por bem determinar que sejam adoptados no ano lectivo de 1904-1905, nos liceus e estabelecimentos de instrução secundária, não só as obras já aprovadas sem designação de tempo, como as que serviram provisoriamente para uso das aulas das classes do regime moderno (...).” (Portaria nº 164, de 20 de Julho de 1904).²⁵

As características que tenho vindo a apontar permitem verificar não só, como já disse, o empenho do Estado na regularização da produção e circulação de manuais escolares, como ainda fornecem um nítido destaque a este primeiro período. Ele parece-me definir-se pela procura de normas adequadas ao funcionamento dos manuais escolares. A legislação, a cuja revisão tenho vindo a proceder, ajuda à acomodação do género, estabelece regras e mantém uma relação continuada entre o Estado e os meios privados de produção de manuais, através da implementação de concursos e de avaliações destes materiais. Por isso, os livros, aprovados oficialmente pela Direcção Geral de Instrução

²⁵ No mesmo sentido de determinação do uso das mesmas obras, aprovadas em anos anteriores, já haviam surgido duas outras portarias, a Portaria nº 136, de 11 de Junho de 1902, e a Portaria nº 196, de 10 de Agosto de 1903.

Pública e adoptados pelos liceus, correspondem a imagens curriculares institucionalmente desejadas pela própria administração pública central, que investe em todo este processo.

O Estado tem o poder de excluir e não aprovar certos livros já em circulação²⁶, recomendando ao aluno que não os compre, chamando a atenção para os “livros únicos”, que devem ser usados e foram afixados em *Diário do Governo*. Dentro desta mesma lógica, o Estado investe-se da autoridade de indicar incorrecções nos livros e responsabiliza os seus editores e “autores” pela sua correcção. É às custas destes últimos que se deve proceder a modificações tanto formais como de conteúdo, indicadas pelas comissões nomeadas pelo Ministério dos Negócios do Reino:

“Nas obras aprovadas, os seus autores farão as correcções indicadas pela comissão respectiva, observando quanto à ortografia, o que se acha superiormente determinado.

No livro ‘Leituras portuguesas’, aprovado para a 4ª classe, não deve incluir-se a parte dos ‘Lusíadas’, exigida pelo programa (...) o governo, de conformidade com os pareceres da comissão e do conselho superior, mandará proceder a uma edição daquele poema.” (Decreto nº 238, de 19 de Outubro de 1898).

Estas correcções espelham também outro aspecto a salientar neste primeiro período, a forma como se procura que cada manual seja adequado a determinada faixa etária, a certo ano de escolaridade. O manual encarna o ensino de conteúdos específicos, discriminados segundo as idades dos alunos, mesmo quando, como no caso do livro de leitura de Adolfo Coelho, *Leituras portuguesas*, várias classes se encontrem contidas num único volume.

Em 1905, o sistema parece ter amadurecido, organiza-se a comissão que irá examinar os manuais escolares que se candidatariam de novo. O regulamento da comissão tem regras mais precisas (Portaria nº 250, de 13 de Setembro de 1905). No início do ano lectivo de 1905-1906, prepara-se a renovação dos livros escolares, acompanhando as determinações programáticas. Avisa-se da abertura do concurso e fornece-se instruções aos reitores dos liceus sobre o modo de procederem nos conselhos escolares para a escolha dos livros para as diferentes classes (Circular nº 250, de 2 de Novembro de 1905). Em 1907, finalmente, é publicada, em *Diário do Governo*, a lista de livros escolares aprovados (Decreto nº 201, de 7 de Setembro de 1907). Trata-se de uma longa lista em que, para cada disciplina, foram apresentadas soluções alternativas diferentes, como analisarei em momento próprio. Após a sua aprovação central, em cada liceu, os professores apreciam os manuais escolares postos em alternativa. De entre os livros aprovados, os conselhos escolares dos liceus podem adoptar um conjunto de obras para uso nos anos lectivos seguintes (Portaria nº 296, de 30 de Dezembro de 1907).

Assim, cada liceu tinha a autonomia necessária para adoptar livros que fizessem parte da lista aprovada pela administração central, ou melhor, pela Direcção Geral de Instrução Pública, num período de tempo que decorreria, segundo o previsto, no quinquénio de 1907-1908 a 19011-1912. Embora existissem alternativas na escolha dos manuais, as opções ficavam claramente definidas pelo Estado, porque “nenhum livro, além dos adoptados,

²⁶ À excepção de dicionários, como surge claramente indicado nalguns documentos tais como o Decreto nº 276, de 4 de Dezembro de 1900, que aprova os livros que devem ser adoptados para o ensino de certas disciplinas nos liceus, escolas e institutos.

pode ser admitido para texto das lições” (Portaria nº 12, de 15 de Janeiro de 1908). Contudo, todas as regras têm excepções. Depois de termos verificado o cuidado recorrente com que se pretendeu afastar do ensino as obras estrangeiras ou os apontamentos avulsos organizados pelos professores, a legislação abre a possibilidade de uso de alguns materiais nestas condições, caso “o respectivo professor julgue esse expediente preferível à falta de compêndio”²⁷.

Em síntese, este primeiro período é marcado pela busca de regras de funcionamento. Atendendo ao número de documentos oficiais emitidos para regularem os livros escolares, pode afirmar-se que estes se encontravam sob uma vigilância apertada exercida pela administração central, mas levada a cabo por comissões de professores designados pelo Ministério da Instrução Pública²⁸. Noutro plano, essa vigilância era antecedida e continuada nos próprios liceus, através das escolhas criteriosas feitas pelos professores das respectivas disciplinas. Embora este seja, para mim, o período de tempo da montagem de uma máquina institucional de regulamentação dos manuais escolares, ele revela ainda algumas falhas. Os mecanismos entre a produção e a circulação dos manuais não parecem estar bem oleados. Por exemplo, em 1909 reconhece-se que não haviam sido apresentados livros adequados e de qualidade a determinadas disciplinas. Nesta medida autorizavam-se excepcionalmente livros anteriormente publicados e em circulação, atribuindo-lhes, contudo, um estatuto provisório (Decreto nº 289, de 16 de Dezembro de 1909).

Quanto ao segundo período, situo-o a partir do momento de abertura do concurso dos livros escolares, a 6 de Maio de 1920 até ao final desta década. O seu momento inicial estende-se numa sucessão de factos que levam à selecção de livros para o ano de 1920-21, feita pela comissão de exame (Despacho Ministerial de 7 de Maio de 1921). Nos dois anos anteriores, porém, foram geradas condições legais através de dois documentos: o *Regulamento da instrução secundária* (Decreto nº 4: 799 de 8 de Setembro de 1918) e o documento da Reforma do Ensino Liceal de 1918-1919 (Decreto nº 5:002 de 27 de Novembro de 1918; Decreto nº 6:132 de 26 de Setembro de 1919). Estes duas fontes dão conta da importância que o Estado continua a atribuir à produção e circulação de livros escolares. No regulamento, apresentam-se várias páginas dedicadas a regras que devem ser seguidas pelos vogais, a fim de garantir a idoneidade das suas apreciações. Relativamente ao período anterior regista-se um aumento de prescrições. Para além disso, o regulamento em vigor neste período não alterou substancialmente essas condições de enunciação. Os procedimentos necessários à candidatura para aprovação oficial são idênticos, embora possam ser expressos em termos mais precisos:

“O autor, proprietário ou editor que deseje apresentar alguma obra no concurso deve entregar na secretaria de qualquer liceu o seu requerimento, acompanhado da prova a que alude o artigo antecedente e de três exemplares da obra, se é impressa, ou dois, se é manuscrita. As folhas dos

²⁷ Estou a referir-me à determinação superior, Portaria nº 23, de 28 de Janeiro de 1910, que permite a adopção do livro italiano *Elementi di Geometria*, de Faifofer, para a 4ª classe dos liceus, enquanto a sua tradução não estiver concluída. Para o ensino de alemão, igualmente nesta data, a Portaria nº 47, de 1 de Março de 1910, determina que seja obrigatório o uso das selectas alemãs de A. Apell na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus.

²⁸ Por exemplo, através da Portaria nº 99, de 1 de Maio de 1908, ficamos a saber que foi nomeada uma comissão para especificar as condições didácticas a que deve ser subordinada a organização de um atlas escolar português, para o ensino da Geografia nos liceus.

exemplares manuscritos devem achar-se rubricadas.” (Decreto nº 4 : 799 de 8 de Setembro de 1918: 1659).

A validação, o compromisso, o requinte na execução processual são características que acompanham a relação entre o Estado e os “autores”, os editores ou outros responsáveis pela publicação. De seguida, os manuais passam, como anteriormente, pela análise de comissões especializadas e de vogais escolhidos pelo poder central, neste caso onze e, todos eles, “professores efectivos dos liceus com cinco anos, pelo menos, de bom e efectivo serviço” (Decreto nº 4 : 799, de 8 de Setembro de 1918: 1659)²⁹. Quanto ao processo de análise, em tudo parece manter-se idêntico. As apreciações devem ficar registadas em relatórios específicos, os pareceres devem ficar lavrados em acta e, para além disto, em reunião os vogais devem proceder à votação de cada obra.

Quanto aos manuais, eles serão aprovados por um período fixo que, novamente, corresponde a cinco anos lectivos, um quinquénio. Os manuais são um meio de regulação estatal do ensino, tanto mais que lhes é reconhecida a capacidade de determinar a extensão e profundidade dos conteúdos das disciplinas:

“A extensão com que há-de ser professada, nas diversas classes, cada disciplina, regula-se pelos preceitos e disposições legais que lhe dizem respeito, pelas inscrições do respectivo programa, pela atenção devida aos programas simultâneos com ele, pelo tempo semanal e anual concedido ao estudo, pelos livros aprovados, e, enfim, pela norma típica, mais ou menos elementar, da instrução secundária.” (Decreto nº 4 : 799 de 8 de Setembro de 1918: 1652).

Conjuntamente com os programas e o tempo disponível, os manuais escolares mantinham-se um dos três vértices do triângulo que define a matéria a ser leccionada em cada disciplina. Eles ajudam a determinar a forma com que os conteúdos serão ministrados aos alunos. Afirma-se aliás que os manuais escolares fazem parte de um projecto de produção nacional, continuando a afastar a hipótese de uso de manuais estrangeiros. O livro único, contudo, fica afastado do horizonte desta legislação. Abre-se a possibilidade de circulação de obras diferentes para os mesmos anos, à escolha dos conselhos escolares dos liceus.

“Concluído na secção o exame de todas as obras que se destinem a cada disciplina, o relator lavra parecer que conclui pela deliberação tomada, a qual há-de consistir, em relação a cada obra, na sua aprovação ou rejeição. Serão aprovados todos os livros que o mereçam pela exactidão da doutrina, clareza e método de exposição, desde que estejam organizadas e redigidas em harmonia com as disposições legais, os programas e o carácter do ensino secundário” (Decreto nº 4 : 799 de 8 de Setembro de 1918: 1659).

A redacção é clara. Todos os que obedeçam às normas serão aprovados, diz a lei. Isto levaria a pensar que esta década, a de 1920, que constitui aqui o segundo período, seria pródiga em alternativas manualísticas. Contudo, tal como tenho vindo a sugerir, não foi assim, porque, não obstante não se defenderem modelos únicos de manuais, o número de propostas levadas a exame é reduzido e, no caso das disciplinas estudadas, algumas delas

²⁹ Estes vogais encontravam-se igualmente divididos em duas secções: “a primeira para as obras que tenham por objecto o estudo das línguas, da história e da filosofia; a segunda para as obras relativas ao estudo das ciências matemáticas, das físico-químicas, das naturais e da geografia” ((Decreto nº 4 : 799 de 8 de Setembro de 1918: 1659).

correspondem a obras que já tinham sido publicadas na década anterior³⁰. Para além disso, verificam-se rectificações pormenorizadas e exclusões de certas obras:

“Nenhum livro aprovado para o ensino pode ser alterado no decurso da sua adopção, nem ser vendido por preço superior àquele que houver sido fixado pelo seu proprietário, com aprovação do Governo; no caso de infracção, o reitor promoverá a sua imediata substituição, nos termos dos artigos antecedentes.

O Governo encarregará os professores oficiais, devidamente remunerados, de fazer edições escolares anotadas de autores portugueses.” (Decreto nº 4 : 799 de 8 de Setembro de 1918: 1661).

A produção era ainda estimulada pelo Estado. Naturalmente, por não existirem obras suficientes para cumprirem as funções desejadas para a educação nacional. Mas, se as condições materiais não eram as desejadas, o *Regulamento da Instrução Secundária* de 1920 (Decreto nº 6 675, de 12 de Junho de 1920: 789-790), documento que regerá a década com que abre a sua publicação, não me parece trazer nada de novo na relação entre o Estado e os agentes envolvidos na publicação. Não obstante, talvez seja significativo que o artigo 1º refira a responsabilidade do Conselho Escolar na escolha de livros para os respectivos liceus.

De resto, todos os procedimentos são idênticos: excluem-se igualmente as obras estrangeiras, definem-se os mesmos procedimentos de entrega das obras a concurso e regula-se da mesma forma a relação com os autores, os editores ou os proprietários das obras, definem-se os mesmos prazos de circulação em cinco anos, distribuem-se da mesma forma as obras e as funções pelas mesmas secções da comissão avaliadora, enquanto o seu regulamento se faz para evitar fugas de informação ou actos de favorecimento, são ainda admitidas reclamações. Os critérios de apreciação são agora mais seguros e dizem respeito tanto à “estética a que devem obedecer os trabalhos desta natureza” (Aviso de abertura do concurso de manuais, de 10 de Maio de 1920: 1757) como aos conteúdos:

As duas primeiras, posto que muito recomendáveis aos estudiosos, foram excluídas do concurso por não serem feitas em harmonia com os programas e respectivas instruções. [...] Diz o autor (p. 51) que “em toda a oração há dois elementos essenciais: o sujeito e o predicado”. Ora, na página seguinte [...] fala-nos das “orações pessoais indeterminadas” e ainda das “orações impessoais” em que o sujeito falta sem ser por elipse.

Na p. 54 diz-nos que “só os verbos transitivos têm voz passiva”, o que, além de não ser verdade, embaraçaria o aluno quando, juntamente com o português, tiver de estudar o latim. Se “combate-se” não é a passiva impessoal, porque é que para o latim se verte por “impugnatur”?

Muitos mais lapsos e deficiências poderiam apontar-se, mas são estas mais que suficientes para justificar a rejeição deste trabalho (Despacho Ministerial de 7 de Maio de 1921: 1950).

As gramáticas foram alvo de uma atenção detalhada e substancialmente comentadas nas actas da comissão de 1921. Ao longo da análise verificam-se incongruências e falhas, que conduziam à correcção ou rejeição das obras. Existe, em todo este processo, uma

³⁰ Estou a referi-me aos livros aprovados e publicados no Despacho ministerial de 23 de Setembro de 1921, entre os quais os de José Barbosa Bettencourt e Júlio Brandão. Estes livros já tinham constado de listas de aprovações do princípio do século XX, a partir de 1905.

afirmação de rigor científico do Estado, que delegava nas comissões essa autoridade. O controlo do Estado pode traduzir-se no critério geral, que aqui percorre todos os manuais de todas as diferentes disciplinas, o do cumprimento dos programas. Este é o critério que mais sobressai destas actas. Este enunciado repetido e afirmado parece-me conter uma estratégia de poder, cujo efeito é o de conter o campo, não obstante a sua afirmação de abertura. No relatório, verifica-se que as exclusões não só são possíveis, como traduzem práticas correntes, indicando um poder estável, no qual o Estado define a distribuição de poderes e pode, inclusive, tomar a iniciativa da produção. Assim se construíra a estabilidade discursiva, que passava pelo crivo selectivo do Estado.

Embora aprovadas, algumas obras devem ser corrigidas, por terem pequenas falhas ou falta de conteúdos programáticos. De outras, pelo contrário, diz-se terem “doutrina errónea” e, como tal, teriam de ser excluídas. Estas avaliações não seriam completamente novas, mas os processos parecem-me agora ter atingido um estatuto de autoridade maior. Esse poder começa na própria selecção dos elementos das comissões, visto que a sua homologação vinha acompanhada por uma lista de interdições. Os vogais das comissões devem estar isolados de influências e possíveis pressões dos circuitos de produção e edição. Estas interdições parecem-me inscritas numa estratégia de transformar os vogais em peças credíveis e autorizadas do Estado, sem ficarem afectados por questões pessoais, corporativas ou outras. Os vogais recebiam o poder delegado do Estado e logo deviam manter-se independentes face aos circuitos de produção e edição dos livros que tinham sido chamados a avaliar.

Resumindo, este segundo período, que corresponde à década de 1920, sugere uma abertura a diferentes tipos de alternativas na construção de manuais, mas como procurei mostrar, tal não se concretiza (Despacho Ministerial de 29 de Julho de 1921, publicado no *Diário do Governo* nº 176 da II Série, de 2 de Agosto de 1921: 3260-3261). Isto parece-me estar ligado aos mecanismos de avaliação levados a cabo pelas comissões estatais, porque, embora estas não mudem os procedimentos, o seu funcionamento acumula disposições de rigor. É o rigor na escolha dos vogais e nos mecanismos de independência destes face aos circuitos materiais de produção e circulação. É o rigor na apreciação ideológica e formal dos livros, afirmando dessa forma um maior controlo das estruturas estatais sobre os manuais autorizados. É o rigor na exigência de obediência aos programas que obviamente representam aqui um poder central objectivado. Afirmar obediência aos programas será também um requisito continuado na reforma liceal de 1926 (Decreto nº 12 : 594 de 2 de Novembro de 1926). Os livros são mencionados numa ligação estreita a estes programas. Essa opção de anexar aos programas indicações sobre os manuais necessários passou, no período seguinte, a constar ostensivamente da reforma liceal de 1936 (Decreto nº 27 : 085 de 14 de Outubro de 1936).

Por exemplo, no 1º ciclo de Português são vários os livros projectados: o Livro de leitura, “dividido em três partes, correspondendo cada uma ao ano em que deve ser lida” (Decreto nº 27 : 085 de 14 de Outubro de 1936: 1246); o Caderno de gramática portuguesa ou a Epítome de gramática portuguesa; o Dicionário de língua portuguesa. No programa de Desenho de 1936, as indicações são ainda mais precisas, visto que se identifica explicitamente o tipo de compêndio desejado:

“O compêndio de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um factor importante da sua educação estética. Deverá ser consultado com prazer, com verdadeiro entusiasmo, incutindo no aluno o desejo de o estimar e de o conservar com verdadeiro carinho. Para isso deverá ter figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável, e apresentará bom aspecto gráfico, quer no papel, quer na impressão.” Decreto nº 27 : 085 de 14 de Outubro de 1936: 1256).

O critério de análise dos manuais, em especial, os de Desenho, está ligado a exigências de carácter material e estético³¹. Mas, nesta década de 1930 atribui-se ao manual um papel central na aprendizagem e projecta-se um tipo de relação entre o aluno e este objecto, na qual a afectividade e a motivação parecem estar no primeiro plano. Segundo a legislação, ele deve ser perfeito, encarnar propósitos formais e técnicos, formas de endereçamento especificamente escolar, aspectos ideológicos certamente, mas também estéticos, que provoquem efeitos duradouros nos seus utilizadores. No relatório, publicado em 1932, diz-se que, em relação aos manuais escolares, esta década dever-se-ia abrir para uma maior qualidade:

“Torna-se possível fornecer a quem estuda livros mais seleccionados sob os diversos aspectos pedagógicos, sem esquecer o da higiene escolar; garantiu-se a sua adopção, a fim de estimular o trabalho de autores e editores; defenderem-se os alunos e suas famílias da exploração de concorrentes menos escrupulosos.” (Decreto nº 20 741, de 11 Janeiro de 1932: 86).

Este relatório, que antecede o novo Estatuto do Ensino Secundário, afirma-se satisfeito com a qualidade atingida pela produção de livros escolares para este nível de escolaridade. Identifica três importantes objectivos conseguidos: a operacionalização dos aspectos pedagógicos, a apreciação do Estado como forma de estimular a produção e a defesa do público-alvo da especulação económica. Na década de 1930, comissões alargadas de vogais nomeados pelo Ministério da Educação Nacional foram distribuídos por secções e subsecções de letras e de ciências. O número de obras enviadas a concurso forma uma vasta lista de antologias, de compêndios, de cadernos de exercício, de gramáticas e toda a sorte de manuais escolares. Desta forma se compreende o enunciado de abertura da sessão de Setembro de 1933, feito pelo presidente da comissão, ao verificar que o número de vogais tinha sido alargado e o trabalho de avaliação podia agora ser distribuído por mais professores: “ – Que bem sentia o grande sacrifício que todos faziam nesta difícil e trabalhosa missão de apreciar os livros para o ensino secundário, sacrifício tanto mais de agradecer, quanto era feito com tão boa vontade como todos os relatores mostravam [...]” (Acta nº 2 do Conselho Superior da Instrução Pública, de 5 de Agosto de 1933: 1).

Agradece-se aos professores aquilo que deveria constituir um trabalho suplementar, a apreciação dos manuais em concurso. Estou em crer igualmente que esta tarefa atribuiria prestígio aos docentes e, ao reconhecer alguns nomes, que os professores nomeados para estas comissões já teriam estreitas ligações à gestão escolar ou à administração central, tais como José Saraiva, Francisco Martins Sequeira, Francisco Soares Parente ou Alfredo de

³¹ É interessante verificar, no entanto, que os programas liceais de 1948 apenas indicam quantos livros e de que tipo devem ser elaborados para cada disciplina. Entretanto, nada se diz sobre o cuidado a ter com a qualidade gráfica dos manuais.

Carvalho, entre outros. Por seu turno, o tempo dispendido neste processo de avaliação iniciado, como as actas indicam, a 15 de Julho de 1932 e concluído só um ano depois, a 26 de Setembro de 1933³², foi muito demorado. Considero portanto que estes dois aspectos, o do prestígio profissional dos professores e o do tempo dispendido, constituem fortes indicadores da continuação do estatuto de reconhecida importância atribuída pelo Estado à escolha dos livros. Por esta razão, o controlo estatal sobre o ensino secundário neste terceiro período que acompanha a década de 1930 e se estende até às reformas de 1947-48 parece-me continuar a passar, entre outras estratégias, pela escolha de manuais escolares³³.

Paralelamente, a Direcção Geral do Ensino Técnico passa a “estabelecer as bases para o concurso de livros a adoptar nos cursos das escolas técnicas e profissionais” (Decreto nº 20 933, de 25 Fevereiro de 1932; Decreto 23 009, de 30 de Agosto de 1933). Tal como no regulamento para os liceus, o primeiro objectivo apresentado é de cariz pedagógico, mas este surge imediatamente ligado ao custo dos livros. Assim, os manuais devem ser acessíveis no preço. Parece-me possível que esta concentração das preocupações no aspecto económico possa ter influência na desvalorização do próprio objecto, como oportunamente argumentarei. Dessa forma se compreenderia como uma coerência os programas dos cursos industriais não incluírem a referência aos manuais respectivos (Decreto nº 21 082, de 12 de Abril de 1932), como acontecia no mesmo período para os programas liceais ou nos programas para os cursos comerciais (Decreto nº 21 126, de 19 de Abril de 1932). Os procedimentos para a aprovação de manuais eram, porém, em tudo idênticos aos que tenho vindo a descrever para os liceus, apresentando as mesmas recomendações pedagógicas e técnicas e até os mesmos prazos.

Se existe alguma diferença esta situar-se-ia na acentuação do tom nacionalista que me parece patente no regulamento do ensino técnico profissional:

“São unicamente admissíveis ao concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino técnico profissional, em conformidade com a relação do aviso, e unicamente aptos para requerer no concurso os autores, proprietários e editores portugueses que estejam em exercício dos seus direitos civis.” (Decreto nº 20 933, de 25 Fevereiro de 1932: 366).

Esta exclusividade atribuída aos livros, autores, proprietários e editores portugueses contrastaria possivelmente com a necessidade de usar obras estrangeiras para assuntos técnicos e ligados a profissões específicas e que, em local próprio, descrevo para o Desenho. Significativamente, o texto mais à frente abre essa excepção:

³² Na Acta nº 3 do Conselho Superior da Instrução Pública, de 26 de Setembro de 1933, relata-se o processo fazendo menção ao facto de este se ter iniciado em Julho de 1932. Dessa forma, conclui que estas actas fazem parte do mesmo processo de avaliação. Os pareceres finais, com a relação dos livros e os resultados das avaliações, datam todos de dias seguidos de Setembro de 1933.

³³ Da longa lista de manuais apresentados a concurso e registados em acta muitos foram rejeitados. Nas actas, porém, não constam os critérios das suas escolhas, mas apenas os resultados das votações. O número de obras rejeitadas é, como disse, muito superior ao das aprovações, revelando um controlo apertado do Estado. Esses livros voltam a aparecer referidos como oficialmente aprovados, ao longo da década de 1930 e mesmo depois dela, em Diário do Governo de II Série. Face a uma tal dispersão, procurei apenas as aprovações respeitantes aos manuais das disciplinas de Português e de Desenho. a, as aprovações dispersam-se por muitos jornais. Não obstante, muitas das obras que tinham sido excluídas e rejeitadas nas actas de que tenho vindo a falar aparecem novamente em circulação na lista de “Livros aprovados para o ensino liceal”, na revista nº 1 de *Liceus de Portugal*, em Outubro de 1940

“Em caso de falta de livros oficialmente aprovados para alguma disciplina, podem os conselhos escolares, sob propostas dos professores dessa disciplina, escolher os livros de ensino a adoptar entre obras de editoras nacionais ou estrangeiras não submetidas a concurso. Esta escolha fica porém dependente da aprovação da Secção do Ensino Técnico do Conselho Superior de Instrução Pública.” (Decreto nº 20 933, de 25 Fevereiro de 1932: 368).

Mas, o facto de ainda se reconhecer, para a década de 1930, a existência de carências nos livros escolares destinados ao ensino técnico profissional não invalida uma forte tendência reguladora do Estado relativamente a este ensino, agora que ele se encontra sob a tutela do Ministério da Educação Nacional. Para cada disciplina de cada curso seriam adoptados em todas as escolas os mesmos livros. Procurava-se assim limar as diferenças regionais e uniformizar, finalmente, o ensino técnico profissional. Este movimento parece caminhar rapidamente para a instauração, na sequência da reforma de 1948, do “livro único” (Decreto nº 38 779, de 11 Junho de 1952). A redacção deste documento completava uma orientação no sentido do controlo do Estado, que pode ser lida através dos critérios estabelecidos para a apreciação dos livros escolares neste último período: “exactidão de doutrina; conformidade com os programas e com as normas e as observações relativas à sua execução; correcção e clareza da linguagem; respeito pela orientação do Estado em matéria de educação” (*Legislação coordenada e anotada do ensino técnico profissional*, 1957: 201). Era o Estado que verificava a “exactidão de doutrina” e a “correcção e clareza de linguagem”. Era também o Estado que tinha responsabilidades na elaboração dos programas, que, depois, verificava a coerência entre os programas e os livros escolares. Mas, para que não existisse uma réstia de dúvidas sobre o papel do Estado, a alínea d) voltava a reiterar o seu controlo.

Essa autoridade tinha aspectos práticos relativos aos livros únicos, pois era ao Estado que cabia a aquisição “dos direitos de propriedade relativamente às edições que dele foram feitas” (*Legislação coordenada e anotada do Ensino Técnico Profissional*, 1957: 202), durante o período em que o manual estivesse em vigor. Assim, naturalmente, os preços e as edições necessárias também eram definidos pelas entidades reguladoras estatais. Tudo isto começava desde logo a ser projectado no momento do concurso: “Os editores concorrentes prestarão, no requerimento do concurso, todas as indicações respeitantes à qualidade de papel, ao tipo de impressão, às gravuras, à cartonagem e ao preço de venda de cada exemplar (volume ou tomo) [...]” (*Legislação coordenada e anotada do Ensino Técnico Profissional*, 1957: 202).

A esta obrigação dos editores, fixada pela Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional, seguir-se-iam outras que diziam respeito a tiragens, à colocação em locais de venda, entre outras. A instituição do “livro único” a este nível de ensino e a sua regulação foi alvo de aperfeiçoamentos na década de 1950³⁴. Estes documentos interditam o uso de livros não aprovados e, ainda, o uso de apontamentos que os próprios professores realizem em função da aprendizagem dos seus alunos. Estas proibições não controlam apenas o mercado, controlam a própria instituição escolar, como tenho vindo a afirmar.

³⁴ Neste período, foram publicados em *Diário de Governo*, vários Decretos-Lei sobre manuais escolares: Decreto-Lei nº 37 985, de 27 de Setembro de 1950; Decreto-Lei nº 40 243, de 6 de Julho de 1955; Decreto-Lei nº 40 459, de 26 de Dezembro de 1955.

Entretanto os artigos de regulação dos manuais escolares liceais foram igualmente crescendo, tal como se pode verificar no Regulamento de 1947 (Decreto nº 36 508 de 17 de Setembro de 1947). Este aumento de normas não deveria surpreender, porque logo no relatório feito pela comissão que preparou o Estatuto do Ensino Secundário de 1931 (Decreto nº 20 741, de 18 de Dezembro de 1931) se referiam “os defeitos” resultantes de um regime de “livro múltiplo”, que permitia a presença de critérios e orientações diferentes para o ensino. Segundo esse relatório, só não se uniformizava de todo e se impunha eficazmente o “livro único”, porque isso significaria quebrar com tradições fortemente enraizadas. O Estatuto do Ensino Liceal de 1947 (Decreto nº 36 508, de 17 de Setembro de 1947: 917- 919) parece-me conter já a orientação que impulsionaria, em 1952, o “livro único” para os liceus. Do ponto de vista funcional, a apreciação dos livros encontrava-se agora entregue a elementos fixos da Junta Nacional de Educação, e este órgão podia convocar vogais para o processo de selecção dos livros, professores do ensino liceal ou do ensino superior. Mas onde me parece que o reforço da autoridade do dispositivo estatal pode ser lido mais claramente é, por um lado, na procura do livro perfeito para o programa perfeito e, por outro lado, na conformação absoluta do ensino aos livros aprovados. O primeiro objectivo está presente no artigo seguinte: “Quando um livro revele no conjunto mérito superior ao dos restantes, contendo todavia algum lapso ou erro ou exigindo alguma supressão, o relatório indicará taxativamente as alterações a efectuar” (Decreto nº 36 508, de 17 de Setembro de 1947: 917).

Mas se o livro procura a perfeição, após esta atingida são as aulas que, servilmente, a ele devem obedecer. Não apenas porque se exige que os professores orientem as suas aulas pelos livros autorizados. Mas porque, sendo “proibida a publicação” de livros não aprovados, a sua utilização incorre em dois efeitos, a pena de apreensão destes livros e o processo disciplinar ao professor faltoso que os usar em suas aulas. Os mecanismos de autoridade exercida pelo Estado, não só controlando os livros, mas, como tenho vindo a defender, usando os livros como instrumentos de controlo sobre os professores e os alunos, têm, no período posterior às reformas de 1947-48, uma enorme expressão. Tal como afirmavam, “todos os exemplares dos livros serão numerados e autenticados pela forma que for determinada pelo Ministro da Educação Nacional” (Decreto-Lei nº 37 985, de 27 de Setembro de 1950).

Embora pareçam, como a anterior, prescrições e normas de menor importância, normas de relacionamento quase mesquinhas pela contabilização de custos ao Estado, às editoras e o pagamento de 10% aos autores dos livros escolares, elas serão, no seu conjunto, um reticulado de mecanismos eficazes. No ensino técnico profissional, onde o “livro único” é imposto a partir de 1952 (Decreto nº 38 779, de 11 de Junho de 1952), ele é ainda contido por uma linha de redução das despesas com o ensino. Por exemplo, os programas afirmam que “haverá apenas um compêndio de desenho geométrico para o 2º ano” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem, 1949: 48).

Nos programas do ensino técnico profissional de 1948 apenas se delimita o tipo de manuais escolares para cada disciplina. Embora não tenha contabilizado globalmente os manuais escolares dos liceus e das escolas técnicas, a fim de realizar uma comparação geral, a dar crédito aos livros inventariados nas duas disciplinas em estudo, Desenho e Português, as escolas técnicas serviram-se de um número menor de livros específicos para

o ensino. No entanto, os livros do ensino técnico e profissional, neste último período, parecem ter aumentado de quantidade e, tal como vimos, reforçado a sua regulação. Eles tinham, tal como anteriormente, de ser apresentados a concurso público e avaliados por comissões específicas que emitiam relatórios e pareceres para que o Ministério da Educação Nacional os aprovasse³⁵. Mas, face à nova legislação, só um livro podia ser aprovado para cada ano de cada disciplina.

Estas decisões encontravam-se completamente centralizadas e eram, portanto, da responsabilidade ou da Direcção Geral do Ensino Liceal ou da Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional³⁶. A propriedade, os preços, os mecanismos de circulação e os critérios de aprovação foram já, tanto para os livros do ensino técnico como do ensino liceal, completamente detalhados. Até à década de 1960, data-limite deste estudo, avaliam-se livros escolares, determina-se quais circularão e repetem-se textualmente as orientações dos estatutos das duas instituições paralelas de ensino secundário.

2.1.2. Os “autores” e o seu tratamento biográfico

“Na análise que aqui se propõe, as regras de formação têm o seu lugar não na ‘mentalidade’ ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; impõe-se por conseguinte, segundo uma espécie de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar no interior desse campo discursivo.” (Foucault, 2005: 96).

Esta citação abre um espaço de escrita no qual quero explicar que, embora não creia, tal como Michel Foucault argumenta em *Arqueologia do saber* (2005), que a origem da produção intelectual se encontre na consciência dos seus autores, parece-me que os aspectos sociais de que as autorias se revestem poderão ajudar a compreender o funcionamento dos discursos. Numa instituição como a escola, certamente que muita da produção escrita corresponde a essa “espécie de anonimato uniforme”, onde dificilmente se localizam autores. Mas não é a isso que aqui pretendo discutir. Concentro-me, tal como a proposta metodológica feita por Michel Foucault, no vasto conjunto de condições históricas necessárias para que, a dado momento, alguém, dentro do campo escolar, possa activar as palavras e as imagens e ponha a circular determinados enunciados. Segundo este filósofo, o discurso não emerge por mero acaso nem pela exclusiva vontade de quem o profere.

³⁵ Seguidamente ao decreto n° 38 779, de 11 de Junho de 1952, os livros do ensino técnico e profissional e os livros dos liceus vão sendo publicados na II Série dos Diários do Governo, com os respectivos “Pareceres”, como no *Diário do Governo* n° 95, II Série, de 23 de Abril de 1955 ou n° 116, II Série, de 18 de Maio de 1955 ou, mesmo no final deste período em estudo, no *Diário do Governo* n° 147, II Série, de 25 de Junho de 1960.

³⁶ Estas normas são, geralmente, idênticas para as duas instituições, como as que surgem no Decreto-Lei n° 40 243, no *Diário do Governo* n° 148, I Série, de 8 de Julho de 1955 ou no Decreto-Lei n° 40 459, no *Diário do Governo* n° 40 459, I Série, de 26 de Novembro de 1955.

Então, como pretendo fazer entrar nesta tese a ideia de autoria se ela se encontra particularmente desvalorizada no contexto teórico que perfilho? A autoria, na perspectiva que tenho vindo a defender, abre, quanto a mim, uma possibilidade estratégica de lidar com as referências biográficas. Os dados biográficos servem-me, neste contexto, para inferir sobre as condições de produção dos discursos. Se os discursos, nesta linha, se encontram estreitamente ligados à autoridade de os proferir, a minha questão reside em saber de onde vem essa mesma autoridade e que formas de prestígio social e político autorizam a falar. Concretizando, se os discursos escolares são pensados e produzidos no interior de grupos profissionais específicos, como é que os seus enunciados se articulam com os estatutos de quem fala? Existem ou não professores que, pela posição social que ocupam, podem falar por toda a comunidade escolar, pedagógica, didáctica e disciplinar de que fazem parte?

Estas são as questões iniciais que levanto. Parto da hipótese de que o conhecimento de alguns dados biográficos me permite inferir condições de produção dos discursos nas disciplinas de Português e de Desenho do ensino secundário. E, procurando fixar um grupo específico de professores para a observação, escolhi os “autores”³⁷ de manuais de Português e de Desenho. Com eles teria, primeiro que tudo, perceber as circunstâncias históricas em que foram chamados a falar em nome da comunidade disciplinar a que pertenciam. E, dentro dessa comunidade, teriam eles ou não uma posição especial na cadeia da produção dos discursos. Em síntese, questiono os aspectos de pertença e os aspectos de inscrição diferenciada no interior das comunidades disciplinares.

Ao analisar os “autores” dentro dos seus respectivos grupos disciplinares de Desenho e de Português, pergunto-me, portanto, se esses organizadores e compiladores de manuais escolares serão uma das chaves para compreender, de forma mais profunda, não apenas as normas explícitas na construção, funcionamento e circulação dos discursos, mas também algumas normas implícitas a que, estou convencida, todos os discursos escolares obedecem. Fixando-me nos “autores” de selectas literárias e livros de leitura, para os discursos escolares de Português e nos “autores” de compêndios de Desenho, farei uma breve introdução inicial sobre as condições de funcionamento dos discursos das respectivas disciplinas. Tentarei mostrar como o exercício do discurso escolar mobiliza estatutos e formas de exercício do poder.

Selecionei, entre os materiais que circularam nas aulas de Português, desde o final do século XIX até meados do século XX, as selectas literárias e os livros de leitura, visto que, tal como a própria lei diz recorrentemente, a leitura é a actividade central destas aulas. Para me ser possível comparar, selecionei igualmente os compêndios de Desenho, na medida em que constituem os únicos materiais em forma de livro usados na disciplina de Desenho, embora, como mostrarei aquando do seu exame, não tenham a mesma importância que a atribuída aos livros de leitura. Passo a apresentar a lista de “autores” destes tipos de manuais que, não obstante não corresponderem ao número total dos

³⁷ A expressão “autor” será usada neste contexto entre aspas, primeiro, porque me refiro a um *corpus* específico e fechado de organizadores de materiais escolares em forma de livro. Em segundo lugar, porque a propriedade do trabalho de escrita ou outra, presente nalguns campos de produção cultural, especialmente na literatura, não me parece pertinente ser trazida à discussão para esta tese.

organizadores de selectas e compêndios destas disciplinas, me parecem representativos do longo período a que a tese diz respeito.

“AUTORES” DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
José Correia Marques CASTANHEIRA	
José de Sousa CARRUSCA	
Adriano António GOMES	
João Manuel MOREIRA	
Manuel António Morais das NEVES	
Augusto Casanova PINTO	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	
Luís Filipe LEITE	(1828 – 1898)
Francisco Adolfo COELHO	(1847 – 1919)
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	(1853 – 1924)
António Augusto CORTESÃO	(1854 – 1927)
António Gomes PEREIRA	(1859 – 1913)
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	(1861 – 1931)
Júlio de Sousa BRANDÃO	(1869 – 1947)
Rodrigo Fernandes FONTINHA	(1875 – 1950)
António Eduardo Simões BAIÃO	(1878 – 1961)
Augusto César Pires de LIMA	(1883 – 1959)
Berta Gomes Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	(1886 – 1982)
José Pereira TAVARES	(1887 – 1983)
José Monteiro CARDOSO	(1892 –)
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	(1894 – 1959)
António Gonçalves MATTOSO	(1896 – 1975)
Luís Saavedra MACHADO	(1898 –)
José de Oliveira BOLÉO	(1905 – 1974)
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de Aguiar	(1909 – 1997)
Virgílio Américo da Silva COUTO	(1910 – 1972)
António Marques MATIAS	(1911 – 1982)

“AUTORES” DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
Júlio de Jesus MARTINS	(1912 – 1993)
João de Almeida LUCAS	(1912 –)
Irondino Valério Peixoto Teixeira de AGUILAR	(1914 – 1969)
Augusto da Silva Reis GÓIS	(1914 –)
Adriano Nunes de ALMEIDA	(1916 –)
José Nunes de FIGUEIREDO	
Emílio António Carneiro de Sousa e MENESES	
Bernardo Gonçalves NETO	
Francisco Xavier ROBERTO	
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA	

“AUTORES” DE COMPÊNDIOS DE DESENHO	
Manuel Nunes GODINHO	(1816 –)
Teodoro da MOTTA	(1833 – 1894)
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	(1849 – 1936)
António Luís Teixeira MACHADO	(1850 – 1910)
José Miguel de ABREU	(1850 –)
Carlos Adolfo Marques LEITÃO	(1855 – 1938)
Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	(1859 – 1919)
Tomás Bordalo PINHEIRO	(1861 – 1921)
José Vicente de FREITAS	(1869 – 1952)
José PEREIRA	(1884 – 1966)
Luís Maria de PASSOS da Silva	(1888 – 1954)
Augusto do NASCIMENTO	(1891 –)
Rogério Fernandes de ANDRADE	(1895 – 1953)
José Júlio Marques Leitão de BARROS	(1896 – 1967)
Jaime Pedro Martins BARATA	(1899 – 1970)
Adolfo Faria de CASTRO	(1904 –)

“AUTORES” DE COMPÊNDIOS DE DESENHO	
José Maria de Moura MACHADO	(1905 –)
Manuel FILIPE	(1908 – 2002)
Manuel Maria de Sousa Calvet de MAGALHÃES	(1913 – 1974)
Alfredo Betâmio de ALMEIDA	(1920 – 1985)
Maria Helena Pais ABREU	(1924 –)
Fernando Pessegueiro MIRANDA	(1925-2005)

Na formação do *corpus*, procurei um equilíbrio numérico entre diferentes períodos, desde o final do século XIX até meados do século XX. E, igualmente, uma distribuição representativa de “autores” do ensino liceal e do ensino técnico profissional. Quase todos os “autores” que fazem parte do *corpus* inventariado revelam uma produção escrita diversificada. Como ela me pareceu importante para reflectir sobre as condições de produção, publicação e circulação de manuais escolares organizei as suas bibliografias, tal como se encontra em anexo.

Dos escritos de cada “autor” resgatei dados biográficos úteis para a compreensão dos contextos em que os discursos disciplinares emergiram. Os seus estudos académicos, artigos na imprensa e outros, forneceram pistas sobre a carreira docente destes professores. A organização de dados biográficos sobre os “autores” foi ainda reforçada pelo *Dicionário de educadores portugueses*, dirigido por António Nóvoa (2003). O vasto número de biógrafos que participaram no projecto ajudou-me não só na recolha de informação, mas também a pensar na arrumação dos materiais. Acrescentei a estes dados outras informações de variados dicionários e enciclopédias, nomeadamente no *Dicionário Cronológico de Autores Portugueses*, coordenado por Ilídio Rocha (2000) e da *Enciclopédia Luso-Brasileira*.

Com os exemplos destes “autores”, registei indicadores sobre as regras de funcionamento a que teria obedecido o discurso nas disciplinas de Português e de Desenho. Dito de outra forma, parti do princípio de que o discurso pertenceria socialmente a certas comunidades e, assim, o que foi dito em nome de uma determinada disciplina não contaria apenas com a autoridade de quem o disse, ou com o seu prestígio pessoal, mas seria igualmente fruto da representação profissional e da autoridade institucional que havia sido colectivamente distribuída. Busco portanto as regras sociais, hierarquizadas e precisas, como Michel Foucault nota, que permitem a distribuição do poder de que se investe a palavra.

Algumas destas reflexões foram-me sugeridas pelo texto “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação” (Catani; Bueno; Sousa; Souza, 2000: 15-47), da autoria de um grupo de investigadoras brasileiras, que realizaram um projecto de pesquisa a partir de relatos de memórias de ensino e de formação de professoras levado a cabo na Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Embora o seu

trabalho diga respeito às memórias dos professores e professoras³⁸, elas alertam para as múltiplas configurações da relação pedagógica como exercício de linguagem e de construção narrativa. A memória organiza-se, não para reflectir a verdade sobre factos, mas para orientar estratégias pessoais e profissionais, atribuir sentidos e articular coerentemente o presente com o passado.

É desmanchando e refazendo os elos de coerência biográfica de cada “autor”; é apropriando-me das suas trajectórias pessoais e colectivas; é desconfiando delas, que procuro examinar a posição de onde falam. Visto que nem todos os professores de Português e de Desenho fizeram ou poderiam ter feito manuais escolares, como é que a autoridade e o prestígio varia no interior do grupo de docência? O meu objectivo é o de localizar a posição social de onde falam os “autores”. Para isso, procurei entre os dados biográficos certas “balizas da existência”, certos “acontecimentos-chave” que traçassem geografias parcelares, mas com um sentido preciso para o contexto pessoal e profissional em que os “autores” agiam discursivamente. Com estes dados organizei séries de factos, que me permitiram comparar as situações de cada “autor”:

- a) Data de nascimento e morte do “autor”;
- b) Percurso escolar, formação académica e formação profissional (estágios e exames de estado);
- c) Espaços de cruzamento relacional dos grupos disciplinares e cargos de gestão escolar (reitores de liceu, directores de escolas técnicas, directores de classe ou ciclo, inspectores, etc.) e cargos de formação e orientação pedagógico-didáctica;
- d) Produção e publicação de outros materiais escolares;
- e) Intervenção na imprensa;
- f) Publicação de trabalhos académicos ou de ensaios pedagógicos;
- g) Produção literária própria ou produção plástica e de outras formas de arte.

Como tenho vindo a explicar, para além do registo dos itens anteriores, analisei ainda a obra escrita dos “autores”, identificando as suas posições pedagógicas e didácticas. Com estes textos, uns que constam dos prefácios de manuais escolares, outros que fazem parte da actividade periódica em artigos na imprensa pedagógica ou cultural, outros ainda que tomam a forma de estudos pedagógicos, filológicos, literários ou de crítica de arte, alimentei esta tese, confrontando as informações recolhidas com as normas legisladas, especialmente as programáticas.

Algumas das reflexões nesta tese foram suportadas pela escrita dispersa e variada realizada para jornais e revistas de toda a espécie. Os artigos possibilitaram um olhar social que não se confinava apenas aos muros dos liceus e escolas técnicas. Neste trabalho

³⁸ No seu trabalho, reflectem sobre as formas como a memória dos professores e das professoras é geralmente trazida para o presente, como a memória se lembra e se esquece. Ou seja, faz o seu trabalho de selecção a fim de criar uma narrativa que sirva o presente. É nesta perspectiva de memória que se constrói que as investigadoras trabalharam os relatos autobiográficos, procurando a teia da sua montagem. Elas queriam saber aquilo que as professoras, que consigo trabalhavam, davam sentido e aquilo que, no inverso, punham de lado por considerarem factos sem importância.

fui auxiliada pela obra dirigida por António Nóvoa, *A Imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)* (Nóvoa, 1993). Conteí ainda com outros instrumentos que tiveram um papel significativo no esclarecimento pontual de dúvidas sobre revistas literárias, *Revistas literárias do século XX em Portugal*, de Clara Rocha (1985) e algumas histórias da literatura e dicionários literários (Sampaio, 1942; Coelho, 1984; Pires, 1999). Para integrar o discurso escolar num plano mais amplo de produção cultural, procurei deslindar as relações entre ele e as actividades de âmbito literário e artístico. Neste âmbito, contribuíram as histórias da literatura, a já clássica *História da literatura portuguesa*, de António José Saraiva e Óscar Lopes (1982) e a *História da literatura portuguesa*, dirigida igualmente por Óscar Lopes e por Maria de Fátima Marinho (2002) e, finalmente, a obra de José-Augusto França, *A Arte em Portugal no século XX (1911-1961)* (1991).

Procurei clarificar as relações entre a publicação de manuais escolares para as disciplinas de Português e de Desenho e os circuitos do poder estatal, embora o seu funcionamento me pareça múltiplo e, por isso, muito difícil de abordar nos seus diferentes ângulos. As relações dos “autores” com os circuitos oficiais de aprovação dos manuais eram esquivas e as relações com as editoras difíceis de estabelecer. Existiram possivelmente trocas de influências pessoais e estas não foram explicitamente referidas na documentação escrita. As redes de influência política podem ter funcionado a um nível em que toda a comunidade as conhecia e, como tal, não se exigiria logicamente a sua clarificação verbal. Portanto, a ausência de fontes deste tipo, para além das limitações do próprio investigador, justifica em parte os contornos desta tese.

2.1.3. Breve explicitação do plano de escrita

Tal como procurei explicar no ponto anterior, as minhas preocupações decorrem de como foram usados os enunciados escolares, como foram autorizados e como circularam. Interessa-me igualmente deslindar com que estatuto e importância relativa cada enunciado seria dito, escrito ou representado. Mas, a prolixidade discursiva da instituição escolar ao longo destes dois últimos séculos não permitiria, suponho, uma abordagem pouco selectiva. É ela que está na base das primeiras opções metodológicas e teve consequências directas na selecção e na organização das fontes. Um tão grande manancial de textos escritos, em particular relativamente ao ensino da língua portuguesa, obrigou-me a uma primeira operação de escolha.

Esta incidiu sobre os manuais escolares. Eles passaram a constituir o eixo de organização estratégica a partir do qual todas as outras fontes, como satélites, poderiam ser observadas. Foram entradas, critérios de selecção e trampolim para as outras fontes. Esta relação entre os manuais e os outros textos retira aos manuais escolares, por um lado, o estatuto de fontes exclusivas mas, por outro, atribui-lhes uma posição central no contexto da tese. Penso que poderei dizer que toda a tese se alimenta desse diálogo intertextual entre manuais e outros tipos de fontes, e que consideraria um verdadeiro desperdício

prescindir da riqueza interpretativa dos programas ou dos artigos da imprensa pedagógica entre muitos outros.

Como é que as posições relativas que acabo de descrever para as fontes funcionaram no seu exame concreto? Em primeiro lugar, constitui um conjunto estável de selectas literárias e livros de leitura, assim como de compêndios de Desenho que foram usados nos liceus e escolas técnicas desde o final do século XIX. Depois organizei as bibliografias de cada professor que, de alguma forma, tenha feito parte da organização, selecção de materiais, compilação de textos ou de imagens. Através delas apercebi-me da diversidade de escritos que estes “autores”, designados entre aspas para que os possamos distinguir de outros autores, haviam produzido. Apercebi-me também das suas ligações aos estudos pedagógicos e à imprensa especializada, por exemplo. Assim como as suas ligações aos estudos filológicos, à crítica da arte ou da literatura, como darei conta noutro ponto .

Com esta ordenação da pesquisa e esta arrumação bibliográfica procurei averiguar certos dados biográficos a fim de perceber se os professores que produziram e puseram em circulação os manuais escolares teriam características pessoais e profissionais de poder ou de prestígio excepcionais. Este foi o primeiro movimento registado no corpo da tese com o título “Considerações gerais sobre as autorias dos manuais escolares”. Esta caracterização permitiu-me inferir um conjunto de condições que puderam estar na base da regulação do campo do discurso escolar e eventualmente reconstituir as suas normas implícitas.

Num segundo momento e trazendo para a discussão um conjunto variado de fontes, procurei os eixos ideológicos comuns nos enunciados sobre o ensino da língua portuguesa e do Desenho e, embora cada uma as diferentes disciplinas registem muitos aspectos singulares, considerei dois eixos como centrais: a nação e o indivíduo. Esta organização é já certamente uma interpretação que exige cabal confirmação empírica. Por essa razão, dediquei o capítulo 1, da Parte II, ao seu desenvolvimento.

Numa última abordagem, dei particular ênfase aos aspectos materiais da organização dos manuais escolares, por um lado, às selectas e livros de leitura e, por outro, aos compêndios Desenho. Procurei mostrar como eles encarnam opções pedagógicas e operacionalizam e acomodam em conjunto enunciados de diferentes origens. Segui a trajetória das opções materiais dos livros de leitura e dos compêndios de Desenho.

PARTE II – OS SABERES, OS DISCURSOS, OS MATERIAIS E OS RITUAIS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTORIA DOS MANUAIS ESCOLARES

1.1. PRÉ-REQUISITOS PARA A PRODUÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES

1.1.1. A formação e a carreira docente dos “autores” de manuais escolares

Tenho vindo a defender que os territórios discursivos das disciplinas se constituíram historicamente segundo regras. Seriam, pois, territórios delimitados pelas suas condições de enunciação. Por isso, a minha curiosidade inicial levou-me a averiguar as regras e as condições que enformaram as disciplinas de Português e de Desenho tal como hoje as conhecemos. E se enunciar esta questão é fácil, como fazê-lo? Foram as sugestões de Michel Foucault, como já antes disse, que me encaminharam para um método de descodificação das regras do discurso escolar que estivesse intimamente ligado às posições autorais daqueles que organizaram os manuais escolares e que, destas posições, por seu turno, pudessem inscrever identidades profissionais e disciplinares.

No discurso escolar do ensino secundário, podem, pelo menos, dividir-se em duas as posições autorais, a daqueles que “falam de dentro” de um dado grupo de docência e a dos que “falam de fora” do grupo disciplinar a que os livros se destinam. Então, serão os professores de Português dos liceus ou do ensino técnico que produzem, entre outros materiais, livros de leitura? E, na mesma linha de raciocínio, serão professores de Desenho destas instituições que produzem os compêndios de Desenho? Se assim for, o que faz todo o sentido, existirão posições diferenciadas no interior dessas comunidades profissionais que permitam aos seus elementos mais prestigiados falar em nome de todos e da sua disciplina, neste caso, elaborando manuais escolares.

Continuando a equacionar o problema, seria ou não necessário preencher um conjunto de pré-requisitos académicos e profissionais para aceder a este discurso autorizado? Tal como acabei de dizer, o meu desejo é o de saber se, para produzir selectas literárias, livros de leitura e compêndios de Desenho seria necessário,

primeiro, pertencer a determinado grupo de docência, ora liceal ora técnico; e, em sequência, se para pertencer a esse grupos e ser “autor” dos seus manuais seria indispensável ou, pelo contrário, prescindível estar na posse de uma formação creditada no ensino superior e de uma formação profissional específica. Estas perguntas parecem fáceis de responder, mas a forma dispersa como estas informações surgem, os variados tipos de licenciatura³⁹ fornecidas pelas faculdades e exigidas para o ensino secundário, assim como o atraso com que a formação docente foi instituída⁴⁰, dificultaram-me a recolha. Dos 60 “autores” estudados (38

³⁹ Para o ensino de português, a formação universitária que dava acesso à docência do ensino secundário da disciplina, no século XIX e na primeira década do século XX, era o Curso Superior de Letras. Este curso foi criado na Universidade de Coimbra, em 1857. O seu projecto será instituído por D. Pedro V em 1859 e, posteriormente, reformulado em dois momentos, 1878 e 1901. Só em 1911, se integra o dito curso na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. À sua reorganização estão ligados alguns dos autores por demais conhecidos e de que falaremos ao longo deste trabalho, tais como Adolfo Coelho, José Leite de Vasconcelos e Teófilo Braga. Nesta mesma data, passam a existir, em simultâneo, três Faculdades de Letras, distribuídas pelas Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto. A partir de 1911, a anterior designação geral de Curso Superior de Letras, que incluía as formações linguísticas, literárias e humanistas fornecidas nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto, subdivide-se. Passam, assim, a constituir-se os cursos de Filologia Clássica, Filologia Românica e Filologia Germânica. Quanto às formações académicas que correspondem ao ensino do Desenho, os cursos mais directamente vocacionados eram os das Academias de Belas-Artes: Pintura, Desenho, Escultura ou Arquitectura. Os liceus, contudo, registaram até muito tarde³⁹ a possibilidade de professores de outras formações leccionarem Desenho, nomeadamente, com formações em Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Matemática; professores agrupados respectivamente nos 6º, 7º e 8º grupos de docência. Porém, o grupo vocacionado para o ensino do Desenho era o 9º grupo. A partir dos programas liceais de 1918, o 9º grupo para além de leccionar desenho era ainda responsável pelas secções de trabalhos manuais. Davam igualmente acesso ao ensino das disciplinas técnicas de Desenho nas escolas industriais as formações em engenharia fornecidas pelos cursos do Instituto Industrial, tanto de Lisboa como do Porto. No ensino técnico, a distribuição de professores de Desenho complexifica-se devido ao peso curricular das disciplinas de desenho e à sua especificidade.

⁴⁰ Embora já no século XIX se comesçassem a desenhar modelos de formação pedagógica para o ensino secundário, só em 1901 foram criados os cursos de habilitação para o magistério secundário, através dos decretos de 24 de Dezembro de 1901 e de 18 de Novembro de 1902. Nesses documentos foram agregadas ao Curso Superior de Letras as formações profissionais, subdividindo-se em: formação para as disciplinas científicas, nomeadamente Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências Histórico-Naturais e Desenho; formação para as disciplinas literárias, ou seja, Línguas, História e Geografia. Os cursos, de quatro anos de duração total, destinavam o seu último ano à formação pedagógica e à iniciação ao exercício das práticas lectivas no ensino secundário. Pelo Decreto de 21 de Maio de 1911, a formação de professores do ensino secundário seria reformulada. Nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, em anexo às respectivas faculdades de Letras e de Ciências, foram instituídas Escolas Normais Superiores que se destinavam à formação de professores para o ensino liceal, mas eram igualmente extensíveis às escolas técnicas, cuja formação não estava regulamentada. Existiu, porém, um desfasamento entre o legislado e a efectiva concretização da medida governativa, que só em 1915 será posta em funcionamento.

A partir do ano lectivo de 1915-1916, a prática pedagógica terminal destes cursos de formação, ou seja, uma das componentes da formação, era concluída em vários liceus (em Lisboa, nos liceus Camões, Passos Manuel, Pedro Nunes e Gil Vicente, e, em Coimbra, no Liceu José Falcão). Em 1930, as Escolas Normais Superiores foram extintas. Em sua substituição cria-se, pelo Decreto nº 18 973, de 16 de Outubro de 1930, nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra, uma Secção de Ciências Pedagógicas. Com esta alteração impunha-se um novo modelo de formação para os professores, tanto do ensino liceal como do ensino técnico. O novo modelo incluía dois anos divididos entre “o ministrar de uma cultura pedagógica” e a sua prática lectiva; o primeiro ano de frequência

de professores de Português e 22 professores de Desenho) quase todos contaram, nos seus currículos, com cursos superiores, como mostro nos quadros seguintes.

“AUTORES” DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
José Correia Marques CASTANHEIRA	Filologia Clássica
José de Sousa CARRUSCA	Filologia Clássica
Adriano António GOMES	Filologia Clássica
João Manuel MOREIRA	Curso Superior de Letras
Manuel António Morais das NEVES	
Augusto Casanova PINTO	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	Medicina e Filosofia
Luís Filipe LEITE	
Francisco Adolfo COELHO	
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	
António Augusto CORTESÃO	Medicina
António Gomes PEREIRA	Curso Superior de Letras
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	Curso Superior de Letras
Júlio de Sousa BRANDÃO	
Rodrigo Fernandes FONTINHA	
António Eduardo Simões BAIÃO	Direito
Augusto César Pires de LIMA	Direito
Berta Gomes Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	Filologia Clássica
José Pereira TAVARES	Curso Superior de Letras
José Monteiro CARDOSO	Filologia Românica
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	Filologia Românica
António Gonçalves MATTOSO	Direito
Luís Saavedra MACHADO	Filologia Germânica
José de Oliveira BOLÉO	Ciências Histórico-Geográficas
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de Aguiar	Filologia Românica
Virgílio Américo da Silva COUTO	Filologia Germânica
António Marques MATIAS	Filologia Românica
Júlio de Jesus MARTINS	Filologia Clássica
João de Almeida LUCAS	Filologia Românica
Irondino Valério Peixoto Teixeira de AGUILAR	Filologia Românica
Augusto da Silva Reis GÓIS	Ciências Histórico-Geográficas

universitária e o segundo de experiência escolar. Para o ensino liceal, centrou-se esta última fase apenas em dois liceus, o Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa, e o Liceu Normal Dr. Júlio Henriques, em Coimbra. Finalmente, em 1942, a profissionalização dos professores do ensino liceal fica circunscrita em exclusivo ao Liceu Normal de Coimbra, agora designado de D. João III. Entretanto, igualmente na década de 1940, surgem várias escolas técnicas que formam professores para este nível de ensino. Na capital, os estagiários para o ensino técnico são da responsabilidade da Escola Comercial Veiga Beirão e da Escola Industrial de Afonso Domingues.

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

“AUTORES” DE SELECTAS LITERÁRIAS E LIVROS DE LEITURA	
Adriano Nunes de ALMEIDA	Filologia Clássica
José Nunes de FIGUEIREDO	Filologia Clássica
Emílio António Carneiro de Sousa e MENESES	Filologia Românica
Bernardo Gonçalves NETO	Filologia Clássica
Francisco Xavier ROBERTO	
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	Filologia Românica
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA	

“AUTORES” DE COMPÊNDIOS DE DESENHO 41	
Manuel Nunes GODINHO	Desenho e Gravura
Teodoro da MOTTA	Curso de Desenho
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	
António Luís Teixeira MACHADO	Curso de Escultura
José Miguel de ABREU	Arquitectura Civil
Carlos Adolfo Marques LEITÃO	Curso de Desenho
Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	Curso de Desenho
Tomás Bordalo PINHEIRO	C. Inst. Industrial L.
José Vicente de FREITAS	
José PEREIRA	Curso de Desenho
Luís Maria de PASSOS da Silva	Matemática/ Desenho
Augusto do NASCIMENTO	Desenho e Pintura
Rogério Fernandes de ANDRADE	C. Inst. Industrial L.
José Júlio Marques Leitão de BARROS	Curso de Arquitectura
Jaime Pedro Martins BARATA	Matemática e Pintura
Adolfo Faria de CASTRO	Curso de Pintura
José Maria de Moura MACHADO	
J. A. Ferrer ANTUNES	Curso de Arquitectura
Manuel FILIPE	Curso de Pintura
Manuel Maria de Sousa Calvet de MAGALHÃES	C. Pintura Histórica

41 Neste quadro e no anterior, relativamente a alguns dos “autores” não me foi possível obter a informação sobre o Curso em que se formaram. Nesse caso, deixei o espaço em frente aos seus nomes sem registo. Para os “autores” de selectas e livros de leitura não consegui esta informação relativamente aos seguintes: Manuel António Morais das Neves, Augusto Casanova Pinto, Luís Filipe Leite, Júlio de Sousa Brandão, Rodrigo Fernandes Fontinha, Francisco Xavier Roberto, Fernando Vieira Gonçalves da Silva. Para os “autores” de compêndios de desenho não consegui esta informação relativamente aos seguintes: José Maria de Moura Machado e José Vicente de Freitas. Os professores Francisco Adolfo Coelho, Bernardo Valentim Moreira de Sá e Joaquim de Vasconcelos não se encontram nas listas anteriores porque existem informações biográficas que indicam que estes não fizeram ou não concluíram cursos superiores.

Alfredo Betâmio de ALMEIDA	Curso de Desenho
Maria Helena Pais ABREU	Curso de Pintura
Fernando Pessegueiro MIRANDA	Curso de Pintura

Se a grande maioria dos “autores” deste *corpus* tinha formação universitária, existem no final do século XIX três honrosas excepções que, pelo modelar percurso intelectual autodidacta, passo a referir aqui. Uma destas figuras foi a de Francisco Adolfo Coelho. Este “autor”, embora nunca se dispusesse a concluir a licenciatura, em Coimbra, regeu nessa universidade a cadeira de Filologia Comparada do Curso Superior de Letras e teve uma forte participação na vida política, literária e cultural portuguesa. No que diz respeito especificamente ao ensino secundário, Adolfo Coelho esteve ligado à reforma liceal de 1894-95, para a qual elaborou programas e organizou livros de leitura. Tem em comum com os outros dois “autores” que me servem de exemplos de autodidactismo, Bernardo de Sá⁴² e a Joaquim de Vasconcelos, uma formação intelectual marcada pela filosofia, pela literatura e pela educação alemãs.

É sob a influência alemã que mais bem se compreende eventualmente a forma integradora e transversal a várias disciplinas, que Joaquim de Vasconcelos usou, sendo um professor de línguas dos liceus, para intervir activa e influentemente na construção da disciplina de Desenho, tanto para o ensino liceal como para o ensino técnico. Após este período inicial, não volta a surgir nenhum caso de autodidactismo semelhante. Os “autores” de manuais escolares das disciplinas em estudo tinham cursos superiores requisitados oficialmente para a docência das mesmas. Produz-se pois um fechamento dos grupos e uma estabilidade nas normas, que não permite que ninguém fora das comunidades autorizadas e sem os respectivos requisitos de formação académica e profissional, possa produzir em seu nome. Trata-se pois de uma delimitação dos conhecimentos disciplinares específicos. A formação académica constitui-se como uma condição necessária à produção de manuais escolares, um pré-requisito no funcionamento dos discursos autorizados no interior das disciplinas.

Mas o requisito de curso superior entretanto combina-se com uma certa flexibilidade profissional⁴³, visto que existem “autores” que escolheram a docência depois de terem deixado de lado outras vocações, como a de medicina ou a de advocacia, no caso de António Cortesão, José Pereira Tavares e Francisco Xavier Rodrigues⁴⁴. Podemos igualmente referir os “autores” que chegaram à docência

42 Bernardo Valentim Moreira de Sá teve igualmente um percurso pessoal e profissional invulgar. Oriundo de família aristocrática, recebeu uma educação a condizer com o seu nível social. Teve aulas de música e de desenho, aprendeu línguas estrangeiras e até se interessou mesmo pela matemática. Nessa medida se compreende que a sua obra incluía diversos temas, nomeadamente os musicais.

43 José Barbosa Bettencourt forma-se primeiro em engenharia e exerce cargos administrativos no aparelho de Estado, nomeadamente na Direcção e Conselho Superior de Obras Públicas, na Direcção Geral de Estatísticas e na Direcção-Geral do Comércio e Indústria. Só já na última década do século XIX o ensino liceal passa a ser a sua actividade principal, para o qual se forma no Curso Superior de Letras em 1896.

44 Estes “autores” acabam, posteriormente, contudo, por realizar formações complementares no Curso Superior de Letras e pela preparação para a docência do magistério liceal e técnico, sugerem esta flexibilidade profissional. Tanto mais que estas

com cursos de Teologia ou de Direito⁴⁵. Estas ligações inscrevem-se inclusivamente em filiações antigas, nas quais o Português se alia tradicionalmente ao Latim. Pode verificar-se que alguns destes “autores”, após terem em jovens frequentado Seminários⁴⁶, deram continuidade mais tarde a tarefas de carácter religioso, como acontece com António Gomes Pereira⁴⁷, José Castanheira⁴⁸ e Rodrigo Fernandes Fontinha. Outros, porém, abdicam da sua formação inicial pelo exercício de diferentes actividades profissionais, tal como António Baião⁴⁹ e Augusto César Pires de Lima⁵⁰.

Podem finalmente referir-se formações académicas em história e geografia, tal como podemos ver em quadro. O seu aparecimento, entre os “autores” de selectas literárias e livros de leitura, pode significar uma abertura discursiva a outras áreas do saber e fazer o ensino de Português cumprir um desígnio simultaneamente nacional e moderno. Acompanhando e explicando esta situação de alianças profissionais⁵¹, os programas da década de 1930 não substituíram a tradicional complementaridade curricular com o latim pela relação, mais explícita agora, como mostrarei em seguida, entre o Português, a História e a Geografia. Aliando-as todas, trazia-se para o ensino de Português a própria identidade nacional e a disciplina passava a ser aquela que representava o povo português, nas suas origens linguísticas e também na sua criação histórica.

Identificam-se alguns “autores”, como José Oliveira Boléo e António Mattoso, que puderam realizar, através da sua própria formação inicial, a ponte curricular entre disciplinas. Contudo, esta permeabilidade aqui identificada não nos pode distrair

hesitações iniciais não os impediram posteriormente de usufruírem de longas e bem sucedidas carreiras docentes, como no caso de José Pereira Tavares.

45 Entre os autores de materiais didácticos para a língua e literatura portuguesa que se formaram em Direito contamos com António Joaquim de Sá Oliveira (1872-1954), José Guerreiro Murta (1891-1979) e António Correia Oliveira (1894-1959).

46 Parece-me ser este o caso de dois “autores”: o de Francisco Xavier Rodrigues e o de José Monteiro Cardoso. Este último concluiu os estudos secundários no Seminário do Mondego e só depois continua a estudar, concluído a sua licenciatura em Filologia Românica já na década de 1930.

47 António Gomes Pereira leccionou a partir de 1898 no Liceu de Vila Real e foi transferido, em 1902, para o Liceu do Porto. A sua formação inicial em Teologia pelo Seminário de Braga foi completada pelo Curso Superior de Letras, de Lisboa, e pela habilitação ao magistério secundário. Ao mesmo tempo que leccionava exercia o sacerdócio como padre da diocese do Porto.

48 José Correia Marques Castanheira publicou um conjunto de obras educativas sob a perspectiva de uma moral católica: *Compêndio de moral e doutrina cristã*, de 1903; *Doutrina cristã e moral para uso dos alunos das escolas primárias* (em harmonia com os programas oficiais), de 1903; *Primeiras noções de educação cívica*, na mesma data.

49 António Eduardo Simões Baião, embora se tenha formado em Direito na Universidade de Coimbra, em 1900, passaria a leccionar Português em paralelo com a actividade de arquivista na Torre do Tombo.

50 Augusto César Pires de Lima constituiu um duplo exemplo, porque não só exerceu em simultâneo a actividade jurídica com a docência. Por outro lado, a sua ligação aos meios católicos, embora sem o exercício do sacerdócio, atravessa toda a sua obra, tornando-se exemplo do pensamento católico para a disciplina de Português. Outro autor que, tal como Pires de Lima, realiza esta síntese ideológica no seio do ensino da língua e literaturas portuguesas é António Correia de Almeida Oliveira, ideias desenvolvidas no seu livro de 1947, *A Escola – Princípios reguladores*.

51 Nos liceus, os professores do 4º grupo, licenciados em Ciências Histórico-Geográficas, ensinavam por obrigação legal as disciplinas de Português e de Literatura portuguesa. No ensino técnico, isto também deve ter acontecido, na medida em que os programas de Português têm muita narrativa histórico-geográfica.

do fundamental, aqueles que foram autorizados a produzir manuais para o ensino de Português tiveram formação filológica, contando, no século XIX, com o Curso Superior de Letras e, depois, com as Filologias Clássica, Românica e Germânica.

Os Cursos das Academias de Belas-Artes de Lisboa e do Porto parecem ter sido os mais vocacionados para fornecer licenciaturas aos “autores” de manuais de Desenho para o ensino secundário, embora também existam alguns professores oriundos dos Institutos Industriais de Lisboa e do Porto e, ainda, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Os cursos de Desenho, pela sua separação no tempo, serão eventualmente muito diferentes, mas podem ter sido responsáveis por uma cultura básica, visto que muitos dos “autores”⁵² destes compêndios a tinham. O Curso de Pintura vem a seguir, embora ainda se encontrem escultores e arquitectos entre estes “autores”.

Esta adequação da formação artística da quase totalidade dos “autores” de compêndios de Desenho contrasta com aquilo que sabemos sobre os professores de Desenho dos liceus. Na minha tese de mestrado, *Da disciplina do traço à irreverência do borrão* (2003), as fontes que examinei foram os relatórios dos professores auxiliares e agregados dos liceus. Embora estes relatórios digam respeito às décadas de 1930, 1940 e 1950 e, portanto, se refiram a um período limitado, neles, o 9º grupo dos liceus, que corresponde aos professores efectivamente de Desenho, era minoritário. Então, significava que a docência da disciplina de Desenho nos liceus até à década de 1960 seria, em larga medida, distribuída por professores de outros grupos, mas de disciplinas consideradas afins como o 6º grupo, de Ciências Naturais, o 7º, de Ciências Físico-Químicas e, principalmente o 8º, de Matemática.

Ora esta abertura da disciplina a outros professores que, embora autorizados a leccionar Desenho pela lei, não pertenciam às formações artísticas específicas transformou-se, certamente, numa característica que se integrava na sua identidade. O Desenho era uma disciplina que cruzava vários conhecimentos e fazia como que uma síntese prática das ciências, integrando os seus saberes e o seu experimentalismo. Mas esta identidade múltipla não me parece espelhar-se directamente na imagem dos livros escolares de Desenho autorizados a circular. A produção de compêndios de Desenho encontrava-se fechada aos grupos das ciências que atrás indiquei. Em nenhum momento histórico, desde a criação dos liceus e ao longo dos séculos XIX e XX, a produção destes materiais didácticos esteve nas mãos de professores de Matemática, por exemplo. Como “autores” de compêndios de Desenho professores “legítimos” da disciplina, se assim podemos chamar aos professores do 9º grupo, nos liceus, e dos 1º e 2º grupos, nas escolas técnicas.

A enunciação pública em Desenho não era propensa a “invasões” de posições externas ao grupo de Desenho, embora dois dos seus “autores” se distingam por uma formação dupla. São eles, como se vê no quadro, Luís Passos e Martins Barata⁵³, que iniciaram a sua formação em matemáticas, mas acabaram por aliá-la

⁵² Não seriam eventualmente o mesmo curso aquele que foi frequentado por Teodoro da Motta, a meio do século XIX e o de José Pereira, em 1909 e, muito depois ainda o de Alfredo Betâmio de Almeida, que foi concluído em 1944.

⁵³ Luís Passos e Martins Barata fizeram o Curso de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Martins Barata, para além deste curso, frequenta posteriormente aulas de Desenho e tem ainda uma formação suplementar no Instituto Superior do Comércio, em Lisboa.

ao Curso de Pintura. Assim, a tão propagada dependência curricular do Desenho relativamente à Matemática, que analisei no livro já aqui referido, não se confirma mesmo nestes dois casos, porque os dois “autores” de manuais atrás citados acabaram por completar as suas formações com cursos artísticos. De facto, vários “autores” de Desenho⁵⁴, mesmo no ensino técnico⁵⁵ se afastaram da Matemática e reiteradamente afirmaram que a *geometria* e o *desenho geométrico* não eram o mesmo saber. Mas, por outro lado, apresentaram-se os saberes de desenho e de trabalhos manuais como vantajosos para a demonstração de conceitos da geometria, como mostrarei no último capítulo desta tese⁵⁶.

Concluindo, os professores de Português e de Desenho que tiveram a seu cargo, entre o final do século XIX e o início do século XX, a organização de manuais escolares, estavam na posse de um capital cultural, no plano académico, perfeitamente ajustado às disciplinas para as quais se destinavam os livros. Mais, quando o grupo de Desenho liceal se abre à entrada de outros professores de disciplinas afins para colmatar a sua falta no ensino, ainda assim só são autorizados a fazer circular livros escolares os professores que detêm a formação mais específica. Quanto à formação profissional requisitada, embora não tenha conseguido confirmar a passagem de um número significativo de “autores” por cursos e modelos de formação de professores, curiosamente verifiquei que, na trajectória das suas carreiras muitos deles estiveram à frente de diferentes projectos de formação que, ao longo do estudo, foram implementados. Ser formador sem ter sido formando é possível. E, por isso, aqui deixo a minha dúvida.

Formados profissionalmente ou não, o certo é que quase todos⁵⁷ os “autores” foram professores, ora de Português ora de Desenho, em liceus e em escolas técnicas,

⁵⁴ Como suporte ao fechamento discursivo da disciplina e com vista à delimitação do território, existem as críticas de Marques Leitão e José Pereira. Eles consideram um hábito pernicioso confundir a geometria com o desenho geométrico. Contudo, a separação começava já a esboçar-se no final do século XIX, quando José Miguel de Abreu, em 1898, no prólogo do seu *Compêndio de desenho*, referindo-se às alterações estruturais produzidas pela reforma de Jaime Moniz, reconhece que a dependência do desenho da matemática não serviu nem para uma nem para a outra disciplina.

⁵⁵ Quando Carlos Adolfo Marques Leitão fala de arte considera-a subsidiária da geometria, porque ela constituiria um “esqueleto construtivo, simples, mas sólido e resistente”, tal como acontece em *Dois Conferências* (1917). Mas, quando em 1933 publica *Educação primária*, fala na página 60 dos traços negativos deixados na disciplina de Desenho pela “invasão” dos professores de matemática e de uma “confusão” estabelecida entre as duas disciplinas. Mas, o “autor” do ensino técnico que critica de forma mais contundente este legado geométrico no desenho é José Pereira, em 1935, *O Desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária*, na página 25, quando afirma que ele retira aos “rapazes” toda a imaginação e apenas permite a reprodução mecânica do aprendizado.

⁵⁶ Um dos textos que procura articular a Matemática e o Desenho, mantendo a independência desta segunda área de saber é o Luís Passos, *A Arte na escola: Do ensino do desenho no liceu* (1916), dirigido à formação de professores primários na Escola Normal Primária.

⁵⁷ No inventário realizado contamos com uma primeira excepção, a de Manuel Nunes Godinho, autor do *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais* (1864), que embora fosse professor de desenho, não esteve ligado a nenhuma instituição pública, mas sim ao colégio de que era director, o Ginásio Godinho. Outra excepção também surge do lado do ensino do Desenho. José Vicente de Freitas, igualmente professor de uma instituição particular, o Colégio Militar, apresenta-se como profissional do exército e portador de diferentes patentes. Ainda Joaquim de Vasconcelos, embora leccionasse línguas nos liceus, grande parte da sua vastíssima obra seria dedicada à defesa e desenvolvimentos do Desenho. No ensino de Português, José Correia Marques

como se pode visualizar no quadro seguinte. Aquilo que me proponho averiguar agora na produção de manuais escolares é a importância atribuída à pertença a determinada comunidade docente, seja ela liceal ou técnica, tentando equacionar possíveis compatibilidades e incompatibilidades. No seguimento desta ideia, reflecti sobre o valor relativo de pertencer a escolas ou a liceus específicos. As capas dos manuais são, para mim, um indicador fundamental na medida em que tornam visíveis, para além de outras inscrições dos “autores”⁵⁸, pertenças assumidas e divulgadas aos grupos de docência e às instituições escolares. Parece-me que as capas foram mobilizadas, pelos “autores”, como estratégia de inclusão.

INSTITUIÇÕES DE PERTENÇA DOS “AUTORES” DE MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS

“AUTORES” DE PORTUGUÊS	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
José Correia Marques CASTANHEIRA		
José de Sousa CARRUSCA	X	
Adriano António GOMES	X	
João Manuel MOREIRA	X	
Manuel António Morais das NEVES	X	
Augusto Casanova PINTO		
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	X	X
Luís Filipe LEITE	X	
Francisco Adolfo COELHO	X	X
Bernardo Valentim Moreira de SÁ		X
António Augusto CORTESÃO	X	
António Gomes PEREIRA	X	
José Francisco Alves Barbosa de BETTENCOURT	X	
Júlio de Sousa BRANDÃO		X
Rodrigo Fernandes FONTINHA	X	X
António Eduardo Simões BAIÃO		X
Augusto César Pires de LIMA	X	X
Berta Gomes Valente de ALMEIDA e Costa Cabral	X	
José Pereira TAVARES	X	
José Monteiro CARDOSO	X	X
António Correia de Almeida e OLIVEIRA	X	
António Gonçalves MATTOSO	X	X
Luís Saavedra MACHADO	X	

Castanheira é possível que tenha estado ligado ao ensino superior, visto que todos os seus livros foram publicados pela editora da Universidade de Coimbra, mas esta dedução não é conclusiva. Augusto Casanova Pinto, por seu turno, dizia-se professor do “ensino livre”, mas não identifiquei em que instituição.

⁵⁸ A seguir aos nomes dos “autores”, aparece geralmente a indicação da profissão e do estatuto – professor, professor efectivo ou mesmo professor de certo grupo e disciplina. Segue-se a escola e finalmente cargos ou funções ocupadas.

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

“AUTORES” DE PORTUGUÊS	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
José de Oliveira BOLÉO		X
Virgínia Santos MOTTA Teixeira de Aguiar		X
Virgílio Américo da Silva COUTO		X
António Marques MATIAS		X
Júlio de Jesus MARTINS	X	X
João de Almeida LUCAS	X	
Irondino Valério Peixoto Teixeira de AGUILAR		X
Augusto da Silva Reis GÓIS		X
Adriano Nunes de ALMEIDA	X	
José Nunes de FIGUEIREDO	X	
Emílio António Carneiro de Sousa e MENESES		X
Bernardo Gonçalves NETO	X	
Francisco Xavier ROBERTO		X
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	X	
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA		X

INSTITUIÇÕES DE PERTENÇA DOS “AUTORES” DE MANUAIS ESCOLARES DE DESENHO

“AUTORES” DE COMPÊNDIOS DE DESENHO	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
Manuel Nunes GODINHO		
Teodoro da MOTTA	X	
Joaquim António da Fonseca VASCONCELOS	X	
António Luís Teixeira MACHADO	X	
José Miguel de ABREU		
Carlos Adolfo Marques LEITÃO		X
Ângelo Coelho de Magalhães VIDAL	X	X
Tomás Bordalo PINHEIRO		X
José Vicente de FREITAS		
José PEREIRA		X
Luís Maria de PASSOS da Silva	X	
Augusto do NASCIMENTO	X	X
Rogério Fernandes de ANDRADE		X
José Júlio Marques Leitão de BARROS	X	
Jaime Pedro Martins BARATA	X	
Adolfo Faria de CASTRO	X	
José Maria de Moura MACHADO	X	
J. A. Ferrer ANTUNES	X	
Manuel FILIPE	X	

“AUTORES” DE COMPÊNDIOS DE DESENHO	ENSINO LICEAL	ENSINO TÉCNICO
Manuel Maria de Sousa Calvet de MAGALHÃES		X
Alfredo Betâmio de ALMEIDA	X	
Maria Helena ABREU	X	
Fernando Pessegueiro MIRANDA	X	

Os prefácios, entretanto, reforçaram muitas vezes estas estratégias autorais que ligavam os organizadores dos livros aos seus pares. Neles, os “autores” posicionam-se, dirigindo a palavra aos colegas, solicitando orientações pedagógicas e opiniões didáticas ou explicitando algumas opções tomadas. Realiza-se um exercício de humildade intelectual, envolvendo colegas nas suas próprias opções e preparando-se para possíveis críticas. Os muitos exemplos não deixam dúvidas de que, tanto nos livros de leitura como nos compêndios de Desenho, foi importante “falar de dentro” das instituições, mostrando a experiência pedagógica, a obediência às tradições do grupo disciplinar, e retirando da pertença a legitimidade.

Por seu turno, as parcerias, em especial para as selectas literárias e os livros de leitura⁵⁹, parecem-me fazer parte dessa inscrição, que se reforça nos laços com a instituição. Este fenómeno tem uma enorme continuidade, desde os primeiros livros ainda do século XIX, aos já muito próximos de nós⁶⁰. As parcerias foram portanto uma espécie de tradição, na qual dois ou mais professores se juntaram, para combinar as suas competências, dividir tarefas e conhecimentos e, estou em crer que, igualmente, para juntar prestígio. Foi tal a frequência da colaboração entre pares de professores de Português, que julgo estar perante um traço característico destas relações de produção do discurso escolar⁶¹.

⁵⁹ Embora os compêndios de desenho geralmente tenham sido organizados por “autores” isolados, ainda assim encontram-se vários exemplos de parcerias. Contam-se, por exemplo, a de José Miguel Abreu, que pede um parecer a Joaquim de Vasconcelos na sua qualidade de especialista sobre o ensino da arte, para o livro *Compêndio de desenho linear elementar*, na sua 3ª edição (1881). De seguida o mesmo “autor” colabora com António Luís Teixeira Machado em *Compêndio de desenho* (1898). Também no final do século XIX, se forma a “dupla” Carlos Adolfo Marques Leitão e João Albino Serrão, com *Noções de desenho para uso das escolas* (1884), destinado ao ensino técnico. Luís Maria de Passos da Silva agrega-se no âmbito da matemática a Ismael dos Santos Andrea, para a produção de *Compêndio de geometria* (1920) e *Elementos de geometria* (1938). A conjugação de autorias toma a forma de uma ligação entre professores de Desenho em que um escreve o texto, José Júlio Marques Leitão de Barros, e outro ilustra-o, Jaime Pedro Martins Barata, na produção de *Elementos de história da arte* (1931).

⁶⁰ No século XIX, contamos com alguns livros nestas condições: *Selecta portuguesa* (1884) de Luís Filipe Leite e Bernardo Moreira; *Nova selecta portuguesa* (1894) e *Leituras portuguesas* (1900), ambos de João Manuel Moreira e de João M. Corrêa. No início do século XX existem muitos exemplos, nomeadamente o par formado por António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto para a *Selecta Portuguesa*. Na década de 1920, o fenómeno volta a repetir-se, entre outros com Francisco Xavier Rodrigues e José Carrusca. Mais tarde ainda, em 1950, juntaram-se dois professores liceais, José Nunes de Figueiredo e Domingos Romão Pechincha, com *Alma pátria – Pátria alma*. Na mesma década, o caso mais flagrante passa-se em torno de Virgílio Couto, com Virgínia Motta, Irondino Teixeira Aguilar, Reis Góis, entre outros.

⁶¹ Ainda assim, no corpo de “autores” de selectas e livros de leitura encontram-se vários que tiveram por hábito pôr em circulação livros da sua exclusiva responsabilidade. Foram os casos, por exemplo, de Francisco Adolfo Coelho, José Barbosa de Bettencourt, Júlio

Vejam os a estreita ligação da produção de materiais didácticos de Português com os circuitos da formação de professores levada a cabo por Virgílio Couto. Este “autor” distribui o seu prestígio, como professor-metodólogo, variando as parcerias e o estatuto nas relações de produção. Os circuitos profissionais têm como base o trabalho de formação de professores. As parcerias organizam-se possivelmente na continuidade de reuniões de trabalho docente. Os “autores” são antigos formandos seus⁶². Todos eles se cruzaram numa mesma escola, a Escola Veiga Beirão, sede de estágios para o ensino técnico profissional, numa década chave nos processos curriculares, a de 1940.

A lógica de alargar o seu prestígio pessoal através da participação diversificada em manuais escolares foi também conseguida brilhantemente por Calvet de Magalhães. Este professor-autor de Desenho mostrou-se capaz de se movimentar agilmente no meio do ensino técnico profissional e, como terei oportunidade de explicar, no meio cultural mais amplo. Para além da sua intervenção na imprensa e de muitas outras actividades escolares e culturais, Calvet de Magalhães dedicou-se à ilustração de livros didácticos de diversas disciplinas e à realização de prefácios de obras de outros colegas⁶³. Os exemplos de Virgílio Couto e Calvet de Magalhães, embora não únicos, mostram como é possível gerir o seu prestígio profissional através da produção manualística.

Outra estratégia pode ser exemplificada com o prefácio de *Desenho de máquinas* de Tomás Bordalo Pinheiro (1920: V-VI). Este “autor” reconhece a ligação do seu trabalho a um grupo de produções realizadas no ensino superior⁶⁴. Neste plano de legitimação do manual através da tradição, alguns “autores” usam a técnica de apresentar a sua obra localizada numa longa cadeia de tradições escolares, da qual se afirmam herdeiros. Definem o seu trabalho por referência à qualidade continuada no seio do grupo disciplinar a que pertencem, reconhecendo ao mesmo tempo os trabalhos anteriores ao seu⁶⁵.

O esforço de um ou de vários “autores” na produção de manuais escolares é apresentado, muitas vezes, como um trabalho colectivo para o qual é necessário convocar o apoio, ou mesmo o compromisso, de todo o grupo de docência, seja na disciplina de Português seja na disciplina de Desenho. Os “autores” a todo o

Brandão, Adriano António Gomes, Augusto César Pires de Lima, José Pereira Tavares, Rodrigo Fernandes Fontinha e João Almeida Lucas.

⁶² Nos livros de leitura, encontramos-lo ligado a Júlio Martins, Xavier Roberto e Manuel Silva, em *Leituras, Ditosa pátria* e, mais tarde, em *Mar alto*. Apenas Júlio de Jesus Martins era um professor experiente, os outros dois eram estreados e antigos estagiários de Virgílio Couto. Em *Portugal maior*, colabora com outros dois “autores”, Augusto Reis Góis e Antonino Henriques.

⁶³ Calvet de Magalhães realizou um interessante prefácio, entre outros, para o livro de José Pereira, *Desenho de projecções*, na sua 4ª edição (1961). Nele introduz um conjunto de reflexões sobre a situação desta disciplina específica e sobre o seu percurso histórico.

⁶⁴ Reconhece neste prefácio a filiação a manuais destinados ao ensino superior, nomeadamente ao de Vicente Ferreira, *Instruções para a execução de trabalhos gráficos de resistência*. A ligação do manual ao ensino superior faz-se ainda por duas vias: a da filiação profissional a Alfredo Bensaúde, director do Instituto Superior Técnico e a da contribuição de livros publicados para este nível de ensino.

⁶⁵ Por exemplo, no caso da selecta literária, *Textos medievais portugueses*, organizada em colaboração por António Correia de Almeida Oliveira e Luís Saavedra Machado, os “autores” apresentam em “Notas preliminares”, as suas opções de selecção, ordenação e compilação operadas como parte integrante de uma tradição de excelência do ensino liceal.

momento afirmam como se traduziu, para eles, numa honra as sugestões e críticas apresentadas pelos seus pares profissionais. Esse comportamento parece-me constituir igualmente uma estratégia de promover o envolvimento dos pares no processo de legitimação dos livros.

Existem dois processos relativos a compêndios de Desenho que gostaria aqui de sublinhar. O primeiro diz respeito ao *Compêndio de Desenho Linear Elementar*, de José Miguel Abreu, já na sua 3ª edição, de 1881. Do meu ponto de vista, este manual conjugou uma vasta paleta de mecanismos de legitimação. Aqui, nenhum pormenor foi descurado. Justifica a sua pertinência pela eficácia comprovada do método importado do estrangeiro, o método *sitgmográfico* de Joseph Gradauer. Institucionalmente, a obra era já agraciada pela aprovação⁶⁶ quando o manual foi alvo de um verdadeiro e cuidadoso lançamento público e profissional. Contou com o “Parecer” favorável do respeitado crítico de arte, Joaquim de Vasconcelos. Este texto serviu de carta de apresentação ao Conselho Científico da Sociedade de Instrução do Porto. A “sociedade” passou em seguida a publicitá-lo, publicando a sua recensão em vários jornais portuenses e na *Revista da Sociedade*. Uma estratégia pública bem concertada que culminaria, depois, com o convite aos professores para a sua discussão pública.

O segundo processo acontece várias décadas depois com o livro de José Pereira, *Compêndio de Desenho de projecções* (1934). Ele foi igualmente promovido por uma estratégia de envolvimento de toda a “classe” dos professores de Desenho. Após a sua publicação, o “autor” oferece-o a um conjunto vasto de professores de Desenho⁶⁷, estrategicamente ligados a certas instituições, a quem solicita a avaliação do livro. Estes professores sentem-se, provavelmente, satisfeitos com o voto de confiança que o “autor” lhes dirige e, por isso, mostram-se construtivos nas respostas. Com elas, José Pereira poderá, inteligentemente, construir um discurso em torno do objecto. A repetição contínua de enunciados afirmativos produz um efeito, não apenas de adesão dos professores ao livro, mas ainda de construção discursiva da disciplina. São essas apreciações que constarão de um folheto promocional. Uma tal unanimidade, mesmo que resulte da exclusão dos textos menos entusiásticas, legitima o manual, a disciplina e toda a corporação de professores que a serve e que dessa forma tinha sido chamada a aprovar a iniciativa.

Mas a inscrição dos manuais num determinado saber e grupo profissional exige também falar em nome de outros protagonistas, os alunos. A especificidade do público-alvo, a adequação estrita a um determinado perfil de alunos, parece-me ter

⁶⁶ Esta edição ostenta na capa: “obra aprovada pelo Governo em conformidade com o parecer da Junta Consultiva de Instrução Pública (Diário do Governo, nº 121, de 30 de Maio de 1882)”.

⁶⁷ Para além dos professores de escolas industriais e de outras escolas de ensino secundário, como o Colégio Militar, os Pupilos do Exército, Casa Pia de Lisboa, etc., contam-se entre as apreciações publicadas na 4ª edição as de professores estrangeiros, espanhóis e italianos: Modesto Prieto Camiña, do Instituto Nacional de 2ª Enseñanza de Vigo e do Instituto Comercial de Madid; Jacopo Maria Garlatt, do Instituto Tecnico Internazionali de Toronto; José Maria Chimet, da Escuela Técnica del Trabajo en Pamplona; Germán Arin, Escuelas del Trabajo de Navarra. Surgem, igualmente, apreciações de professores ligados a instituições superiores nacionais: João António Piloto, da Escola de Belas-Artes de Lisboa; Álvaro de Melo, Ferreira Macedo e Cássio Ayres da Silva, todos do Instituto Superior Técnico; Ângelo Ribeiro, da Universidade do Porto,

sido um instrumento de demarcação do campo disciplinar e do projecto político e educativo onde ele se inseria. O enderçamento constituiria assim uma forma de inscrição num grupo, da sua inclusão ou da sua exclusão, introduzindo fronteiras entre o liceal e o técnico. Esta forma de inscrição em comunidades docentes específicas parece-me ter contado com um momento de definição especial, na década de 1930. Certamente que me estou a referir à organização do ensino técnico profissional agora centralizada no Ministério de Instrução Pública, com a sua Direcção Geral específica⁶⁸. Mas esta organização passa-se, segundo julgo, também por dentro da demarcação de condições de funcionamento específicas para os livros escolares.

Passo a ilustrar esta ideia de como a década de 1930 foi especialmente decisiva na afirmação da singularidade do ensino de Português nas escolas técnicas relatando um episódio, de certa forma carismático, sobre a escolha oficial de livros para a disciplina. Reconheço sem dúvida antecedentes. O *Livro de Português*, de António Baião (1916), por exemplo, já trazia marcas identitárias bem visíveis de um ensino mais utilitário que literário para a língua materna das escolas técnicas. Tal como o próprio diz no prefácio, “escolhemos de preferência trechos respeitantes às indústrias e comércio portugueses” (Baião, 1916: V). A esta determinação temática juntava-se ainda a sua preocupação de reduzir os excertos a uma dimensão compatível com as necessidades e inteligência dos alunos que, a breve trecho, entrariam no mundo do trabalho e, segundo este projecto educativo, apenas precisariam de garantir uma leitura prática e concreta.

Contudo, as possibilidades de extravasamento dos modelos do ensino liceal de Português para o ensino técnico e, com elas, a transferência “promíscua” de materiais, parece-me ter existido. Por um lado, como vemos no quadro anterior, um número significativo de professores de Português leccionaram simultânea ou sequentemente em liceus e escolas técnicas. Este facto tornaria lógica a passagem e a adaptação feita por esses professores de materiais didácticos de um tipo de escola para a outra. Essa passagem tinha sentido realizar-se dos liceus para as escolas técnicas, porque existia uma valorização do ensino de Português nos liceus relativamente ao fraco peso curricular desta disciplina no ensino técnico. Assim criar-se-ia um desequilíbrio nas trocas, a favor dos liceus. Por outro lado, alguns “autores” tinham vindo a produzir manuais de Português tanto para uma instituição como para a outra, tal como acontecia com as publicações de Augusto César Pires de Lima⁶⁹.

O episódio que tenho vindo a anunciar como tentativa de fechamento identitário dos professores do ensino técnico profissional face aos dos liceus, aconteceu em

⁶⁸ No início da década de 1930, o Ministério da Instrução Pública mostra-se interessado em realizar uma organização geral do agora ensino técnico profissional, com o Decreto nº 20 420 publicado no *Diário do Governo* nº 243, I Série, de 21 de Outubro de 1931. A partir desta data, os documentos legais para os liceus e para as escolas técnicas são promulgados em datas próximas e de forma semelhante, o que contribui para uma imagem em que o ensino técnico profissional poderia ser um espelho deformado dos liceus.

⁶⁹ Estou a referir-me aos livros de leitura de Augusto Pires de Lima, *Portugal: livro de leitura*, com 18 edições e uma circulação até 1951, destinado aos liceus, e *Portugal: os nossos escritores*, igualmente para os liceus mas já para as 4ª e 5ª classes, que inicia a sua trajectória editorial em 1928 e permanece com várias publicações até 1949; e, para o ensino técnico, o *Livro de leitura para o ensino comercial*, para os 3º e 4º anos do Curso Complementar do Comércio, de 1935, igualmente com várias edições.

1933, com os resultados da escolha de livros realizada pela Delegação do Ensino Técnico Profissional na Junta Nacional de Educação, em 1933⁷⁰. A personagem principal foi Francisco Xavier Rodrigues, professor na época das duas instituições⁷¹ e com uma longa experiência de produção e de publicação de livros didácticos⁷². Entre as suas obras de maior sucesso contam-se os livros de leitura e as selectas literárias intituladas *A Nossa Terra*, cuja duração e número de edições são de tal forma vastos, que dispensa qualquer tipo de apresentação⁷³.

No ano de 1932, Xavier Rodrigues apresenta a concurso do ensino técnico profissional dois livros de leitura, a saber, *A Nossa Terra* e *Leituras Portuguesas*. A comissão investida pelo Ministério de Instrução Pública com o poder de os apreciar rejeita-os. É através das reclamações feitas pelo “autor”⁷⁴, que me parece possível compreender os critérios de inclusão e exclusão e os mecanismos de identidade institucional que aí se projectaram. Ainda não nos encontrávamos perante uma legislação exclusivista e de “livro único” e, por isso, as exclusões têm um carácter mais absoluto e exigem mais justificações. Enquanto os argumentos da relatora da comissão giram em torno da falta de adequação das selecções dos textos nos livros de Xavier Rodrigues, este “autor” responde com a acusação de que a sua exclusão tinha matizes encobertos de favorecimento pessoal e político de outros “autores”⁷⁵.

A relatora afirma que é necessário escolher textos que não fadiguem o “cérebro [dos alunos] com assuntos ilusórios e dispensáveis a um determinado curso” (Rodrigues, 1934: 4). Defende ainda que, havendo pouco tempo de escolarização, o mais importante é levar os alunos a centrarem-se na “vida oficinal”, sem preocupações de carácter estético nem com a implementação de posteriores leituras autónomas. Todo o exagero era, segundo ela, pernicioso. O conhecimento da língua seria limitado por uma concepção social que, em vez de tentar elevar a cultura dos operários, procura confiná-la ao que de mais simples e mais próximo das suas realidades existe⁷⁶.

⁷⁰ A nota de abertura do concurso foi publicada no Diário do Governo nº 105, II série, de 6 de Maio de 1932, nos termos do decreto nº 20 933, de 18 de Fevereiro desse mesmo ano. Os resultados do concurso foram apresentados publicamente a 6 de Janeiro de 1933.

⁷¹ A sua actividade lectiva dividia-se, na época, entre o Liceu Passos Manuel e a Escola Industrial de Machado de Castro.

⁷² Para além de publicações para o ensino do Latim e da História, o “autor” contava com um conjunto de auxiliares para o ensino de Português, entre os quais os publicados em 1912, *Exercícios gramaticais e de leitura* e *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Quanto à produção de livros de leitura, embora *A Nossa terra* constituísse uma publicação de 1921 dirigida aos liceus, o “autor” afirma, ao longo desta polémica, que ela seria igualmente usada em escolas comerciais e industriais.

⁷³ A primeira edição de *A Nossa Terra* data de 1921 e a última registada na Biblioteca Nacional de Lisboa, a 13ª edição, de 1936.

⁷⁴ Entre 1933 e 1934, Francisco Xavier Rodrigues questionou a comissão de apreciação dos livros de leitura do ensino técnico profissional através de dois documentos de reclamação. A sua publicação, sob os títulos de *Em defesa própria* e *Efemérides de um concurso de livros para as Escolas Industriais*, facilitou o acesso aos seus argumentos.

⁷⁵ Xavier Rodrigues acusa a comissão de falta de idoneidade, pois os “autores” de *Escola Técnica* leccionavam na mesma escola que a própria relatora (José Monteiro Cardoso e Vítor José Oliveira eram colegas de Alda Guedes Teixeira, na Escola Industrial Afonso Domingues na data do concurso dos livros de leitura). De qualquer maneira, a comissão era composta por engenheiros que, segundo Xavier Rodrigues, nada percebiam do ensino da língua e da literatura portuguesa (Francisco José Nobre Guedes, Arnaldo Dias Monteiro de Barros e João Furtado Henriques).

⁷⁶ No mesmo excerto de *Efemérides de um concurso de livros para as escolas industriais* (1934), perguntava ainda a relatora: “Para que serve o ensino da física no estudo da língua pátria,

Se, para além da acusação de falta de idoneidade e de competência da comissão, Xavier Rodrigues assinala ainda em sua defesa a existência de plágio feito pelos “autores” do livro aprovado *A Escola técnica* (Cardoso; Oliveira, 1933). Mas o argumento que, quanto a mim, é mais importante para o separar de águas entre o liceal e o técnico é o do perfil cognitivo do aluno desejado, porque nele se alia o indivíduo à elevação cultural da nação. Chamo a atenção para a clara ressonância ideológica dos títulos dos dois livros de leitura *A Escola técnica* contra *A Nossa terra*. Nestes títulos se joga a identidade dos alunos, uma confinada ao espaço social específico da escola para os mais desfavorecidos, outra que se alarga ao espaço da nação. Xavier Rodrigues põe a tónica na nação porque, tal como afirma, não obstante o destino social dos alunos não se deve pressupor que eles sofram de menoridade intelectual.

Para este “autor”, a questão não está numas quantas noções gerais de comércio, indústria e agricultura, mas sim em opções que prejudicam a formação de uma plena identidade individual do aluno pela exclusão daquilo que mais fortemente o faria reconhecer-se como parte da nação, a sua literatura. Esta linha de defesa do indivíduo e da nação através da literatura só será fundamentada no quadro da reforma do ensino técnico profissional de 1948. As ideias de que as escolas técnicas apenas deveriam fornecer os rudimentos da língua materna e de que a literatura era um luxo para os seus alunos são, julgo, fortes marcas sociais presentes nos enunciados e nas condições de enunciação do ensino técnico.

Após o relato deste caso a fim de ilustrar como o endereçamento e as opções curriculares nos manuais escolares são responsáveis por relações sociais entre o saber e os sujeitos, voltarei agora a colocar a tónica nas condições de produção que decorrem das trajetórias profissionais dos nossos “autores”. Procurei perceber em que medida estes “autores” estiveram ligados a cargos administrativos e pedagógicos ao longo das suas carreiras docentes e reflectir sobre possíveis relações entre diferentes actividades. Procurei discernir se existem de facto relações de causa e efeito entre as actividades de exercício de determinadas funções escolares, direcção de escolas, participação em reformas, entre outras, com as actividades de publicação, aprovação e circulação de materiais escolares. Proponho para isso que se observe os quadros seguintes.

CARGOS ESCOLARES OCUPADOS PELOS “AUTORES” DE PORTUGUÊS

“AUTORES” DE PORTUGUÊS	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
José Correia Marques CASTANHEIRA		Professor da Escola Normal de Coimbra
José de Sousa CARRUSCA	Inspector Instrução Pública Director da E. Pedro Nolasco	
Francisco Augusto Xavier RODRIGUES	Reformador	
Luís Filipe LEITE	Reformador Inspector Escolas Normais	Director Es. Normal Primária de Marvila

se, para cumprir o programa, há tanta, tanta preocupação de facilitar aos alunos a compreensão de trechos de finalidade industrial? (p. 6)

Capítulo 1. Considerações sobre a autoria dos manuais escolares

“AUTORES” DE PORTUGUÊS	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Francisco Adolfo COELHO	Reformador Director E. Rodrigues Sampaio	Prof. Es. Normal Superior Un. Lisboa
Bernardo Valentim Moreira de SÁ	Director do Conservatório de Música do Porto	Professor da Escola Normal do Porto
António Augusto CORTESÃO		Professor da Escola Normal de Coimbra
António Gomes PEREIRA	Reitor Liceu D. João de Castro	Professor-metodólogo L. Normal Pedro Nunes
José F. A. Barbosa de BETTENCOURT	Reitor do Liceu D. João de Castro	
Rodrigo Fernandes FONTINHA	Secret. L. Carolina Michaëlis Reitor L. Al. Herculano	
Augusto César Pires de LIMA	Reitor L. Vila Real; Director E. Ind. Inf. D. Henrique, E. C. M. Silveira, E. C. O. M.	
Berta Gomes Valente de ALMEIDA	Reitora do Liceu feminino de Lisboa [M ^a Amália Vaz de Carvalho]	Professora de Metodologia Especial Es. Normal Sup. Lisboa
José Pereira TAVARES	Reitor do Liceu de José Estêvão (Aveiro)	
José Monteiro CARDOSO		Professor-metodólogo do E. Téc. Profissional
António Correia de Almeida e OLIVEIRA		Professor-metodólogo Liceu D. João III
António Gonçalves MATTOSO	Reformador Director E. C. Pedro de Santarém/ E. E. Eugénio dos Santos	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
José de Oliveira BOLÉO	Conselho Superior de Instrução Pública	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
Virgílio Américo da Silva COUTO		Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
João de Almeida LUCAS	Vice-reitor do Liceu D. João de Castro	
Júlio de Jesus MARTINS	Serviço Administrativo Ministério de Educação	
Irondino V. P. Teixeira de AGUILAR	Director da Escola Ind. e Com. Estremoz e de Viseu	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
Adriano Nunes de ALMEIDA	Vice-reitor do Liceu de Leiria Reitor do Liceu de Póvoa do Varzim	
José Nunes de FIGUEIREDO		Professor-metodólogo Liceu Nor. D. João III
Francisco Júlio Martins SEQUEIRA	Reitor do Liceu D. João de Castro e do Liceu Camões	
Fernando Vieira Gonçalves da SILVA	Reformador	Avaliador Exames de Estado

CARGOS ESCOLARES OCUPADOS PELOS “AUTORES” DE DESENHO

“AUTORES” DE DESENHO	CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GODINHO, Manuel Nunes	Director Ensino Particular Calígrafo da Casa Real	
MOTTA, Teodoro da	Professor e Educador da família real	Prof. E. Normal Primária Feminina
VASCONCELOS, Joaquim A. Da Fonseca	Reformador	Cursos “informais” H. Arte / Avaliação prof.s
LEITÃO, Carlos Adolfo Marques	Reformador e Inspector Educador da família real Director E. I. M. de Pombal	Professor da Escola Normal de Desenho
PINHEIRO, Tomás Bordalo de	Reformador	Director E. Normal de Ensino do Desenho
FREITAS, José Vicente de	Ministro	
PEREIRA, José	Director da E. de Desenho Ind. Jacôme Ratton	Prof. E. N. Primária Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
PASSOS da Silva, Luís Maria de	Reformador	Director E. N. Primária Prof. E.N. Superior Lis
ANDRADE, Rogério Fernandes de	Director Escola Artes Dec. António Arroio	Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
BARATA, Jaime Pedro Martins		Professor-metodólogo Ensino Liceal
CASTRO, Adolfo Faria de		Professor-metodólogo Ensino Liceal
ROCHA, António Fernandes Marques	Vice-reitor do Liceu de Aveiro	
FILIPPE, Manuel	Vice-reitor do Liceu Rodrigues Lobo – Leiria	
MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de	Reformador e Inspector Director E. T. Francisco Arruda	Avaliação de Prof.s Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional
ALMEIDA, Alfredo Betâmio de	Reformador	Professor-metodólogo Ensino Liceal
ABREU, Maria Helena Pais de		Professora-metodóloga Ensino Liceal
FERREIRA, Augusto Aníbal de Lacerda		Professor-metodólogo Ensino Liceal
SOUSA, Teófilo Leonel Lino de		Professor-metodólogo Ens. Téc. Profissional

Embora esteja certa de que existem cargos ocupados que não chegaram ao meu conhecimento, a simples visualização destes quadros permite concluir a existência de uma coincidência entre a ocupação de cargos de responsabilidade escolar com a autoria de manuais de Português e de Desenho. A grande maioria dos “autores”, aqui analisados, com maior incidência para os de Português, mas também para os

de Desenho, não recusou o envolvimento nas responsabilidades de gestão das respectivas escolas. Como se verifica ainda nos quadros, esta situação foi constante ao longo do período de estudo. Mas se não restam dúvidas sobre a correspondência entre certos cargos de prestígio profissional e a produção manualística, é difícil porém descortinar os canais de transferência do prestígio e do poder de uma actividade para outra. Estas transferências devem perder-se no intrincado das relações pessoais, conversas e sussurros dos circuitos que ligam a gestão escolar à produção e circulação dos manuais escolares.

Acresce que os diferentes momentos das carreiras dos “autores” em que a produção de livros surgiu (para uns antes, para outros durante e, ainda para outros, depois da ocupação dos cargos) também não permite discernir uma lógica de causalidade. Não posso pois afirmar causas e efeitos. Não é possível garantir que a nomeação para o cargo *x* resultou na sequência de uma publicação didáctica de sucesso *y* ou, vice-versa, também não é possível pensar que as publicações derivam directamente dos cargos ocupados. A actividade escolar mais comum aos “autores” de manuais é a formação de professores. Esta relação começa muito cedo, mesmo antes de estar garantida a formação profissional específica e pedagógica dos professores do ensino secundário, com Luís Filipe Leite⁷⁷ e Bernardo Moreira de Sá⁷⁸, que leccionaram e dirigiram escolas normais para o ensino primário. Entre os professores de Desenho contamos também com Teodoro da Motta, que leccionou numa escola normal, igualmente para o ensino primário, dirigida por Mariano Ghira.

Quando pensamos em entusiásticos envolvimento à formação de professores vem-nos logo à lembrança a imagem de Adolfo Coelho, ele que por um lado teve um papel central na criação, em 1911, da Escola Normal Superior, na Faculdade de Letras de Lisboa⁷⁹; mas que, por outro lado, abraçou a experiência da Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio, uma escola-modelo que defendia a educação integral e que preparava professores em contacto directo com os alunos⁸⁰.

⁷⁷ Luís Filipe Leite foi, a partir da década de 1850, director da primeira *Escola Normal* para o ensino primário, em Marvila, e promoveu um projecto de formação de professores, que explica no livro publicado em 1892, *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra. Acreditava que a formação de professores primários viabilizaria a dinamização cultural e escolar de comunidades locais, na medida em que os professores formados nesta escola se tornariam pólos de multiplicação de cultura, particularmente em meios rurais. Num país como Portugal em que o analfabetismo, segundo ele, grassava, a sua intervenção enquadra-se no pensamento liberal e republicano em que a escola seria o eixo da “salvação” nacional contra o atraso económico e cultural.

⁷⁸ Quanto a Bernardo Moreira de Sá, a sua ligação à formação de professores foi ainda mais antiga. Este “autor” leccionou desde 1882 na Escola Normal do Porto, data da sua fundação, e aí permaneceu como formador durante 33 anos. Viria inclusive a terminar a sua carreira como director desse estabelecimento de ensino em 1918.

⁷⁹ Francisco Adolfo Coelho, primeiro, na Escola de Habilitação para o Magistério Secundário, leccionando a cadeira de Pedagogia e, depois, em 1911, criando, na Faculdade de Letras de Lisboa, a Escola Normal Superior. Porém, a sua intervenção jamais pode ser vista apenas no ângulo estrito da docência de cadeiras que leccionou, Pedagogia e Metodologia Geral das Ciências do Espírito.

⁸⁰ Logo em 1882, Adolfo Coelho defendeu no Congresso das Associações Portuguesas a criação de uma escola-modelo, onde os professores pudessem “beber” os ensinamentos da experiência e da prática docente. Só mais tarde o “autor” se referirá a uma escola secundária. Tal deve-se possivelmente ao facto de, no “universo” educativo português do século XIX, o ensino primário estar longe de constituir objectivo adquirido. Embora só posteriormente chame a atenção para a importância de uma “escola-modelo” para o ensino secundário, logo no seu projecto inicial ele tinha em mente aquilo que hoje designaríamos como “escola integrada”, abrangendo vários níveis de ensino e faixas

Para além do exercício de formação, alguns dos “autores” publicaram livros didácticos especificamente para acompanhar os estagiários. Estou a referir-me a José Miguel de Abreu, que publica em 1906 um compêndio para “Escolas Normais e Magistério”, *Desenho linear e de ornato* ou, mais tarde, Marques Leitão e José Pereira, que traçam programa de formação, relatando experiências, o primeiro com *Educação primária* (Leitão, 1933) e o segundo com *O Desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária* (Pereira, 1935: 287). Ainda no início do século, chamo a atenção para o papel de Joaquim de Vasconcelos, que divulga e promove o trabalho dos professores de Desenho do ensino técnico e realiza palestras sobre História da Arte, destinadas a educar o gosto dos professores dos liceus. Ele inaugura um discurso sobre a urgência da formação estética dos professores. Depois dele, três outros professores de Desenho puderam pôr em prática uma educação do gosto na Escola Normal de Desenho⁸¹, Tomás Bordalo Pinheiro e Carlos Adolfo Marques Leitão e, finalmente, José Pereira.

Os liceus normais do ensino secundário trouxeram, também eles, para o projecto liceal, uma nova categoria de professores, os professores-metodólogos. Embora existam excepções, é do seu seio que provém grande parte dos “autores” de manuais a partir da década de 1930. Uma correspondência tão perfeita indica o papel destas escolas como centros pedagógicos que fervilham de contactos facilitados pela proximidade e pela concentração geográfica de professores envolvidos num mesmo projecto educativo. Pode concluir-se também que é dos grupos de formadores que sai a elaboração de manuais escolares. Assim, permiten-nos perceber como é desse meio onde se reproduzem modelos de acção pedagógica, que os manuais escolares se produzem. Eles têm portanto uma importância efectiva como guiões do ensino. Entre os professores-metodólogos que produziram manuais para Português, registo aqui o nome de José Nunes Figueiredo e de António Gomes Ferreira⁸².

As escolas técnicas que, neste período, adquiriram a função de escolas normais tiveram uma forte dinâmica de produção de manuais escolares⁸³. Um dos mais

etárias. Esta “escola-modelo” era concebida para o desenvolvimento do ensino integral e, segundo ele, os professores que observassem o seu funcionamento pedagógico tenderiam a aplicar e reproduzir os seus princípios noutros quotidianos escolares. A possibilidade de pôr em acção o seu projecto foi-lhe atribuída no ano seguinte, em 1883, com a direcção de uma nova escola, a Escola Primária Superior de Rodrigues Sampaio.

⁸¹ A política educativa republicana acaba por reconhecer legalmente a necessidade de formação de professores de Desenho em 1918 e, em 1920, inaugura-se a Escola Normal de Desenho, especialmente destinada a professores para o ensino técnico profissional.

⁸² Estou a referir-me, por exemplo, a dois “autores” que foram professores-metodólogos já na década de 1950, no Liceu Normal de D. João III, em Coimbra. José Nunes Figueiredo, ligado à didáctica do Latim e Domingos Romão Pechincha, responsável pela didáctica do Português aliaram os seus esforços para produzirem as selectas literárias *Alma portuguesa* e *Alma pátria – Pátria alma*. Na produção de um livro didáctico para o ensino do latim, *Do Latim ao português e a língua com expressão literária*, José Nunes Figueiredo, agora em cooperação com António Gomes Ferreira, professor-metodólogo do Liceu D. João de Castro, para a disciplina de latim, os “autores” explicitam as relações entre a formação de professores e os livros didácticos. Afirmam corresponder a um apelo dos professores estagiários sobre duas áreas do programa de Português que precisa de ser articulado com o Latim.

⁸³ Estou a referir-me, por exemplo, ao papel dos “autores” José Oliveira Boléo, professor-metodólogo do 10º e 11º grupos do ensino técnico profissional, respectivamente das disciplinas de História e Geografia, e de José Monteiro Cardoso, professor-metodólogo do 8º e 9º grupos, correspondentes à língua portuguesa e às línguas estrangeiras, ambos

emblemáticos professores-metodólogos da língua portuguesa foi Virgílio Couto, da Escola Comercial Veiga Beirão. A escola torna-se um eixo que promove a inovação pedagógica. O percurso de um grupo de estagiários alimenta as mudanças no ensino e prepara a reforma de 1946. Enquanto a Escola Veiga Beirão serve de ponto de encontro e de discussão do grupo de estagiários em torno de Virgílio Couto, outro mecanismo divulgador processa-se através do boletim oficial das *Escolas técnicas*. Estes espaços de debate e construção disciplinar da língua portuguesa aliam-se num processo inovador de auto-reflexão sobre o ensino e a aprendizagem⁸⁴. Tornam-se referência para a actuação dos professores de Português e têm ressonâncias posteriores em cursos de formação.

Nesta tese, concentro-me na relação entre o seu modelo de formação e a produção de manuais. Alguns dos estagiários de Virgílio Couto não só se tornam também, por sua vez, novos formadores, como geram, em colaboração uns com os outros, novas produções escolares. As relações pessoais e profissionais estabelecidas certamente mantiveram-se e foram elas que deram frutos multiplicados. Estou a referir-me, por exemplo, à dinâmica entre Virgínia Motta⁸⁵ e os seus pares Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar, que prolongaram a produção de livros escolares até à década de 1960. Estes manuais enquadram-se nas propostas reformadoras do ensino técnico e na sua valorização da literatura nacional. Os seus “autores” não produzem isolados, estiveram ligados a uma formação comum. Formam um grupo com identidade própria⁸⁶. Por seu turno, a relação de compromisso e convivência entre formador e formandos parece-me ter-se alastrado a uma rede mais vasta de relações, tanto mais que Virgílio Couto orientou e

ligados à formação de professores na Escola Industrial Afonso Domingues. As suas funções estendem-se aos júris de exames de Estado para professores do ensino técnico profissional.

⁸⁴ Virgílio Couto projecta uma forma de avaliação dos processos com um novo instrumento, o diário. Cada estagiário ver-se-á implicado nesta construção pela necessidade de se auto-avaliar, redigindo as impressões que retém das aulas. Sebastião da Gama, estagiário sob a responsabilidade de Virgílio Couto e escritor, publica o seu *Diário* em 1958. Desta forma torna públicos os diálogos que estabelece consigo próprio e com o formador. Segundo Sebastião da Gama, Virgílio Couto solicitou aos professores estagiários a elaboração de um diário que registasse os seus quotidianos escolares. Diz ele que, “para começar, o metodólogo falou connosco durante uma hora. De acordo com o que disse, vão ser as aulas de Português o que eu gosto que elas sejam: um pretexto para estar a conviver com os rapazes, alegremente e sinceramente. E dentro desta convivência, como quem brinca ou como quem se lembra de uma coisa que sabe e vem a propósito, ir ensinando” (Gama: 1958, Jan. 11). Em vários outros “passos” do *Diário* pode confirmar-se a sintonia gerada na relação formador/formando. Matilde Rosa Araújo era outra das estagiárias deste grupo que, pela via literária, divulgou uma concepção de escola, de criança e de jovem.

⁸⁵ Virgínia Mota regista a sua admiração pelo orientador Virgílio Couto quando, em artigo de 1946, publicado em *Escolas técnicas*, afirma que “é da mais elementar justiça que em suas mãos muito bem ficou o encargo da selecção” de alunos para o ensino técnico profissional, porque ao saber teórico o professor-metodólogo juntou “a sua intuição de pessoa que extremosamente ama as crianças, de mãos dadas com o seu reconhecido saber de “experiência feito”, lhe aconselhou” (Mota: 1946, pp. 37-38).

⁸⁶ Em 1955, em anexo ao boletim, Augusto Reis Góis apresenta como material didáctico um “caderno diário”, explicando que o mesmo foi “assunto tratado em sessões de trabalho do estágio para professores de Português, Francês e História do ensino técnico e profissional”. António Reis Góis [1955]. “O Caderno diário”. Separata do editorial da revista *Os Nossos Filhos*. 1º caderno “Problemas Escolares”. n.º 1. Lisboa, p. 2.

prestigiou, revendo, anotando e prefaciando os livros dos seus antigos estagiários ou colegas metodólogos de outras disciplinas⁸⁷.

Deixei para o fim o vasto universo de cargos e funções políticos e/ou administrativos “avulsos”, se assim os posso chamar pela sua diversidade. E, novamente aqui, estou em crer que os seus jogos políticos ressoaram nas instâncias de produção e circulação de livros escolares, sem mesmo ter sido necessário a sua referência explícita. O exercício destes cargos ou funções é, por vezes, pontual⁸⁸ e, devido à sua diversidade, dificilmente seria possível estabelecer-se uma tipologia. Assim, registo aqui apenas a sua existência. Alguns “autores”, ainda no século XIX, exercem cargos junto da família real⁸⁹. São membros de comissões de reformas curriculares⁹⁰, pertencem a Conselhos Superiores de Instrução Pública, têm cargos ministeriais⁹¹, integram júris de exames nacionais de alunos e professores⁹², avaliam

⁸⁷ Virgílio Couto prefaciou o livro de Francisco Pamplona, de 1947, *História do Portugal gigante* e o livro de Oliveira Cordeiro, *Compêndio de caligrafia*, publicado em 1949.

⁸⁸ Calvet de Magalhães, nas décadas de 1950 e 1960, assume a função de vogal da comissão de organização das exposições do Ensino Técnico Profissional. Ao fazê-lo dá continuidade aos objectivos enunciados por Joaquim de Vasconcelos, promovendo as escolas técnicas pela exposição dos desenhos dos alunos. Calvet responsabiliza-se por organizar, com diversos professores, exposições de “desenho infantil”. Tem por fim divulgar o trabalho realizado nas escolas técnicas ao nível do Desenho, mas também valorizar o seu potencial económico. Para isso, estabelece contactos com diversas instituições e procura apoios estatais e privados. O dinamismo com que assume este trabalho é surpreendente.

⁸⁹ Nunes Godinho como calígrafo da Casa Real, Teodoro da Mota e Marques Leitão como professores de Desenho e educadores dos infantes que tiveram a seu cargo. Com a intimidade gerada nestas relações, não admira que Marques Leitão tenha vindo a ser reconhecido nos círculos onde a família real se movia e recebido um louvor a propósito da Exposição das Escolas Industriais do Sul do País, que tinha sido organizada por ele para a Exposição Universal de Paris de 1900.

⁹⁰ A relação entre os “autores” de manuais escolares e os discursos produzidos ao nível das reformas de ensino é também ela estreita. Joaquim de Vasconcelos apresenta, em 1877, um projecto de reforma do ensino superior de Belas Artes e Luís Filipe Leite, a partir da experiência de gestão da Escola Normal de Marvila, ajuda a regulamentar os “cursos normais” para professores do ensino primário. Francisco Adolfo Coelho está ligado à reforma de Rodrigues Sampaio e, depois, à de Jaime Moniz, na qual também participou Francisco Xavier Rodrigues. Os programas liceais de 1918, com a introdução dos trabalhos manuais educativos, tiveram o dedo de Marques Leitão. Em 1937 foi a vez de Fernando Gonçalves da Silva ser chamado pelo ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, para organizar a remodelação das escolas comerciais e industriais. Este “autor” fez ainda parte da Comissão de Reforma do Ensino Técnico Profissional entre 1943-44. A Reforma do Ensino Técnico Profissional de 1948 chamou a si vários “autores” nossos conhecidos, como Virgílio Couto e António Matoso, que colaboraram na elaboração dos programas de Português e História pátria. Calvet de Magalhães interpretou os programas de desenho, aprofundou-os teoricamente, apresentando-os em forma de lei em 1952. O jovem Alfredo Betâmio de Almeida, recém-saído de estágio, organizou o programa de Desenho liceal de 1947/48. Depois, preparou no final da década de 1960, os novos programas para o 2º ciclo dos liceus na reforma de Veiga Simão.

⁹¹ Refiro-me a José Barbosa Bettencourt que fez parte, no século XIX, da Direcção e do Conselho Superior de Obras Públicas e da Direcção-Geral do Comércio e Indústria. Carlos Marques Leitão que foi vogal da Comissão Superior do Ensino Industrial e Comercial e deputado eleito pelo grupo político de João Franco, entre 1906 e 1907. Também Luís Passos assume em 1923 o papel de vogal do Conselho Superior Industrial e Comercial e José de Oliveira Boléo foi ainda membro agregado do Conselho Superior de Instrução Pública. O mais politicamente influente de todos seria porém Vicente de Freitas que, para além de governador da Madeira, onde chefia a ala republicana no Parlamento, será, após o golpe de Estado de 28 de Maio, Ministro do Interior e Ministro do Comércio e Comunicações. É ainda o inspirador da *União Nacional*.

processos de ensino como inspectores⁹³ ou noutras funções⁹⁴, enfim, dirigem e produzem opiniões sobre o ensino em Portugal ao mais elevado nível de decisão⁹⁵ ou detêm uma influência local determinante⁹⁶. Outros “autores” saem do anonimato pelo trabalho em museus⁹⁷ e conservatórios⁹⁸. Outros ainda pela participação em associações culturais e profissionais⁹⁹.

⁹² Fizeram parte de júris de Exame de Estado José de Oliveira Boléo, Fernando Gonçalves da Silva e Calvet de Magalhães. Quanto à organização de modelos de selecção de alunos, o exemplo mais significativo é o de Virgílio Couto. Júlio de Jesus Martins, que dirigiu o Serviço de Pontos de Exame do Ministério da Educação Nacional entre 1943-45. A sua intervenção na selecção de alunos para o liceu constituiu uma das importantes chaves da contenção social do projecto liceal nesta década. A defesa de turmas homogéneas implicou nos liceus um “funil” de entradas que se iniciava logo a partir dos exames de admissão.

⁹³ Nos serviços de inspecção temos o trabalho de Luís Filipe Leite, entre 1885 e 1887, que foi vogal da comissão inspectora das escolas normais. Em 1891, Carlos Marques Leitão foi nomeado pelo Ministro das Obras Públicas para inspector das escolas industriais da circunscrição do sul. E, bem mais tarde, Calvet de Magalhães, que esteve ligado à Inspecção do ensino técnico profissional, a partir do ano de 1950.

⁹⁴ Os cargos na organização do sistema colonial foram particularmente importantes. José de Oliveira Boléo teve um papel decisivo na educação colonial, à frente da Direcção-Geral do Ensino no Ministério das Colónias. O seu percurso político prolonga-se e, já na década de 1960, ajuda à criação dos Estudos Gerais em Moçambique, residindo durante algum tempo na cidade de Lourenço Marques. Seguiu um plano geral de uniformização do sistema de ensino colonial, foi ainda chefe de repartição dos Serviços de Educação de Moçambique. Calvet de Magalhães foi convidado para várias missões nas colónias, a partir de 1955, ao serviço do Ministério do Ultramar. Nessa qualidade esteve no Estado da Índia. A partir desta data, realiza incursões às colónias portuguesas para “dar” cursos de formação de professores, inspecionar escolas e incentivar mudanças curriculares no ensino técnico profissional.

⁹⁵ Alfredo Betâmio de Almeida é nomeado após o 25 de Abril de 1974 como Director-Geral do Ensino Liceal e, no ano seguinte, prepara o lançamento do Ensino Secundário Unificado. Em 1977, assume a presidência do Instituto de Tecnologia Educativa, cargo que desempenha até ao final da vida.

⁹⁶ Os municípios foram palco das actividades de alguns destes “autores”. Três estiveram ligados à gestão camarária do período republicano: Marques Leitão e Vicente de Freitas detêm a presidência da Câmara Municipal de Lisboa; José Tavares, já na década de 1920, foi membro da Câmara Municipal de Aveiro.

⁹⁷ José Tavares dirigiu o Museu Nacional de Aveiro. No âmbito da organização nacional de museus municipais há que referir Joaquim de Vasconcelos, que partilhava com António Augusto Gonçalves uma perspectiva de ligação museológica às escolas de arte. Estes museus municipais integram-se no esforço de investigação etnográfico, trabalho no qual destaca os seguintes “autores”: Adolfo Coelho, Leite de Vasconcelos, Joaquim de Vasconcelos, conservador, desde 1880, do Museu Industrial e Comercial do Porto, e Augusto César Pires de Lima, que criou o Museu de Etnografia e História do Douro Litoral.

⁹⁸ No século XIX, Moreira de Sá é nomeado pela Câmara do Porto como primeiro director do Conservatório de Música da cidade e, no final do século, é atribuída pela mesma câmara a Joaquim de Vasconcelos a organização do Museu Municipal do Porto. Este mesmo museu passará para a responsabilidade de outro “autor”, Júlio Brandão, nas décadas de 1920 e 1930.

António Baião foi, a partir de 1908, de director da Torre do Tombo. Luís Filipe Leite, desde 1870, integrou a comissão para a promoção das primeiras bibliotecas populares. Esta rede local de promoção de cultura não teve o sucesso pretendido. Carlos Marques Leitão assumiu o cargo de vice-presidente da Universidade Popular.

⁹⁹ A ligação de professores a associações de diversos tipos atribui-lhes, assim, prestígio. Joaquim de Vasconcelos é talvez o “autor” que agrega o maior universo de ligações, contactos associativos, institucionais e pessoais mantidos em Portugal e com o estrangeiro. Entre muitos outros cargos foi presidente do Centro Artístico do Porto entre 1879 e 1883. José Miguel de Abreu era sócio da Sociedade de Instrução do Porto e da Sociedade de Geografia de Lisboa, cuja Secção de Ciências Étnicas tem como presidente, a partir de

Em síntese, o sucesso de alguns “autores” coloca uma questão: em que pontos de apoio sustentaram o seu prestígio pessoal e profissional. E se, por hábito de raciocínio, não me centrar apenas nas relações do poder político governamental e considerar outros mecanismos institucionais e corporativos no funcionamento do discurso escolar, então verei como as forças que impulsionaram a produção de manuais escolares foram múltiplas. Residiram nas regras de acesso à profissão, nas tradições escolares e corporativas. Esta digressão pelos cargos dos “autores” permitiu-me verificar o quão complexas são estas relações e a diversidade de pontos de apoio do poder existem no interior das carreiras dos professores. Reafirmo, contudo, que estas posições autorais não constituem norma obrigatória, porque embora quase todos os “autores” apareçam ligados a um determinado cargo, não existe nenhum cargo que seja obrigatório para todos. Mas que cada “autor” pode, na diversidade de percursos possíveis encontrar quais os caminhos que lhe facilitariam o acesso à publicação de materiais. As actividades escolares e a manualística apoiavam-se assim mutuamente.

Na continuidade da reflexão realizada até aqui, procuro descortinar os cruzamentos entre dois universos de publicação, um de carácter, pelo menos em definição, mais estável – o das produções escolares –, outro de carácter mais efémero e multiplicador – o dos periódicos. Passo a inventariar os “autores” de manuais que colaboraram igualmente em jornais e revistas. Reflecto sobre as relações que estes tiveram com esta forma de escrita¹⁰⁰. Examino as suas características como o ser pontual ou frequente, como se abordam diversos assuntos ou se centram as escritas na educação. Neste percurso de investigação foi-me fundamental o auxílio prestado pela *Imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX – XX)*, dirigido por António Nóvoa (1993).

Se, em larga medida, quase toda a intervenção dos “autores” aqui tratados pode ser incluída na definição deste repertório, existem algumas excepções pertinentes que, como o problema aqui colocado é o da circulação de materiais e intercâmbios, não faria sentido excluir. Estou a referir-me à participação dos “autores” em jornais diários ou outros de grande tiragem ou em publicações de carácter cultural, artístico, literário ou científico que não couberam na definição de “imprensa de

1896, Francisco Adolfo Coelho. E, finalmente, Luís Passos participou na Sociedade de Estudos Pedagógicos.

¹⁰⁰ Devo lembrar antes de tudo que, embora seja tentador pensar de outro modo, limito pelo menos de momento as conclusões aqui tiradas ao *corpus* de “autores” que me propus tratar. Deslindar uma relação global das disciplinas de Português e Desenho com a imprensa exigiria outro método, um exame que incidisse sobre as próprias revistas e jornais, e esse não era o meu objectivo. Ao nível da escrita periódica sobre a língua portuguesa e o seu ensino existem vários autores que, embora extravasem os objectivos a que me propus aqui, foram tomados em linha de conta e constituíram referentes de comparação. Estou a falar de António de Sá de Oliveira que, na passagem do século XIX para o XX, enriqueceu o debate curricular na imprensa. Estou a falar de João de Barros e de António Figueirinhas, que abraçaram projectos editoriais muito interessantes. Mas ainda de Agostinho de Campos, que multiplicou artigos, abordou uma diversidade de temas e mostrou as suas posições, por vezes controversas, em vários periódicos. Para pensar na intervenção dos professores de Português no campo filológico contei com os artigos de António Gomes Ferreira, António Cândido de Figueiredo e de Rodrigues Lapa. Para a literatura, Fidelino de Sousa Figueiredo, Óscar Lopes e João Gaspar Simões foram autores de referência. Finalmente para contextualizar o período mais próximo de nós, onde as escritas sobre a língua materna contaram com inúmeros autores, serviram igualmente de referência artigos de Raul Gomes, Matilde Rosa Araújo, Manuel Gusmão e Alice Gomes.

educação e ensino". Todas estas revistas são significativas para compreender a amplitude dos espaços discursivos em que os "autores" se moveram (Sampaio, 1942; Rocha, 1985; Pires, 1999). Foi, contudo, o repertório que contribuiu para me guiar nesta aventura pela imprensa.

Embora o meu levantamento não seja exaustivo, na medida em que muitos dos jornais e revistas aqui indicados foram mencionados pelos próprios "autores" ou fazem parte de bibliografias recolhidas na Biblioteca Nacional de Lisboa, tal como mostro em anexo, a variedade dos periódicos onde "autores" intervieram é tal que me permite pensar numa relação histórica privilegiada entre a educação e a imprensa. Registe-se, desde já, que o número de periódicos a que os "autores" de ambas as disciplinas tiveram acesso foi muito elevado (cerca 150 periódicos), tal como apresento nos quadros seguintes. Eles permitem visualizar a grande dispersão das escritas e as múltiplas oportunidades destes "autores"¹⁰¹. De 60 "autores" aqui tratados (38 de Português e 22 de Desenho), como tenho vindo a referir, 43 "autores" escreveram para a imprensa. As suas intervenções distribuem-se assim: 27 "autores" de Português (deixando de fora 11) para 16 "autores" de Desenho (restando 7 que não teriam qualquer tipo de participação periódica).

A relação entre colaboradores e não colaboradores é favorável aos primeiros, confirmando a relação privilegiada de que tenho vindo a falar. Alguns "autores", como vemos nos quadros, estiveram ligados apenas a uma ou duas revistas. O inverso, porém, também é verdadeiro, vários "autores" parecem ter tido acesso a um vasto número de periódicos. Para alguns destes "autores" parece inclusive existir por trás desta dispersão uma estratégia de propagação de ideias por vários órgãos e por vários públicos¹⁰². Estou a referir-me a uma escrita que ultrapassa o campo do discurso escolar, divulgando ideias para fora da comunidade de professores e mesmo da comunidade educativa, em sentido mais lato.

Existem "autores" especialmente prolixos nas duas disciplinas, Português e Desenho. Entretanto, raros foram os jornais e revistas que contaram com a intervenção de mais do que um dos nossos "autores". Os poucos projectos editoriais que congregaram vários "autores" foram: *O Instituto* (1853-1981), *Revista dos liceus* (1891-1896), *Labor* (1926-1973), *Liceus de Portugal* (1940-1946) e *Escolas*

¹⁰¹ O grupo de "autores" com que trabalho é, porém, reduzido. A dispersão discursiva deve ser pensada num quadro geral de produção periódica, nomeadamente na imprensa de educação e ensino. Ainda mais porque, a partir de uma primeira análise de *A Imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX e XX)*, se consegue verificar que, não obstante a permanência de algumas publicações, a grande maioria dos títulos se caracterizam pela efemeridade. O repertório inclui 530 fichas de periódicos, mas tal dispersão é ainda limitada aos critérios de selecção da análise. Na sua continuidade, o trabalho de pesquisa inventariou 5 000 títulos contidos no *Catálogo geral dos periódicos*.

¹⁰² Independentemente da regularidade e responsabilidade dos "autores" em cada revista, vários foram os que estiveram ligados a 5 ou a mais locais de publicação periódica, 16 no total. Foram 12 "autores" de Português: 9 locais para Luís Filipe Leite; 17 locais para Francisco Adolfo Coelho; 18 locais para Bernardo Moreira de Sá; 8 locais para Júlio Brandão; 12 locais para Augusto César Pires de Lima; 6 locais para António Baião; 9 locais para António Correia de A. e Oliveira; 9 locais para António Gonçalves Matoso; 9 locais para José de Oliveira Boléo; 8 locais para António Marques Matias; 6 locais para João de Almeida Lucas; e, finalmente, 5 locais para Irondino Teixeira de Aguiar. E, foram 4 os "autores" de Desenho: 8 locais para Joaquim António Fonseca de Vasconcelos; 8 locais para José Júlio Leitão de Barros; 12 locais para Adolfo Faria de Castro e 15 locais para Manuel Maria Calvet de Magalhães.

técnicas (1946-1972)¹⁰³. A longa duração histórica de alguns e o papel na construção de certas identidades profissionais ¹⁰⁴ explicam porque é que estes projectos mobilizaram tantos e tão prestigiados professores, entre os quais se contaram alguns “autores”.

PARTICIPAÇÃO EM PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DOS “AUTORES” DE PORTUGUÊS

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Augusto Casanova Pinto	<i>O Magistério português</i> (1904-1906)			
Luís Filipe Leite	<i>Boletim geral de instrução pública</i> (1861-1865) <i>Revista de instrução pública para Portugal e Brasil</i> (1857-1858) <i>Correio das escolas</i> (1897) <i>A Instrução pública</i> (1855-1861) <i>Gazeta pedagógica</i> (1869-1870) <i>Revista dos liceus</i> (1891-1896)	<i>A Instrução e o povo</i> (1855) <i>Revista académica</i> (1887-1888) <i>Revista das escolas</i> (1895-1896)	<i>O Panorama</i> (1836)	

¹⁰³ A participação de um grupo significativo de “autores” no “jornal científico e literário”, *O Instituto*, deve-se ao carácter prestigiado da publicação ligada à Universidade de Coimbra. Nela participaram Adolfo Coelho, José Miguel de Abreu, Luís Saavedra Machado, Joaquim de Vasconcelos e Carlos Adolfo Marques Leitão e António Baião. Quanto à *Revista dos liceus*, é possível que a adesão ao seu projecto tenha a ver com o clima vivido em torno da reforma de Jaime Moniz. Nela participam João Manuel Moreira e Joaquim de Vasconcelos e, ainda, Luís Filipe Leite, Adolfo Coelho e José Miguel de Abreu. Na *Labor* a participação está ligada, para além do prestígio merecido, à longa duração que, embora com interrupções, se faz entre 1926 a 1973. Nela colaboraram entre outros Adriano Nunes de Almeida e Júlio de Jesus Martins ambos de Português, mas também Alfredo Betâmio de Almeida, António Ribeiro Carreira e António Fernandes Marques da Rocha, estes últimos da disciplina de Desenho. *Liceus de Portugal* (1940-1946) e *Escolas técnicas* (1946-1972) são dois boletins presos a uma vontade unificadora dos projectos liceal e técnico profissional, que emanam da iniciativa estatal e estão ligados ao Ministério da Educação Nacional, sendo o segundo editado pela Direcção do Ensino Técnico Elementar.

¹⁰⁴ Embora de iniciativa estatal, estas revistas contribuíram para a construção de um escol do professorado do ensino secundário. Ao boletim *Liceus de Portugal* estiveram ligados os seguintes “autores”: Augusto César Pires de Lima, João de Almeida Lucas, Júlio de Jesus Martins, António Gonçalves Matoso, Francisco Júlio Martins Sequeira, José Pereira Tavares e António Ribeiro Carreira. O boletim *Escolas técnicas* contou com a colaboração de Augusto da Silva Reis Góis, António Gonçalves Matoso, Virgínia Mota, Francisco Xavier Roberto e Manuel Maria Calvet de Magalhães.

Capítulo 1. Considerações sobre a autoria dos manuais escolares

Francisco Adolfo Coelho	<i>Boletim da Direcção-Geral de instrução pública</i> (1902-1905) <i>Educação</i> (1913) <i>A Escola</i> (1903-1906) <i>Fröebel</i> (1882-1885) <i>A Revista de educação e ensino</i> (1886-1900) <i>Revista dos liceus</i> (1891-1896) <i>Boletim oficial do Ministério da instrução pública</i> (1916)	<i>Cultura popular</i> (1919) <i>A Tutoria</i> (1912-1916) <i>Jornal dos cegos</i> (1895-1920) <i>O Vintém das escolas</i> (1902-1906)	<i>O Instituto</i> <i>Revista de etnologia e glotologia</i> <i>Revista das Ciências Naturais e Sociais</i> <i>Revista lusitana</i> (1887) <i>Serões</i> (1906) <i>A Renascença</i> (1878-1879) <i>Portugália</i>	<i>As Novidades</i>
António Augusto Cortesão	<i>A Escola</i> (1903-1906)		<i>Arqueólogo português</i> (1ª série 1895-1931) <i>O Instituto</i> <i>Revista lusitana</i> (1887)	
Bernardo Valentim Moreira de Sá	<i>Educação portuguesa</i> (1922-1925) <i>Revista da Sociedade de instrução do Porto</i> (1881-1884) <i>Revista da educação</i>	<i>O Futuro</i> (1913)	<i>Amphion</i> (1884-1890) <i>Pontas de fogo</i> (1915-1921) <i>A Águia</i> <i>Arte musical</i> (1873-1875) <i>Perfis artísticos</i> <i>O Club</i> <i>Eco musical</i> <i>A Gazeta harmonia</i> <i>O Orpheon</i>	<i>O Comércio do Porto</i> <i>Folha nova</i> <i>Jornal de notícias</i> <i>O Porto</i> <i>O Primeiro de Janeiro</i>
António Gomes Pereira			<i>Revista lusitana</i>	
Júlio Brandão	<i>O Magistério português</i> (1904-1906) <i>A Escola nova</i> (1911-1912)	<i>O Amigo da infância</i> (1881 1897) <i>O Gafanhoto</i>	<i>Atlântida</i> (1915) <i>Húmus</i> <i>ABC</i> (1920) <i>Serões</i> (1905-1906)	
Francisco Augusto Xavier Rodrigues	<i>Revista de ensino médio e profissional</i> (1913-1914)			
João Manuel Moreira	<i>Arauto escolar</i> (1913) <i>Revista dos liceus</i> (1891-1896)			
Rodrigo Fernandes Fontinha	<i>Boletim da Liga de instrução de Viana do Castelo</i> (1909-1911) <i>Revista dos liceus</i> (1916)			

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

Augusto César Pires de Lima	<i>Boletim da Associação do magistério secundário oficial</i> (1904-1908) <i>Revista dos liceus</i> (1916) <i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946)		<i>Boletim da Junta de província do Douro Litoral</i> <i>Guimarães</i> <i>Boletim cultural da Câmara Municipal do Porto</i> <i>Mundo português</i> <i>Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra</i>	<i>A Voz</i> (1927) <i>Porto</i> <i>O Século</i> <i>O Comércio do Porto</i> <i>O Tripeiro</i>
António Eduardo Simões Baião	<i>Revista pedagógica</i> (1906-1916) <i>Boletim da Associação do magistério secundário Oficial</i> (1904-1908)		<i>Serões</i> (1906) <i>O Instituto</i> <i>A Águia</i>	
José Pereira Tavares	<i>Labor</i> <i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946)			
Luís Saavedra Machado	<i>Palestra</i> (1958-1973)		<i>O Instituto</i>	
António Correia de Almeida e Oliveira	<i>Labor</i> (1926-1973) <i>Palestra</i> (1958-1973)		<i>Estudos</i>	<i>Novidades</i> <i>O Século</i>
António Gonçalves Mattoso	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972) <i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946) <i>Revista de ensino</i> (1950-1972)	<i>Académico Figueirense</i> (1933)	<i>Mundo português</i> (1934-1938) <i>A Comarca de Arganil</i> <i>Revista dos Centenários</i> <i>Lúmen</i>	
José de Oliveira Boléo	<i>A Voz da Escola</i> <i>Seiva</i> <i>Boletim do Sindicato nacional dos professores</i> <i>O Tempo</i>		<i>O Mundo português</i> (1934-1938) <i>A Terra</i> <i>Revista luso-africana</i> <i>Boletim geral das colónias</i> <i>Boletim da Sociedade de geografia de Lisboa</i>	
Virgínia Motta	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972)	<i>Os Nossos filhos</i> (1942-1964)	<i>Modas e bordados</i>	
Francisco Xavier Roberto	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972)			
António Marques Matias	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972) <i>Perspectivas</i> (1961-1970) <i>Média</i> (1972-1973)		<i>Momento</i> <i>A Seara nova</i> (1921)	<i>Vitória</i> <i>A Bola</i> <i>Jornal de notícias</i>

Capítulo 1. Considerações sobre a autoria dos manuais escolares

João de Almeida Lucas	<i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946)		<i>Ocidente</i> <i>Portucale</i> <i>Boletim da Academia portuguesa de ex-libris</i> <i>Serões</i> (1906) <i>Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa</i> <i>Revista de Portugal</i>	
Júlio de Jesus Martins	<i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946) <i>Labor</i>			
Irondino Teixeira de Aguiar		<i>Cadernos sobre educação – divulgação pedagógica</i> (1964) <i>Os Nossos filhos</i> (1942-1964)	<i>Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa</i> <i>A Seara nova</i> <i>O Charadista</i> <i>Revista de Portugal</i>	
Augusto Reis Góis	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972) <i>Os Nossos filhos</i>			
Fernando Vieira Gonçalves da Silva			<i>Revista de contabilidade e comércio</i>	
Francisco Júlio Martins Sequeira	<i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946)			
Adriano Nunes de Almeida	<i>Labor</i>		<i>Estudos</i> <i>Guimarães</i>	

PARTICIPAÇÃO EM PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS DOS “AUTORES” DE DESENHO

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Joaquim de Vasconcelos	<i>O Ensino</i> (1910-1911) <i>Revista dos liceus</i> (1891-1896) <i>A Tribuna do professor</i> (1907-1908)	<i>Revista Sociedade de instrução do Porto</i> (1881-1884) <i>O Ensino</i> (1877-1878)	<i>O Instituto</i> <i>O Arqueólogo português</i> (1895-1903) <i>A Renascença</i> (1878-1879) <i>Revista do ateneu comercial do Porto</i> <i>Revista da Sociedade Martins Sarmento</i> <i>Revista de arte de Coimbra</i>	<i>Comércio do Porto</i> <i>Actualidades</i>

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
António Luís de Teixeira Machado		<i>Revista da Sociedade de Instrução do Porto</i> (1881-1884)		
José Miguel de Abreu	<i>Revista dos liceus</i> (1891-1896)		<i>O Instituto</i>	
Carlos Adolfo Marques Leitão	<i>Boletim da associação de professores das escolas industriais e comerciais</i> (1921-1927) <i>Boletim da liga nacional de Instrução</i> (1915-1917) <i>Educação</i> (1913)		<i>O Instituto</i>	
Ângelo Vidal		<i>O Amigo da infância</i> (1874-1940) <i>O Gafanhoto</i> (1903-1910)		
Tomás Bordalo Pinheiro			<i>Atlântida</i> (1915-1920)	
José Pereira	<i>Boletim oficial do magistério da instrução pública</i> (1916-1936) <i>Educação</i> (1913) <i>Educação Social</i> (1924-1927)			
Luís Passos	<i>A Escola primária</i> (1927-1941) <i>Revista de educação geral e técnica</i> (1911-1915)			
José Júlio Leitão de Barros	<i>Educação nova</i> (1924-1925)		<i>ABC</i> (1920)	<i>O Século</i> <i>A Capital</i> <i>Domingo ilustrado</i> <i>Notícias ilustrado</i> <i>Século ilustrado</i>
Jaime Pedro Martins Barata		<i>O ABC-zinho</i> (1921-1932)	<i>ABC</i> (1920)	<i>Notícias ilustrado</i>
Adolfo Faria de Castro			<i>A Voz Pública</i> <i>Renovação</i> (1925) <i>Portugal</i> <i>Ilustração</i> <i>Esmeralda</i> <i>O Ilustrado</i>	<i>O Mundo</i> (1900-1926... 1936) <i>Diário da tarde</i> <i>Diário de Porto</i> <i>Jornal de notícias</i> <i>Diário de notícias</i> <i>Diário de Coimbra</i>
António Fernandes Marques da Rocha	<i>Labor</i>			

Capítulo 1. Considerações sobre a autoria dos manuais escolares

Autores	Publicações para professores	Publicações para alunos e pais	Publicações académicas, especializadas e culturais	Jornais de grande tiragem
Manuel Maria Calvet de Magalhães	<i>Escolas técnicas</i> (1946-1972) <i>C.P.E.S / E.P.</i> (1969-1975) <i>Boletim CODEPA</i> (1962-1963) <i>Escola portuguesa</i> (1934-1974) <i>Tecnologia educativa</i> (1965-1974) <i>A Campanha</i> (1953-1956) <i>Revista de ensino</i> (1950-1972) <i>Seiva</i> (1961-1974) <i>Perspectivas</i> (1961-1970) <i>Traço de união</i> (1966-1973)	<i>Cadernos sobre educação – Divulgação pedagógica</i> (1964) <i>Mocidade portuguesa</i> (1937-1973) <i>Os Nossos filhos</i> (1942-1964) <i>A Criança</i> (1955) <i>Infância e juventude</i> (1955)	<i>Horizonte – Revista de arte</i> <i>Lácio – Panfleto de arte, luz e som</i> <i>Revista portuguesa de pedagogia</i> (1960) <i>Seara nova</i> <i>O Médico</i>	
Alfredo Betâmio de Almeida	<i>Palestra</i> (1958-1973) <i>Boletim do ensino secundário</i> (1973-1975) <i>Labor</i>			
Maria Helena Pais Abreu	<i>O Jornal da educação</i> (1977-1988)			
António Ribeiro Carreira	<i>Liceus de Portugal</i> (1940-1946) <i>Labor</i>			

Numa análise geral das temáticas, a maioria dos “autores” soube aliar o associativismo do professorado à divulgação pedagógica. O número de periódicos deste tipo era grande, tanto no século XIX como no século XX. Mas, os “autores” escreveram também para revistas que se dirigiam às famílias dos estudantes, integrados no espírito oitocentista, que procurava educar a população portuguesa através do jornalismo. Quando, já no século XX, voltam a publicar-se semanários dirigidos a pais e educadores em sentido amplo é noutra perspectiva que se escreve, a de orientar e aconselhar pedagogicamente os pais na educação dos filhos¹⁰⁵. Estes periódicos contêm temas tais como o que os pais devem comprar para os filhos

¹⁰⁵ Estas revistas são: *O Ensino* (1877-1878), onde colaborou Joaquim de Vasconcelos; *Revista das escolas* (1895-1896), onde colaborou Luís Filipe Leite; *Os Nossos filhos* (1942-1964), onde intervieram os professores do ensino técnico profissional Virgínia Mota, Irondino Teixeira de Aguiar e Augusto da Silva Reis Góis; e, finalmente, *Cadernos sobre educação – Divulgação pedagógica* (1964), que contou com o apoio de M. M. Calvet de Magalhães.

brincarem, que livros são adequados à leitura de determinada idade ou como ajudar o filho a estudar. Em forma de folhetim, aparecem excertos de literatura infantil, actividades lúdicas e narrativas desenhadas, onde tanto os “autores” de Português como os de Desenho tiveram o seu lugar. Vários “autores” colaboraram ainda em periódicos infantis¹⁰⁶ e em certos suplementos infantis dos jornais diários ou semanários.

Os “autores” que procuraram um público mais amplo foram 22 (em 43 que participaram na imprensa). Este número parece-me significativo e permite distinguir três diferentes vias: a das revistas especializadas em certos campos científicos, de onde se dirigiam ao público como investigadores, especialmente nas áreas da literatura, filologia e etnografia¹⁰⁷ e, ainda, da história¹⁰⁸, da arqueologia ou da história da arte¹⁰⁹; a de revistas culturais, artísticas e literárias¹¹⁰ destinadas a um público intelectual, mas num âmbito alargado, onde também cabiam as actividades de lazer e entretenimento; e, finalmente, a dos jornais de grande circulação¹¹¹. No

¹⁰⁶ Esta vertente do tratamento da literatura infantil constitui outra das áreas abertas à escrita e à participação gráfica dos “autores”, cujos textos literários aí se transcrevem, como no caso dos textos de Ângelo Vidal e Júlio Brandão em *O Amigo da infância* (1881-1897) ou ainda, para este último, de *O Gafanhoto* (1903-1910), onde Tomás Bordalo Pinheiro publica desenhos. Nesta área da ilustração, também Martins Barata produzirá graficamente a revista *ABCzinho*. Se a primeira destas revistas tem uma marca fortemente moralizadora, as últimas ganham traços de uma nova concepção da infância, sublinhando a importância dos traços lúdicos, em que se aprende, divertindo.

¹⁰⁷ As temáticas de filologia e etnografia abrem um campo de participações aos professores de português. Entre as principais publicações contam-se: *Revista de etnologia e glotologia* (1881), *Revista lusitana* (1887), *O Arqueólogo português* (1895), *Portugália* (1899-1908). Entretanto, o “autor” que mais divulgou trabalhos nestes campos foi Francisco Adolfo Coelho. A *Revista lusitana* (1887) era dirigida por José Leite de Vasconcelos e constituiu um espaço por excelência para a divulgação de trabalhos de investigação. À sua volta formou-se um importante escol de intelectuais. A revista tinha um elenco de colaboradores que deram origem ao campo da filologia portuguesa, tais como Teófilo Braga, Carolina Michaëlis, A. R. Gonçalves e F. Martins Sarmento. Conta ainda com a participação dos “autores” Outros dois “autores” partilham com ele este espaço de escrita periódica, António Augusto Cortesão e António Gomes Pereira. Num período mais recente, João de Almeida Lucas publica na revista *Portucale*, a fim de inscrever reflexões sobre filologia românica, um estudo sobre numerais e as suas origens etimológicas; Irondino Teixeira de Aguiar, ao escrever para a *Revista de Portugal* e para *Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa*, visa a explanação de questões etimológicas aliadas a aplicações no ensino da língua portuguesa. Joaquim de Vasconcelos escreve igualmente na revista *O Arqueólogo português* (1895-1903), ligada ao Museu Etnológico Português e novamente ao seu conservador, José Leite de Vasconcelos.

¹⁰⁸ Estou a referir-me aos artigos dos “autores” António Baião, António Mattoso e José de Oliveira Boléo, espalhado por várias revistas.

¹⁰⁹ Joaquim de Vasconcelos alia, nos seus artigos, a etnografia à defesa do património artístico português e à história da arte. É no sentido de promover e divulgar a investigação científica realizada ou como complemento de um trabalho museológico que se entende igualmente a participação de Joaquim de Vasconcelos em revistas de arte, como na *Revista da Sociedade Martins Sarmento* e na *Revista de arte de Coimbra*.

¹¹⁰ A revista *Estudos*, já do final da década de 1940, onde colaboraram António Correia de Almeida e Oliveira e Adriano Nunes de Almeida, dá-nos uma visão especializada de temas literários, no sentido mais canónico e académico da questão. A fidelidade ao texto literário é o enunciado recorrente destes artigos, onde se procura, através de uma perspectiva histórica, as origens literárias das obras canónicas dos autores portugueses.

¹¹¹ Não me foi possível confirmar a participação dos “autores” nestes jornais. A lista de jornais aqui apresentada diz respeito às referências que os “autores” fizeram noutros trabalhos escritos: *Actualidades* (Joaquim de Vasconcelos); *A Bola* (António Marques Matias); *A Capital* (José Júlio Leitão de Barros); *Comércio do Porto* (Bernardo Moreira de Sá, Joaquim de Vasconcelos e Augusto César Pires de Lima); *Diário de Coimbra*, *Diário de*

primeiro caso, temos uma escrita especializada, em filologia e etnografia, que se constituem como espaços por excelência da interligação do professorado do ensino secundário com a investigação e a divulgação socialmente autorizada do saber.

No inventário às escritas dos “autores” de Português, pode dizer-se que a crítica literária foi um dos campos que possibilitou a abertura de revistas literárias e culturais de grande importância no cenário cultural nacional¹¹². São vários os exemplos que comprovam esta intervenção, ora sob a forma de análise literária, ora sob a forma de comentário a acontecimentos culturais actuais. Embora excepcional, convém ainda referir que estas revistas literárias albergaram mesmo produções literárias dos próprios “autores”. Estas produções revelam a capacidade que alguns “autores” tiveram de intervirem no seu meio intelectual. A divulgação da história de Portugal foi igualmente outro tema que permitiu a entrada de “autores” nesta imprensa de carácter cultural, em particular durante o Estado Novo, período no qual os temas históricos são caros e as questões antropológicas e coloniais¹¹³ se encontravam também entre os meios de propaganda do regime.

Como se pode verificar, estamos longe de encontrar um padrão único para estas relações dos “autores” com a imprensa. Se alguns tiveram intervenções pontuais e fruto de uma qualquer disposição particular nas suas carreiras, outros foram extraordinariamente prolixos, participando em todo o tipo de publicação, em

notícias, *Diário do Porto* e *Diário da tarde* (Francisco Faria de Castro); *Domingo ilustrado* (José Júlio Leitão de Barros); *Folha nova* (Bernardo Moreira de Sá); *O Ilustrado* (Francisco Faria de Castro); *Jornal de notícias* (Bernardo Moreira de Sá, António Marques Matias e Francisco Faria de Castro); *O Mundo* (Francisco Faria de Castro); *Mundo português* (1900-1926) (Augusto César Pires de Lima, António Mattoso, José de Oliveira Boléo; *Notícias ilustrado* (Jaime Pedro Martins Barata, José Júlio Leitão de Barros) *As Novidades* (Francisco Adolfo Coelho e António Correia de Almeida e Oliveira; *O Porto* (Bernardo Moreira de Sá); *Portugal* (Francisco Faria de Castro); *O Primeiro de Janeiro* (Bernardo Moreira de Sá); *O Século* (Augusto César Pires de Lima, António Correia de Almeida e Oliveira e José Júlio Leitão de Barros; *Século ilustrado* (José Júlio Leitão de Barros; *O Tripeiro* (Augusto César Pires de Lima); *Vitória* (António Marques Matias); *A Voz* (Augusto César Pires de Lima) e *A Voz pública* (Adolfo Faria de Castro).

¹¹² Joaquim de Vasconcelos escreveu também para *A Renascença* (1878-1879), onde os artigos de crítica literária convivem com poemas e contos de escritores seus contemporâneos. *A Renascença* (1878-1879) auto-designada por “órgão dos trabalhos da geração moderna”, cujo director é Joaquim d’ Araújo e para o qual escreveram muitos dos mais significativos escritores literários do final do século XIX, como Eça de Queirós, Teófilo Braga, Ramalho Ortigão, João de Deus, Antero de Quental e Cesário Verde. Muito interessante me parece ser a revista *Atlântida* (1915-1920), dirigida para Portugal e Brasil por João de Barros e Paulo Barreto, numa tentativa de promover a aproximação da intelectualidade de ambos os países sob os auspícios do elo de “latinidade” que a revista teoriza. Tomás Bordalo Pinheiro contou aqui com um artigo, “O ensino do desenho mecânico”, mas Júlio Brandão torna-se um colaborador assíduo. Este professor e poeta escreve para um vasto grupo de revistas culturais como *Húmus*, *Águia* e a revista cultural ilustrada *Serões* (1905-1906). Adolfo Faria de Castro, entretanto, escreveu para a curiosa “revista quinzenal de arte, literatura e actualidades”, *Renovação* (1925), editada pelo jornal *A Batalha*. E, finalmente, *Seara Nova*, onde na década de 1950 se integram artigos de três destes “autores”, António Marques Matias, Irondino Teixeira de Aguiar e M. M. Calvet de Magalhães.

¹¹³ A participação de José de Oliveira Boléo na revista de educação da Índia, *O Tempo* (1931-1957), assim como em *Seiva* (1961-1974), de Moçambique, ou as colaborações de M. M. Calvet de Magalhães, nesta última revista e na de Angola, *Revista de ensino* (1950), que ainda contou com José Nunes de Figueiredo e António Matoso, mostram o envolvimento destes “autores” na política de implemento do ensino secundário nas colónias. À campanha de alfabetização da década de 1950, M. M. Calvet de Magalhães junta também o seu nome.

crónicas regulares e em jornais de grande circulação. Existiram relações continuadas com um certo projecto editorial específico, identificando-se com elas¹¹⁴. De lembrar a propósito os “autores”, e foram vários, que integraram as direcções e as redacções dessas mesmas revistas¹¹⁵. Por seu turno, é no grupo de “autores” que escreveram com grande regularidade na imprensa que encontramos os estilos mais vivos de propagação de ideias e as línguas mais aguçadas pela crítica. São eles que se queixam da falta, em Portugal, de uma opinião pública¹¹⁶ e, em certas alturas procuram sensibilizar a população para as questões da educação. São eles que parecem mover-se com um enorme à-vontade e independência intelectual no meio jornalístico.

Durante todo o período estudado, a produção de manuais e a imprensa mantiveram trocas de grande intensidade. A imprensa parece ter sido um dos palcos mais importantes de promoção da escola e um suporte político de forte visibilidade social para a educação. A mobilização do país para o empenho colectivo na educação encontra-se subjacente a muitos dos artigos dos “autores” com os quais trabalhei. Através da imprensa, fez-se a entusiástica passagem de propostas inovadoras, realizou-se a narrativa histórica das disciplinas, apresentaram-se argumentos e divulgaram-se experiências pedagógicas. Em síntese, centrando-me novamente no problema que aqui me trouxe, face ao que atrás apresentei, estou em crer que a imprensa contribuiu para os projectos bem sucedidos de publicação e circulação dos manuais escolares. No entanto, nem todos os “autores” usaram este processo de divulgação e, nessa medida, a intervenção na imprensa volta a apresentar-se um ponto de apoio do poder, mas não uma norma cuja passagem fosse obrigatória.

¹¹⁴ O exemplo de José Tavares, na estreita ligação à revista que dirigiu durante décadas, primeiro ao lado de Álvaro Sampaio e depois de José Augusto Teixeira, a *Labor* (1926-1973), é por demais conhecido nos meios educativos. A importância da revista é uma das razões deste reconhecimento. Mas é-o também a relação identitária entre José Tavares e a própria revista. Esta coincidência entre o indivíduo e a revista espalha-se pelas suas páginas, na organização e selecção de rubricas e artigos, nos dispositivos de montagem de um discurso na defesa do professorado liceal e das causas pedagógicas, nas possibilidades criadoras de condições de enunciação. Aqui coincidem, na representação do colectivo da classe, numa coerência e duração impressionantes.

¹¹⁵ Vários foram os “autores” que tiveram funções de responsabilidade em periódicos. Estes compromissos especiais, em cargos de direcção ou comissões redactoriais, podem ser encontrados em João Manuel Moreira, na *Revista dos liceus* (1891-1896) e no *Arauto escolar* (1913), e em Carlos Adolfo Marques Leitão nas revistas *O Instituto* e *Educação* (1913), pertenceu às redacções do boletim da *Liga nacional de instrução* (1915-1917) e do *Boletim da associação de professores das escolas industriais e comerciais* (1921-1927). Com posições igualmente fortes em periódicos estão Rodrigo Fontinha director do *Boletim da liga de instrução de Viana do Castelo* (1909-1911) e Francisco Martins Sequeira, que foi responsável por *Liceus de Portugal* (1940-1946). O empenho de António Mattoso no boletim *Escolas técnicas* (1946-1972), pela continuidade de artigos sobre definição curricular do ensino técnico profissional, não passa despercebido. No mesmo caso encontra-se Betâmio de Almeida que, através da *Palestra* (1958-1973), aprofunda as bases da reforma liceal de 1947/48 a partir da disciplina de Desenho.

¹¹⁶ Se isto pode ser dito para professores como Adolfo Coelho e Joaquim de Vasconcelos, no final do século XIX pode ser dito para outros como Calvet de Magalhães que, nas décadas de 1950 e 1960, revela uma grande produção.

1.1.2. Três “autoras” no universo masculino da produção de manuais

As últimas páginas representam uma tentativa de síntese dos vários aspectos que cruzaram, nesta tese, o funcionamento dos discursos escolares com os dados biográficos dos “autores” de manuais de Português e de Desenho. E, embora reconheça obviamente que não esgotei as relações possíveis, tal como antes referi, existe ainda uma relação nova que cabe aqui problematizar. Trata-se da que cruza a produção de manuais escolares com a dimensão do género destes “autores” e “autoras”. Antes de abordar o assunto gostaria, porém, de verificar em que termos pode ser pensado. Quero compreender as razões que justificam a existência de um *corpus* de “autores” tão masculino, de 57 “autores” para 3 “autoras”, mesmo quando a profissão docente, no ensino secundário, já teria iniciado, nas décadas de 1950 e 1960, tal como António Nóvoa (2005) informa, o seu processo de transformação de “matriz feminina”:

“Paralelamente, assiste-se, ao longo do século XX, a uma lenta acomodação da profissão docente à sua matriz feminina. Estamos perante uma mudança profunda das características internas e externas da profissão. Se no princípio do século prevalece uma *imagem masculina*, marcada por uma intervenção no espaço público, a partir dos anos 1930/1940 impõe-se uma *imagem feminina*, vendo-se a professora recolhida no interior da sala de aula. Uma transição idêntica verificar-se-á, também no ensino secundário, duas décadas mais tarde. Neste caso, é o fenómeno de “explosão escolar” que obrigou a um recrutamento massivo de professores, num curto espaço de tempo, passando a haver mais mulheres do que homens no corpo docente liceal.” (Nóvoa, 2005: 93).

Primeiro, temos o exemplo de Berta Valente de Almeida (1886-1982), uma mulher que lecciona Português e Latim e que ajudará a organizar um dos primeiros liceus femininos, o de Lisboa e, depois, o de duas outras professoras de uma geração posterior, uma de Português, no ensino técnico profissional, Virgínia Motta (1909-1997) e outra de Desenho liceal, Helena Abreu (1924-), que romperam o contexto exclusivamente masculino. Estas três mulheres tornam ainda mais visível o desequilíbrio entre os géneros, feminino e masculino, na produção de manuais escolares até à década de 1960. São elas, igualmente, que me conduzem ao olhar retrospectivo por décadas da mais absoluta ausência de mulheres no campo das produções escolares do ensino secundário. Tanto uma possível exclusão como a presença repentina de mulheres obrigam à interpretação.

É importante saber como foi possível que os manuais de Berta Valente de Almeida, nomeadamente o seu *Livro de leituras* (1921) e a sua *Gramática prática da língua portuguesa* (1921), fossem aprovados pela “comissão encarregada de examinar os livros enviados a este Ministério em virtude do concurso aberto em 6 de Maio de 1920” (Despacho do Ministério de Instrução Pública, 11 de Maio de 1921: 1949), altura em que poucas mulheres teriam, em Portugal, uma intervenção tão marcante ao nível do ensino. Este facto ganha ainda maior relevância pensado à luz das exclusões, uma década depois, dos livros de leitura de Teresa Leitão de Barros (1898-1983), *Portugal, terra bendita*, e de Maria da Luz Sobral, *Livro de leitura para a 1ª e a 2ª classes*, no concurso de manuais escolares para o ensino secundário de 1932¹¹⁷.

¹¹⁷ Nas Actas do Conselho Superior de Instrução Pública surgem referências a estes livros, mas é possível que não tenham chegado a ser editados, visto que não há registo dos

Para o ensino da disciplina de Português liceal, o número de obras que foram “rejeitadas” neste período é de tal forma grande¹¹⁸ que me leva a crer que talvez tenha passado despercebida a exclusão dos livros de leitura das duas únicas mulheres que concorriam a este concurso entre tantos manuais apresentados por professores homens. Não foram entretanto avançados os critérios de escolha dos livros, embora estes estejam naturalmente subjacentes às orientações programáticas. Contudo, nota-se que, no essencial, o concurso se caracteriza pela concentração das aprovações em três “autores”¹¹⁹.

Importa saber igualmente até que ponto, passadas duas décadas sobre as exclusões anteriores, Virgínia Motta, com o seu primeiro manual, publicado em 1958, *Antologia de Autores Portugueses* (Motta; Góis; Aguilar, 1958), para o ensino técnico profissional, e Helena Abreu, por seu turno, com o *Compêndio de desenho para o 3º ciclo dos liceus* (Abreu; Antunes, 1954), publicado em 1954, ambos elaborados em colaboração com “autores” homens, ambos “livros únicos” e, por isso, de garantida circulação escolar, representaram excepções; ou se, pelo contrário, a sua presença neste universo editorial indicava uma nova tendência no campo, um domínio que se abria, a partir deste período, a outras publicações organizadas por mulheres, contribuindo assim para um ajustamento da distribuição do discurso autorizado nas disciplinas escolares à percentagem relativa de mulheres e de homens que se dedicavam à docência.

Pondo a questão de outra forma, pretendo responder ao seguinte: Será que estas mulheres, nos seus grupos de docência respectivos, duas de Português e outra de Desenho, representaram casos singulares ou, inversamente, são indicadores significativos de uma mudança tendencial marcada pela abertura do discurso disciplinar ao género feminino? Antes de qualquer interpretação ou resposta taxativa, esta questão merece uma reflexão a montante dos dados empíricos. Clarificando, é pertinente entrar neste assunto esclarecendo três aspectos; o primeiro diz respeito ao nível geral de como concebo as questões de género; o segundo, de como integro estas questões nas sociedades modernas; e, finalmente, o terceiro, de como as insiro no que aqui se discute em concreto, ou seja, na produção de livros escolares.

mesmos na BNL. Na Acta nº 1 deste conselho, realizado a 15 de Julho de 1932, pode ler-se que os livros destas “autoras” foram entregues à apreciação do vogal Alfredo de Carvalho. Na Acta nº 3, do dia 26 de Setembro de 1933, refere-se o *Caderno de gramática portuguesa*, de Teresa Leitão de Barros. Em anexo, apresentam-se os resultados do trabalho realizado por este conselho e finalmente votado, em Assembleia Geral. Dela resulta uma votação sempre unânime do conselho relativamente a cada livro. Nesta medida, parece-me que os vogais acatavam as opiniões dos respectivos relatores a quem tinham sido distribuídas as obras.

¹¹⁸ As exclusões recaíram sobre “autores” de gramáticas como Adriano António Gomes, Estanco Louro ou Cândido de Figueiredo. Recaíram igualmente sobre muitas edições escolares de escritores clássicos da literatura portuguesa, ficando apenas aprovados alguns dos livros prefaciados e anotados por Augusto César Pires de Lima e *Os Lusíadas*, cuja edição foi organizada por Cláudio Bastos. Muitos dos livros de leitura e selectas sofreram igualmente com a exclusão taxativa, como é o caso de um de Adriano Gomes, de Nicolau Rijo de Micallef Pace, de José António Correia dos Santos e de Joaquim Bernardo Pinto da Silva, José Leite de Vasconcelos, Júlio Brandão.

¹¹⁹ Os únicos livros de leitura aprovados foram os de José Pereira Tavares, de Augusto César Pires de Lima e de Francisco Xavier Rodrigues.

O primeiro aspecto e mais geral implica uma breve passagem pelas possibilidades teóricas que têm vindo a ser avançadas sobre a identidade ou as identidades, em especial sobre as identidades de género. Quero discutir a perspectiva a partir da qual vejo a exclusividade de três mulheres num universo marcadamente masculino. Para pensar sobre este assunto peço ajuda a Judith Butler, que no seu livro *Problemas de género* (Butler, 2003), foi percorrendo em torno do pensamento de várias autoras feministas no que se refere à representação da identidade feminina.

Esta autora parte do questionamento de Simone de Beauvoir sobre a natureza e a cultura da mulher. A escritora francesa resumia o seu pensamento afirmando que não se nasce mulher; mas que alguns seres humanos se podem tornar mulheres. Punha assim em causa a inscrição biológica do sexo e do género nos corpos das mulheres, porque esta inscrição implicava todo um processo cultural e social no qual o ser assumiria, ou não, as características femininas. O sexo e o género, em Simone Beauvoir, eram vistos como construções sociais e culturais. Segundo Judith Butler, outras feministas têm, igualmente a este nível, uma perspectiva cultural da construção do género. Este será o caso da filóloga Julia Kristeva, que considera o género como uma identidade que precisa de ser socialmente reiterada pela linguagem. Assim, estas duas escritoras indicariam desde logo que o próprio sujeito *mulher* não pode ser entendido como uma identidade fixa, estabelecida em termos estáveis ou permanentes.

Judith Butler observa que Michel Foucault toma também, em *Vontade de saber* (Foucault, 1994), o género como uma construção cultural e jurídica, onde os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que, subsequentemente, passam a representar. Portanto, as categorias de *homem* e de *mulher* representam a própria regulação necessária destes sistemas e servem para que eles funcionem. Os sistemas jurídicos, para Foucault, não tomam para si categorias já preexistentes, eles formam-nas e conformam os seres humanos às suas necessidades políticas. A capacidade produtiva dos sistemas jurídicos, defendida por Foucault, seria responsável pela criação de conceitos de *homem* e de *mulher*, que se estabelecem relativamente um ao outro, formando um binómio oposto de identidades. Mas esta produtividade e forma de funcionamento seriam, então, ocultas, capazes de mascarar as representações construídas através de aparatos que as naturalizam.

É esta a perspectiva que me parece estar presente no texto de Kathryn Woodward (Silva; Hall; Woodward, 2000: 7-72), integrado na colectânea *Identidade e diferença*, quando a autora sugere que qualquer identidade seria gerada nas relações sociais a partir da identificação do *Outro*, aquele que é o diferente de nós. O seu interesse dirige-se principalmente para a identidade de povos e de como estes assumem, em situações extremas de guerra, por exemplo, as suas nacionalidades. A autora fala nos casos dos sérvios e dos croatas. Essas identidades nacionais não têm interesse para o tema que aqui se desenvolve. Porém, importa realçar um aspecto do seu texto que me ajuda a reflectir sobre o género, e que é a forma como a autora explica que certas pessoas adiram a identidades que lhes não são favoráveis do ponto de vista social ou económico. Ela busca justificações de duas ordens, uma antropológica, com Claude Lévi-Strauss, e outra linguística, com Althusser. Diz esta autora que ninguém quer encontrar-se fora do mundo, e que os mundos em que nos movemos são feitos de sistemas de classificações binárias de sujeitos e objectos. Lévi-Strauss explicaria então a necessidade de os seres humanos encontrarem um lugar para si próprios, em cadeias de classificações. Althusser, por seu turno,

aludiria às formas de nomeação para explicar que ninguém poderá existir sem que outro a ele se refira e o integre na cadeia linguística que começa com o seu nome.

Estas duas explicações parecem-me pertinentes. Aliam as reflexões linguísticas às questões sociais. Nesta linha Tomaz Tadeu da Silva explica as conclusões a que chega sobre o género, usando as concepções linguísticas que vão de Saussure a Derrida. No seu texto “A produção social da identidade e da diferença” (Silva, 2000: 73-102), ele afirma que a produção da identidade e da diferença se realiza ao mesmo tempo, porque a palavra tem a capacidade de condensar significados do que diz ser e do que diz não ser. Ele exemplifica esse processo linguístico de classificação dos seres humanos mostrando que quando atribuímos a alguém ou a nós próprios uma qualidade estamos justamente a excluir todas as outras do mesmo tipo e que não nomeamos. Por exemplo, quando digo que sou uma mulher automaticamente estou a dizer que não sou um homem¹²⁰.

Então, quando alguém se afirma como pertencendo a um determinado grupo de seres, por mais extenso que este seja, como no caso do ser mulher, a vinculação a esse grupo significa em paralelo uma diferenciação e um afastamento de outro grupo, o dos homens. A mulher afirmar-se-ia, voluntária e assumidamente, pertencer à categoria mulheres e não à dos homens, para poder identificar-se com um certo grupo. Porém, este grupo não é um qualquer, diz Judith Butler. Ele é o grupo onde ela já é socialmente reconhecida como tal. Esta forma de se tornar mulher precisa, segundo esta autora, de um investimento pessoal, visto que é uma identidade social que exige estados psicológicos e afectivos de apoderamento, e implicitamente de rejeição da diferença masculina. Só desta forma a mulher se inclui no conjunto de mulheres que são, eventualmente, como ela; e exclui-se do conjunto masculino formado por homens.

Resumindo, entre as linhas sociológicas e linguísticas de argumentação sobre a construção da identidade, que aqui são sugeridas por vários autores, e em particular por Judith Butler, conjugam-se dois princípios formadores da identidade de género: um, que para a identificação se efectivar ela precisa de reiteração na linguagem; dois, que a identidade feminina é a diferença desvalorizada ou mesmo negativa do binómio das categorias homem/mulher. Assim, para ter um papel, um estatuto, uma posição de onde falar, toda a mulher tem de tornar-se mulher. Estes princípios explicariam a razão pela qual uma mulher, por mais consciência que

¹²⁰ Tomaz Tadeu da Silva indica um conjunto vasto de categorias que possivelmente serão úteis citar aqui: “Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autónomo. Nesta perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. (...) É fácil de compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso de fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. (...) A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável” (p. 75).

tenha de que a identidade feminina é o lado mais desvalorizado do binómio, jamais deixará de tomar posse desse lugar nos termos de uma feminilidade que a sociedade reconhece como sua. É isso que parece poder subentender-se das propostas de interpretação do *segundo sexo*, em Simone de Beauvoir. Mas é isso também que, no plano da linguagem, me parece estar subjacente à ideia de identidade incompleta da mulher, em Julia Kristeva.

A mulher seria aquela que para se constituir precisaria de ser continuamente interpelada pela linguagem dos outros e reinvestida por si própria. A linguagem permitiria colocar os termos da identificação em poucas palavras. Estabeleceria um conjunto de relações entre o que se é e o que se não é. Então, para os autores e as autoras que tenho vindo a seguir, a identidade estabelece-se socialmente, reiterando a existência dos seres, mas também a desigualdade social entre sexos e géneros. A identidade de género está ligada à diferenciação, tanto para o bem como para o mal. Não será, por isso, negativa em si mesma. Não será ela que constitui um problema social. O problema encontra-se antes e depois dela, mas sempre presente em cada reiteração linguística, em cada reconhecimento social, porque implica uma determinada valorização diferenciada de cada uma das partes.

“O género é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor.” (Butler, 2003: 37).

Nesse sentido, todo o processo de identificação feminina é aqui pensado em termos de negociação. Nesta tese, tomo portanto o risco de a abordar, tendo em conta que as diferenças entre homens e mulheres estão social e politicamente marcadas, que não formam conceitos inocentes; colocam uns do lado bom e outros do lado mau, lados diferentes da diferença. É, porém, na perspectiva de que o género faz parte dessas “identidades alternativamente instituídas e abandonadas”, negociáveis pois, não fixas à partida, que o meu olhar se debruça tanto sobre a ausência como sobre a presença de mulheres no campo da produção e circulação de manuais escolares. Entro assim no segundo plano desta questão, tal como me propus inicialmente. Procurarei agora equacionar as razões por que os casos destas mulheres e as suas actividades de produção de manuais coincidem com as grandes mudanças de mentalidade das sociedades modernas.

Embora reconheça os limites das narrativas de emancipação das mulheres, sou sensível às interpretações históricas que mostram como as mulheres conseguiram romper o espaço doméstico das suas actividades e, logicamente, o quadro de poder onde antes, no século XIX, se moviam, para atingirem novos estatutos sociais e profissionais nos quadros do trabalho assalariado. Porém, esse trabalho no feminino é um dos fenómenos novos sublinhados pelo historiador Antoine Prost (1991: 13-59). Ele explica as vantagens de visibilidade do trabalho que, saindo do âmbito doméstico e privado para se integrar no amplo espaço público, invadindo a indústria e o sector terciário no século XX, tomando lugar no espaço tradicionalmente exclusivo dos homens, nomeadamente nos períodos pós guerra, na Europa, conseguiu construir novas identidades femininas. Esta participação inaugural das mulheres num conjunto de novos campos foi analisada por

historiadores, que têm vindo a dar conta das repercussões sociais a diferentes níveis:

“(…) o que explica a bem progressiva ascensão das mulheres a *status* marcados com o selo da honorabilidade social (poder de decisão e capital cultural). Alguns números e datas reflectem a lentidão do processo: em 1920 as mulheres são autorizadas a sindicalizar-se sem consentimento do marido, sendo na altura os seus salários inferiores em 31% aos dos homens; em 1921 há 300 mulheres médicas, em 1929, 519; em 1914 há 12 advogadas, em 1928, 96; em 1930 as faculdades têm 7 mulheres professores; em 1936 os salários femininos são fixados em 85% dos salários masculinos, mas já em 1927, no ensino primário e secundário, o salário era o mesmo para qualificações e antiguidades iguais. Haverá que esperar pelo pós-Segunda Guerra Mundial para que as mulheres activas ocupem finalmente posições sociais até então monopolizadas pelos homens.” (Vincent, 1991: 304).

De facto, penso ser igualmente importante verificar, tal como o historiador francês Gérard Vincent assinala na citação anterior, o quão recentes são algumas conquistas profissionais das mulheres, mesmo tomando como referência a sociedade francesa, aquela onde a revolução liberal foi modelar para todo o mundo ocidental. Ainda hoje nos surpreendem os números sobre a baixa profissionalização, educação e posições nas carreiras atingidas pelas mulheres no mundo. Margaret Maruani (2007: 637-648)¹²¹ mostra como, mesmo na Europa dos nossos dias, o princípio de trabalho igual para salário igual não é verdadeiro. Esta autora refere-se ainda ao facto de as mulheres se enquadrarem geralmente em categorias profissionais inferiores àquelas que a sua formação académica ou outra indicaria. Neste quadro, a posição de paridade concedida às professoras francesas, como afirmava Gérard Vincent, constitui uma excepção interessante.

Mas, e em Portugal? António Nóvoa (1992: 455-519) caracteriza a composição profissional dos professores e professoras na primeira metade do século XX, mostrando a transformação de uma profissão marcadamente masculina numa profissão de maioria feminina. O número de professoras nos liceus e escolas técnicas até à década de 1930 seria ainda muito reduzido. Mas se a feminização da profissão docente no ensino secundário decorre após o período republicano, isto fica a dever-se a um movimento europeu generalizado, não podendo a responsabilidade do processo, por isso, ser atribuída ao regime salazarista. Tanto mais que, segundo este historiador, o Estado Novo preferiria “salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores junto das populações”. A salvaguarda implicaria um professorado de traços masculinos, embora controlado do ponto de vista associativo. A vontade de afastar as mulheres de locais de visibilidade poderia explicar cabalmente a exclusão dos livros de leitura de Maria da Luz Sobral e de Teresa Leitão de Barros, em 1932. Os seus livros escolares em circulação na sociedade portuguesa logicamente que tornariam pública a presença de professoras autorizadas a falarem em nome das suas respectivas disciplinas. Para reforçar esta ideia de regulação do campo pela definição do género pode pensar-se que após

¹²¹ Estou a referir-me aos números que a economista avança para desenvolver a tese de que as políticas de paridade entre homens e mulheres, implementadas especialmente em países menos ricos, poderiam desenvolver rapidamente toda a sociedade em geral. Para ela, a pobreza das mulheres é um entrave de toda a sociedade, porque as mulheres gerem, em geral, mais bem a economia e distribuem racionalmente os recursos pelos filhos.

estas exclusões terão de passar duas décadas para o ensino secundário da língua portuguesa voltar a contar com mulheres entre os “autores” de manuais escolares.

Para contextualizar a possível abertura posterior do campo, devo lembrar que António Nóvoa relaciona a pressão demográfica sobre o ensino liceal, nos anos cinquenta e sessenta do século XX, com a feminização que tomou lugar nas instituições de ensino secundário. A este nível de ensino, a feminização seria acompanhada de uma diminuição dos recursos socioeconómicos do professorado. A estratégia oficial de controlo, identificada por António Nóvoa, durante o Estado Novo é, contudo, ardilosa. Ao mesmo tempo que se baixam os salários dos professores e das professoras, o regime procuraria enaltecer o carácter missionário da profissão docente, através da agregação da vocação de ensinar aos sentimentos patrióticos. Ora voltando às razões que estariam por trás das exclusões acima referidas, as professoras que delas foram alvo integravam claramente este espírito que ligava o estatuto da mulher à defesa da nação¹²².

António Nóvoa considera ainda que, embora o Estado tenha em mente o controlo dos comportamentos do professorado, tanto no plano social como no privado, vai ter uma posição especial relativamente aos professores e às professoras dos liceus. O Estado Novo visaria, principalmente, uma política que gerasse a adesão destes professores, multiplicando os seus apoiantes e, por seu turno, engrossando com eles as elites locais. Sendo a autonomia dos professores liceais um princípio inerente ao estatuto de escol de licenciado estabelecido pelo próprio regime, este não irá exercer sobre eles os mais duros mecanismos de regulação se comparados com os do professorado do ensino primário¹²³. Com o objectivo de concretizar a imagem apresentada por António Nóvoa, confirmei que não existe qualquer registo, no *Estatuto do ensino secundário* (Decreto n.º 20: 741, de 18 de Dezembro de 1931), de regulação das vidas privadas dos professores, e também não surge qualquer referência à necessidade de estes manifestarem opções ideológicas nacionalistas. Contudo, o *Estatuto do ensino liceal* (Decreto n.º 36: 508, de 17 de Setembro de 1947), já estabelece normas elucidativas do carácter autoritário e centralizador do regime, a saber:

“São deveres dos professores dos liceus:

- a) Exercer acção permanente sobre os alunos, com o duplo objectivo de lhes ministrar a cultura a que visa o ensino liceal e de lhes formar o carácter e o espírito nacionalista;

¹²² Helena Costa Araújo (1990) refere-se, no seu artigo “As mulheres professoras e o ensino estatal”, na *Revista crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, à interpretação de Maria Belo (1987), em “Salazar e as mulheres”, no livro *O Estado Novo – Das origens ao fim da autarcia 1926-1959*, sobre a política de propaganda nacionalista do regime de Salazar na década de 1930, que associa a ideia de nação ao estereótipo da mulher como esposa e mãe de família. Esta identidade que liga a identidade feminina mais conservadora ao nacionalismo tornou, segundo Maria Belo, a mulher socialmente mais visível. Porém, restringe-se-lhes as áreas onde pode intervir. Esta interpretação caberia aqui, visto que o impedimento da sua entrada numa área de publicação “viril”, a dos manuais escolares, não seria extensível, no caso tanto de Maria da Luz Sobral como de Teresa Leitão de Barros, a uma zona de investimento no qual várias mulheres e professoras se envolveram, o da literatura para crianças.

¹²³ António Nóvoa sugere, no texto atrás referenciado, um conjunto de medidas claramente repressivas sobre a vida privada das professoras primárias, que vão desde a autorização para casar ao tipo de vestuário e de comportamentos sociais.

b) Dar sempre exemplo, dentro e fora do liceu, de perfeita correcção de porte, de sã moralidade e de devoção cívica;

c) Respeitar a consciência católica da Nação e a índole cristã que preside ao ensino liceal segundo os preceitos constitucionais;

d) Dar garantia de colaborar na realização dos fins superiores do Estado e de defender os princípios de ordem política e social estabelecidos na Constituição;

[e), f), g) ...]

h) Coadjuvar a Mocidade Portuguesa ou a Mocidade Portuguesa Feminina, dentro do programa estabelecido pelo respectivo Comissariado Nacional, designadamente sob a forma de conferências e excursões educativas;

[i), j), l) m), n), o), p) ...]

q) Sustentar com firmeza a disciplina nas aulas e sessões e contribuir activamente para que ela se mantenha em todas as dependências do liceu;

[r), s), t) ...]

u) Residir na localidade da sede do liceu onde está prestando serviço e comunicar por escrito ao reitor a sua morada.

Em casos excepcionais, devidamente fundamentados, pode o Ministro autorizar que os professores residam em localidade próxima, sem que essa autorização possa ser invocada para justificar qualquer tratamento especial em matéria de serviço escolar ou circum-escolar.” (Decreto nº 36: 508, de 17 de Setembro de 1947: 902).

Antes de reflectir sobre este documento, relembro que, tal como fez o historiador Antoine Prost, a passagem do espaço de trabalho doméstico para o público e assalariado de muitas mulheres ao longo do século XX tem, para mim, um carácter emancipador. Os números de feminização da profissão docente do ensino liceal e técnico profissional, em Portugal, nas décadas de 1950-1960, apresentadas por António Nóvoa, são inequívocos. Embora as mulheres não cheguem a atingir a paridade com os homens na docência do ensino secundário em geral e nesta última década, elas quase igualam este número e revelam uma tendência para um crescente aumento¹²⁴. Quanto ao documento acima transcrito, parece-me estar patente a necessidade de o Estado Novo de controlar tanto as convicções políticas, ideológicas e religiosas dos professores como alguns aspectos da sua vida privada, designadamente o porte “de sã moralidade e de devoção cívica” e a residência, que deve ser local. Contudo, embora possamos imaginar que tais disposições tenham tido um maior peso social sobre as mulheres, em nenhum momento tal se afirma no texto.

A forma encapotada como estes deveres de ordem mais privada aparecem talvez constitua aqui um indicador do cuidado que o regime sempre teve com aqueles que têm uma formação superior. Os deveres cívicos, morais e políticos dos professores foram habilmente misturados com deveres de carácter pedagógico e didáctico,

¹²⁴ Em números apresentados no quadro da página 501 do texto anteriormente referido de António Nóvoa (1992), as taxas de feminização em 1940 eram de 33% e de 18%, respectivamente para o ensino liceal e para o ensino técnico profissional; de 43% e 25%, em 1950; e, finalmente em 1960, de 56% e 40%. Nos liceus, o número de professoras ultrapassa o dos professores em 1960, mas no ensino técnico profissional tal ainda não acontece, mostrando um carácter marcadamente masculino neste tipo de ensino mais ligado às tecnologias e à economia.

amplamente difundidos entre os professores e que aqui correspondem às alíneas que não transcrevi¹²⁵. Portanto, não existiam nenhuma medidas discriminatórias especificamente dirigidas às mulheres professoras, o que faz todo o sentido se se atender à conclusão de António Nóvoa relativamente ao desejo de o Estado Novo manter uma imagem masculina e elitista da comunidade docente liceal. Desta forma, as professoras integradas nos liceus e nas escolas técnicas poderão, não obstante o seu inexorável aumento, parecer excepções durante mais algum tempo.

O que afirmo é que as mulheres com uma formação superior, nas décadas de 1950-1960, quando Virgínia Motta e Helena Abreu, muito jovens, se formam e começam a leccionar, estariam de alguma forma protegidas política e socialmente pela cotação elevada que a profissão no seu todo auferia. Em limites controlados discursivamente, como tentarei mostrar mais à frente, a situação de Berta Valente de Almeida (1886 – 1982) tinha já esta matriz elitista que, ao mesmo tempo que lhe permitia falar pelo grupo de professores de Português, a localizava num espaço confinado que é o do seu liceu exclusivamente feminino¹²⁶. Tentando situar a participação educativa desta professora no contexto de um projecto liceal, os dados avançados por Amaro Carvalho da Silva (2003) revelam que, ainda na década de 1920, as mulheres que acediam à educação secundária deste liceu, denominado na época Liceu Central de Garrett (1919-1926), só poderiam ser consideradas privilegiadas. Elas eram excepções a uma regra, porque a maioria da população, principalmente a feminina, era analfabeta:

“(…) Instruir e educar a mulher foi um dos desígnios do movimento iluminista e liberal, do ideário republicano e mação e dos diversos movimentos feministas.

Duas finalidades principais orientaram a formação feminina. A primeira prendia-se com a intenção de fazer dela uma esposa e uma mãe consciente e instruída, capaz de ser “a primeira educadora do

¹²⁵ Estou a referir-me a obrigações pedagógicas e didácticas gerais para com os alunos, integradas no meio daquelas que transcrevi na página anterior, tais como: “esforçar-se por obter contínuo aperfeiçoamento pedagógico e o melhor rendimento do ensino” *Regulamento do Ensino Liceal* (1947), p. 902.

¹²⁶ Berta Valente de Almeida foi reitora do primeiro liceu feminino em Portugal. Este liceu tem a sua origem na Escola Maria Pia, cujos objectivos de formação começaram por ser meramente de instrução primária e, depois, profissionalizadores. Na última década do século XIX, a Escola Maria Pia passa a ter um currículo liceal, mas as condições materiais em que o ensino é prestado às alunas deixa ainda muito a desejar. Entre 1906 e 1917, da designação de “Escola” passa-se à designação de “Liceu Maria Pia”, atribuindo-lhe por este meio um estatuto idêntico ao dos liceus masculinos. Esta categoria fixa-se ainda em 1917, pela designação de Liceu Nacional Central de Maria Pia, no qual se alarga a sua valência de ensino secundário com a distribuição das alunas em dois últimos anos e em Cursos Complementares de Letras e Ciências. Em 1919, o liceu perde a anterior designação e passa a chamar-se de Liceu Central de Almeida Garret. Esta mudança pode justificar-se pela necessidade de a 1ª República apagar as memórias ligadas ao regime monárquico, como afirma Amaro Carvalho da Silva (2003). Contudo, tal como nota Teresa Leitão de Barros, na palestra por ela proferida neste mesmo liceu, em 1954, “Garrett e o seu ideal de educação feminina”, atribuir um nome masculino a um liceu feminino era completamente desajustado, visto que não obstante a qualidade literária de Almeida Garrett ele jamais defenderia a imagem de uma mulher culta e educada. O seu ideal feminino encontra-se como sabemos ligado à imagem da Joanhinha. Contudo, o liceu manteve este nome até ao período inicial da ditadura. Em 1926, passa a chamar-se Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho. Teresa Leitão de Barros questiona igualmente a identidade que esta educadora e escritora deixa ao liceu como herança. Maria Amália Vaz de Carvalho, segundo Teresa Leitão de Barros, nunca defendeu um papel activo e um perfil profissionalizado para a mulher.

homem”, por outras palavras, pretendia-se educar a humanidade através da mulher. A segunda finalidade ligava-se à sua emancipação económica, modo a arrancá-la da dependência da família ou do marido ou a uma situação de abandono. Mas quem instruiria e educaria a mulher?” (Silva, 2003:486).

E se é certo que, seguindo a esteira dos países ocidentais, Portugal, para ser identificado com um país civilizado, deveria educar as suas mulheres, esse desígnio de que o texto fala encontrará, durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, muitas vicissitudes. Amaro Carvalho da Silva identifica duas ordens de problemas com os quais a educação feminina se vai confrontando. A primeira, para ele, seria de ordem material e financeira, porque, face às instalações precárias do Liceu Maria Pia, à inexistência de liceus femininos distribuídos pelo país no período republicano ou de orçamentos que permitissem a sua construção, como se poderia pensar em estender a experiência da educação feminina a toda a nação. A segunda seria de ordem ideológica, visto que as polémicas que circulavam na sociedade portuguesa neste período exprimiam, segundo o mesmo autor, concepções conservadoras sobre o papel da mulher. Pelas razões atrás apontadas, parece-me que Berta Valente de Almeida fez parte do reduzido número de professoras que, se bem que dentro de um circuito minoritário, se bem que participando de condições de funcionamento discursivo singular, pode ajudar a formar jovens adolescentes de uma elite social numa cultura superior.

Berta Valente de Almeida faz parte de uma história onde uma mulher culta corresponde a uma mulher só, desadaptada ou marginal. Não tão marginal que fosse o único exemplo, como se pode verificar pelo número de educadoras dignas de constarem do *Dicionário de educadores portugueses* (Nóvoa, 2003), mas penso que suficientemente marginal para que a grande maioria da população não desejasse o seu percurso profissional como futuro para as suas filhas. Trata-se de uma alternativa para quem não tivesse em perspectiva um bom ou mesmo um razoável casamento e filhos para tratar. A sua história é anterior ao processo de feminização profissional da docência que aqui referi. Para reflectir sobre ele, peço agora auxílio aos estudos da feminização da profissão docente no ensino primário avançados pelas investigadoras brasileiras que escreveram o texto “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação” (Catani; Bueno; Sousa; Souza, 2000: 15-47). Estas autoras explicam que, ao mesmo tempo que a mulher adquire um papel interveniente na educação, percebem-se também alguns efeitos negativos. Para elas, à medida que a profissão docente se foi tornando, no Brasil, uma profissão de mulheres, ela tendeu a incorporar a “ideologia da domesticidade” e da “submissão feminina”¹²⁷:

“Educadas dentro e fora da escola para serem submissas – era-lhes natural a percepção do conhecimento como algo exterior a si mesmas, algo fora de seu alcance pela representação de si e da própria formação como limitada – a ideia era que o saber emanava do livro, do director, do topo da pirâmide académica ou administrativa – o resto era desperdício conhecer verdadeiramente para se ensinar crianças.” (Catani; Bueno; Sousa; Souza, 2000: 28).

¹²⁷ A historiadora portuguesa Helena Costa Araújo rejeita, porém, a generalização destes efeitos negativos no ensino primário em Portugal, no artigo “As mulheres professoras e o ensino estatal”. *Revista crítica de ciências sociais*, 29. Fev. 1990, pp. 81-103.

Segundo estas autoras, a massificação da escolaridade obrigou, no Brasil, à rápida formação de mulheres para a docência, nomeadamente para o ensino primário; mas estas mulheres, não obstante o seu número, entraram no ensino para os “postos mais baixos da hierarquia do sistema”. A sua entrada ficou associada a baixos salários e a dificuldades de aceder, nas carreiras, a cargos de prestígio social e intelectual. A feminização transformara-se numa espécie de proletarização profissional, caracterizada pela separação da teoria educativa face às experiências lectivas, que lhes eram dadas viver quotidianamente:

“Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como a abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.” (Catani; Bueno; Sousa; Souza, 2000: 28-29).

As referidas autoras brasileiras explicam os mecanismos usados no seu país para retirar as mulheres dos processos mais produtivos do conhecimento, quero dizer, aqueles que articulariam no ensino as experiências vividas com a teoria ou, mesmo, com a produção escrita do saber. Mas, na economia desta tese, o que importa de imediato é relacionar as questões de género, que procurei contextualizar, com o terceiro e último plano de análise proposto anteriormente: como se explica a entrada de três mulheres, Berta Valente de Almeida e, posteriormente, Virgínia Motta e Helena Abreu, na produção e circulação concreta dos discursos escolares, no contexto das suas respectivas disciplinas. Por isso não posso desligar esta reflexão da análise das suas carreiras docentes, a começar pela sua formação académica e profissional. É nas características específicas dos grupos disciplinares em que se moviam que penso encontrar respostas para esta questão. Dito de outra forma, tenho de reflectir sobre alguns aspectos biográficos ou históricos que possam ter influenciado a sua singular entrada no *corpus* tão masculino dos “autores” de manuais escolares.

Se o conhecimento estabelece, por vezes, relações inesperadas, é interessante contar aqui que, enquanto escrevo estas linhas me chegou às mãos um pequeno texto de uma exposição de Helena Abreu, no Centro Português de Serigrafia, intitulado “Essência do feminino”. O folheto contém um excerto de Maria João Fernandes, que vê a pintura de Helena Abreu da seguinte forma: “[...] Caracterizam a sua pintura e a expressão serigráfica que dela decorre, a delicadeza da linha e a suavidade da sua paleta, compondo os múltiplos retratos da mulher, centro de um mundo de claras vibrações, movimentos subtis e tonalidades magicamente diluídas” (Fernandes, 2006).

Tenho, tal como penso que acontece a Helena Abreu que ainda hoje pinta outras mulheres, a ideia de que o ser mulher, homem ou outra identidade qualquer é, de alguma forma, pressentir o inacabado que existe em nós e tentar reestruturá-lo ao longo da vida. No caso de Helena Abreu, esta construção surge de muitas maneiras, mas principalmente através da pintura¹²⁸, visto que é neste plano da produção que

¹²⁸ A partir de 1975, a obra de Helena Abreu internacionaliza-se e multiplica-se, em Portugal e no estrangeiro, o número de exposições. A sua obra parece decorrer, a partir desta data, com uma enorme regularidade, visto que os seus trabalhos serão expostos todos os anos. A década de 1980 é a mais intensa no plano da apresentação pública de trabalhos, contando com várias exposições realizadas em cada ano. Recentemente, no final

ela parece exprimir-se melhor. Por razões de ordem cronológica naturalmente iniciarei esta última fase da reflexão pela “autora” que primeiro nasceu, em 1886, Berta Valente de Almeida. Depois passarei para Virgínia Mota, de 1909 e, finalmente para Helena Abreu, que entraria em cena quinze anos mais tarde, em 1924. No essencial, porém, procurarei relacionar os dados das três “autoras” atrás referidas.

Em todo o percurso profissional de Berta Valente de Almeida se podem ler capacidades intelectuais e sociais fora do comum. Obteve a sua licenciatura no Curso Superior de Letras, no início do século XX. O seu prestígio profissional relaciona-se, tal como no caso dos “autores” de manuais masculinos, com a formação de professores. O reconhecimento foi oficial e, por isso, será nomeada para ensinar Metodologia Especial, de Filologia Clássica, na Escola Normal de Lisboa. Ao estatuto de formadora junta-se o de dirigente de uma escola. Entre 1920 e 1922, ela exerceu o cargo de reitora à frente do Liceu feminino de Lisboa, mais tarde designado como Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. Não possui contudo uma obra escrita que permita deduzir como assumia a seu papel dirigente no liceu, nem os contornos das suas posições pedagógicas¹²⁹.

Até à década de 1920, o número de professoras, mesmo nos liceus femininos, não era grande. Mas, no final desta década, divulgam-se visões conservadoras que apelavam à constituição de instituições exclusivamente dirigidas ao sexo feminino. Os liceus femininos representam, entretanto, este desejo social de contenção das mulheres num espaço relativamente à parte do dos homens. Mas nada pode ser tão elucidativo desta separação como o discurso do filólogo José Joaquim Nunes na introdução da gramática de Berta Valente de Almeida, *Gramática prática da língua portuguesa* (1917). Nela, ele mostra qual o mecanismo capaz de delimitar politicamente o papel da mulher num campo público e editorial de conhecimento tradicionalmente masculino. Ao elogiar as qualidades pedagógicas de Berta Valente de Almeida, este professor demonstra como estas qualidades, não obstante a sua utilidade para o ensino dos mais novos, transformam os conhecimentos sérios e científicos em algo de mais simples e infantil. E, ao fazê-lo, colam-se à identidade da própria professora que os traduziu e interpretou em manual de gramática para crianças:

“Abundam entre nós as gramáticas destinadas ao ensino da língua materna, mais extensas e difusas umas, resumidas e abreviadas outras, conforme o escopo dos seus autores, (...) o principal pois para quem se ocupa do assunto, está, a meu ver, em fazer desaparecer o máximo possível dessa aridez que lhe anda inerente ou antes em disfarçá-la por um modo tão perfeito que não cheguem a senti-la aqueles que em tenros anos têm de dar-se ao seu estudo. É o que se me afigura ter realizado a autora. Conjugando com a sua qualidade de mulher o papel de educadora, expõe a doutrina que pretende transmitir aos tenros cérebros por forma ao mesmo tempo simples e afectuosa, que certamente deve atrair-lhe os pequenos discípulos, fazendo que estes, sem grande esforço intelectual, vão recebendo a pouco e pouco as suas lições; como se foram contos com que entretivesse a sua imaginação, qual mãe que ao filho sentado no

de 2006, tenho notícia de que Helena Abreu voltou a expor as suas pinturas, embora não me tenha apercebido se estas são novas ou simples reposições de trabalhos mais antigos.

¹²⁹ Não encontrei as conferências que proferiu no liceu e de que a sua biografia no *Dicionário de Educadores Portugueses* (2003) dá conta. Ponho a hipótese de não terem sido publicadas.

regaço inicia no conhecimento do que a sua avidez de saber deseja conhecer, em linguagem semelhante aponta à criança as normas de bem falar, partindo dos exemplos que são sempre a maneira mais profícua de ensinar” (Nunes, 1917: 2-3).

A vantagem da gramática de Berta Valente de Almeida é pois encontrada na forma maternal com que apresenta as normas, geralmente áridas, mas aqui doseadas com exemplos. A “doutrina” é exposta de forma “simples e afectuosa”, conjugando-se assim as qualidades de educadora e de mãe que tão bem esta filóloga conseguiria, a seu tempo, fazer. O que fica claro é que a vantagem do seu trabalho não se coloca no plano nem do rigor nem da clareza, nem da organização nem do desenvolvimento intelectual, qualidades que eventualmente Berta Valente de Almeida teria, mas que aqui não aparecem sublinhadas. Aquilo que se salienta, pelo contrário, é justamente o seu lado afectivo e a sua capacidade de se fazer entender pelas crianças, simplificando a sua linguagem e infantilizando os seus próprios processos mentais de compreensão. As crianças são então seduzidas por estes métodos levados a cabo por uma filóloga, cuja qualidade científica e rigor jamais foram postos em causa, mas cuja mais-valia educativa se situa antes deles, numa identidade de género, inscrita mesmo antes e de forma mais natural que qualquer conhecimento que ela possa ter adquirido durante a sua formação.

Para compreendermos as formas de funcionamento discursivo da disciplina de Português é importante perceber o significado do convite de Berta Valente de Almeida a José Joaquim Nunes para que este fale sobre a sua proficiência como linguista e pedagoga. Destas considerações certamente que a posição da “autora” sai enfraquecida, porque ela é remetida para um papel maternal, quando o que ali estava em causa era a sua competência profissional. Mas este é o preço negociado pela sua entrada na produção de materiais escolares. Neste sentido, a categoria mulher, professora, “autora” de manuais escolares e filóloga precisou de ser reiterada no discurso de outro para existir. As identidades estarão portanto previamente preparadas, mas nem por isso deixa de ser necessário formular para que efectivamente possam existir.

As identidades que se associam a Virgínia Motta também, tal como no caso de Berta Valente de Almeida, são múltiplas. Elas revelam a mulher invulgar que foi, mas também a professora de línguas singularmente proficiente e activa e a escritora. Embora reflecta aqui a partir de registos da escrita de Virgínia Motta quando esta já atingiu a idade madura (Penim; Figueira, 2003: 952-956) (porque ela já teria mais de trinta anos quando se encontrava em estágio na Escola Comercial Veiga Beirão) após esta data ela encontra-se presente em todas as dinâmicas educativas que surgem à sua volta. São vários os cenários em que se moveu. Em primeiro lugar, tornou-se porta-voz do grupo pedagógico que lançou, na escola atrás referida, a primeira experiência psicométrica massiva do ensino técnico profissional, relatando-a para as páginas do boletim *Escolas técnicas*. Faziam-se nesta escola, pela primeira vez, os testes colectivos de Ballard, para situar os alunos e as alunas no seu correspondente desenvolvimento psico-cognitivo, para seriar coeficientes de inteligência e para enquadrar os candidatos à escola técnica em turmas homogéneas consoante o seu estágio de desenvolvimento.

A inovação da experiência estava também ligada ao carácter de diagnóstico dos testes. Pretendia-se que estes fornecessem informações aos professores que iriam leccionar as turmas sobre as tendências e as motivações de cada aluno recém-

chegado ao ensino técnico e profissional. Era novamente “um ensino feito à medida”. Tal como disse, a importância atribuída à experiência fazia com que merecesse as honras das páginas da primeira revista oficial do ensino técnico profissional, o nº 1 do boletim das *Escolas técnicas* (1946: 30-42; 1947: 631-656). A importância da experiência pode ainda ser compreendida em termos cronológicos, visto que se encontra datada dos anos lectivos de 1944-1945 e de 1945-1946. Assim, para além de representar o espírito da época, preparava um dos principais momentos na vida do ensino técnico profissional, o da reforma de 1948. A organização da experiência realizava-se em paralelo com as dinâmicas de discussão da reforma e das possíveis opções pedagógicas a tomar.

Neste contexto facilmente entendemos que a experiência tenha em mira criar mecanismos de uma valorização global deste ensino, através de uma política selectiva e de orientação escolar científicas. Por isso a “autora” fala em não desperdiçar energias. A quantificação científica da inteligência dos alunos tornava o ensino técnico profissional, não aquele para onde iriam os alunos que os liceus rejeitassem, mas aquele que receberia alunos com um perfil desenhado e vocacionado especificamente para ele. E se a iniciativa da experiência, ao que consta, coube a Virgílio Couto, seu professor-metodólogo, e se, por outro lado, grande parte dos professores da escola, em particular os estagiários que aí formaram uma espécie de escol, nela participaram, a imagem pública da experiência esteve a cargo de Virgínia Motta, não esquecendo contudo que esta mesma publicação do *Escolas técnicas* comporta artigos de dois dos seus colegas, Melo Furtado e José Brito Gomes.

O tema de estágio de Helena Abreu, embora não tenha sido escolhido pela própria mas definido pela orientação dada ao curso¹³⁰, foi o dos testes psicométricos, na perspectiva do Desenho. O seu relatório de estágio, datado do ano lectivo de 1948-49, tem como título “Contribuição do Desenho para a elaboração da ficha psicopedagógica do aluno do 1º ciclo do Liceu”. É posterior à experiência realizada na escola técnica atrás referida e é igualmente posterior à reforma do ensino liceal, instituição para a qual Helena Abreu se encontrava em formação. Mas é o espírito inovador com que foi feito que pertence ao mesmo movimento. O objectivo deste relatório é o do aperfeiçoamento de uma ficha de análise e de avaliação dos testes de Desenho realizados pelos alunos do 1º ano dos liceus. Visavam, por isso, na linha das experiências anteriores realizadas, em Portugal, primeiro por Faria de Vasconcelos (1939)¹³¹ e, depois, por Carrington da Costa e Vítor Fontes¹³²,

¹³⁰ Este relatório faz parte de um *corpus* de relatórios de estágio que compulsei do espólio da Escola Secundária D. João III, em Coimbra, das décadas de 1940-1950. Os temas de cada relatório são anualmente definidos pelos orientadores, visto que em cada ano os estagiários tratam do mesmo tema.

¹³¹ Faria de Vasconcelos fala de algumas experiências realizadas por ele próprio com crianças portuguesas, tomando por referência os testes de Decroly, Rouma, Kershensteiner, e o psicólogo brasileiro Sylvio Rebello. Neste relatório, Maria Helena Abreu conhece e toma como uma das suas importantes referências o livro deste conhecido educador português, marcado pelas ideias da *Educação nova*. Faria de Vasconcelos (1939). *O Desenho e a criança. Problemas de psicologia e de pedagogia*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

¹³² Estou a referir-me a dois textos de Rui Carrington da Costa, que a “autora” considerou centrais para a elaboração da ficha de avaliação. Trata-se de “O Desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly aplicado nas escolas portuguesas”, publicado na revista *A Criança portuguesa*, em separata de 1943-44 e *Testes mentais, sua história e valor*,

estabelecer uma estreita ligação entre as representações gráficas dos alunos e o seu desenvolvimento psico-cognitivo.

Para além do enquadramento teórico, a nossa estagiária revela-se desde logo organizada, porque indica a forma de exposição dos resultados obtidos na primeira página do trabalho¹³³. O relatório de estágio de Helena Abreu inscreve-se numa clara valorização da disciplina de Desenho para um projecto mais vasto de selecção dos alunos liceais, ou melhor, na definição de duas vias diferentes no ensino secundário, a dos liceus e a das escolas técnicas. Um conhecimento psicológico e científico abriria, segundo ela, “o caminho à remodelação dos métodos de ensino traduzidos pelos programas dos Liceus e Escolas Técnicas recentemente adoptados” (Abreu, 1948-49: 2). Esta percepção de que existe uma reforma a ser implementada num plano paralelo, o do ensino técnico profissional e, em certa medida, a procura de saber os caminhos e opções que trilhará, está patente no relatório de Helena Abreu. Ela faz inclusivamente uma referência aos textos de Calvet de Magalhães incluídos nos boletins *Escolas técnicas*:

“No nosso país acaba de ser editado um estudo de Calvet de Magalhães abordando o mesmo tema e incluindo os desenhos das crianças dentro do mesmo critério. E se ainda são discutíveis, pouco concretas e incertas as suas conclusões, elas não são, contudo, de desprezar.

Tem-se a impressão de que dentro em breve o professor poderá dispor de conhecimentos que o habilitam a orientar, com segurança, o ensino do desenho, atendendo à disposição herdada dos alunos, ou seja, à sua estrutura temperamental e biotipológica.” (Abreu 1948-49: 12).

A posição de Helena Abreu como estagiária dos quadros do professorado dos liceus não me parece ser a de quem olha para uma experiência mais conseguida ou mais inovadora que decorria no ensino técnico. Isto talvez aconteça porque qualquer professor ou mesmo professora tem atrás de si um historial que vê o professorado dos liceus como um escol socialmente reconhecido. O que consigo ler nesta referência a Calvet de Magalhães e ao seu trabalho é um posicionamento que relativiza as conquistas do Desenho no ensino técnico, mas que subtilmente alia ao facto de estas não serem “de desprezar” um alento, vago, é certo, por se não dirigir a nenhum professor em particular, mas a todo o professor de uma geração, que poderá em breve “dispor de conhecimentos que o habilitam a orientar, com segurança, o ensino do desenho”. Interessante a forma de usar uma certa ambiguidade no parágrafo imediatamente seguinte, que tanto pode ser lido como uma possibilidade que decorre do trabalho de Calvet de Magalhães como não.

publicado no ano de 1945. As páginas da revista *A Criança portuguesa*, logo nos seus primeiros números, foram importantes para a divulgação de dados sobre os testes de Desenho. Vítor Fontes publicou nela o texto referenciado pela nossa “autora” e analisado ao longo do seu relatório. Vítor Fontes (1943-1944). “Contribuição para o estudo do teste de Fay aplicado em crianças portuguesas”. In *A Criança portuguesa*, nº 1-2. Ano III Dezembro – Março 1943-1944.

¹³³ Faço notar que comparando os trabalhos dos vários estagiários e estagiárias do *corpus* atrás referido o de Helena Abreu é particularmente volumoso por incluir conclusões sobre a aplicação dos testes de Decroly, provas complementares ao teste decroliano, desenhos de memória e teste de Fay. Alguns desenhos dos próprios alunos também foram anexados para comprovarem as perspectivas defendidas por ela.

Para a “autora”, o Desenho fornecerá informações únicas para uma ficha psicopedagógica, mas esta deve concorrer com todas as outras disciplinas do liceu para a importante finalidade de seleccionar alunos com o perfil desejável para a instituição. O anseio de Helena Abreu parece ser o de mostrar como o desenho tem uma longa tradição na avaliação das possibilidades psicomotoras e psicocognitivas. Através dos desenhos feitos pelos alunos, ela crê poder discernir não só a evolução gráfica como a evolução psíquica da criança ou do adolescente. A possível correspondência entre a aptidão para o desenho e o nível de inteligência dos alunos seria, para ela, algo que lhe daria confiança no sistema de ensino. Porém, a “autora” deixa clara a necessidade de uma verificação empírica desta hipótese. E é, não obstante o entusiasmo por ela demonstrado ao longo do trabalho, como hipótese que é tratada.

Quanto a mim, é o esforço empírico e científico que deve ser realçado nestas duas “autoras”. Se o artigo de Virgínia Motta atrás referido representa uma marca significativa da participação de uma mulher num processo inovador que irá confluir na reforma do ensino técnico profissional, o relatório de Helena Abreu revela igualmente o envolvimento de uma mulher no campo científico e pedagógico dinâmico que atravessou os liceus a seguir à reforma de Pires de Lima, em 1947-48. Esta posição de mulheres capazes de assumirem a defesa dos aspectos mais avançados e inovadores das suas disciplinas surge igualmente na fundamentação do livro de leitura apresentado por Berta Valente de Almeida e aprovado oficialmente em 1921. Quando a “autora” fala das suas preocupações pedagógicas na organização dos excertos literários seleccionados para este livro destinado à 1ª e 2ª classes dos liceus, ela apresenta-as essencialmente em termos de motivação:

“Parece-nos havê-los distribuído de forma a não tornar monótono esse aprendizado; obedecemos na gradação dos de carácter histórico à ordem por que os assuntos se vão prendendo com as épocas da vida nacional que personificamos numa ou noutra personalidade, em cuja biografia procurámos ainda um cunho de verdade e de interesse que torne útil a sua leitura (...).” (Almeida, 1921: 2).

O discurso em defesa da inovação pedagógica e da leitura é feito aqui sob a égide de uma experiência de ensino realizada ao longo de anos de prática lectiva. Berta Valente de Almeida considera importante a apresentação de uma grande variedade de excertos para a leitura. Os textos deveriam ser dispostos no livro de leitura consoante as capacidades de compreensão dos jovens leitores:

“Vastos e profundos alguns desses trechos podem parecer a um primeiro passar de olhos; mas a quem tenha convivido com esta maneira de ministrar instrução, ressaltará a vantagem de tais assuntos, perante o reconhecimento de que à criança é preciso fornecer o ‘máximo’ para que alguma coisa ela assimile e reproduza.” (Almeida, 1921: 2).

Sustentada também na sua experiência docente, Virgínia Motta escreve um segundo artigo para *Escolas técnicas* (Motta, 1947: 631-656). Sem embargo, a possibilidade de uma segunda publicação mostra como a “autora” tinha adquirido o direito a expressar-se neste espaço de opinião tão influente. A sua leitura revela uma professora que se sente segura daquilo de que fala. A experiência docente dá-lhe uma visão alargada do ensino. A avaliação dos alunos era ainda o tema que ela trazia à discussão, numa continuidade lógica do pensamento pedagógico associado

aos testes psicométricos. Neste texto, Virgínia Motta centra-se na importância do treino da escrita para os alunos e alunas do ensino técnico profissional.

Tal como vimos anteriormente, nas palavras de outros professores de Português deste período, a escrita é uma temática cara ao ensino técnico profissional da década de 1940, esperando-se através dela a promoção da qualidade de todo o ensino, uma promoção que teria um carácter eminentemente social. No caso de Virgínia Motta, a preocupação pedagógica articula-se com uma constelação de aspectos biográficos, sendo o primeiro a sua autoria de contos infantis (Motta, 1934; 1936; 1946; 1983). A sua própria experiência com a escrita colocava-a em posição de perceber melhor a importância social e cultural do instrumento de expressão com que lidava. Tal como antes vimos, a sua grande proximidade à literatura infantil não se fazia só como poeta, contista e tradutora, mas também como periodista na divulgação e no conselho às famílias e aos educadores, nas revistas *Os Nossos filhos*¹³⁴ e *Modas e bordados*.

Atribuo ainda uma importância fundamental a outro contexto para a sua produção, o da escrita reflexiva e autobiográfica, que me parece plausível ter-se desenvolvido no quadro profissional. Estou a referir-me à reflexão a partir do relato de práticas lectivas, tal como o professor-metodólogo, Virgílio Couto havia incentivado os seus estagiários a fazer. A ideia de que a “autora” tivesse usado a escrita de um diário, como projecto de memorização dos vários passos de um processo educativo, surge-me primeiro, como relatei noutro contexto, pelos resultados inspiradores em Sebastião da Gama (2003). Mas também pela referência que a própria Virgínia Motta faz no artigo, “Os exercícios escritos na disciplina de Português” (1947), quando fala da importância de reflectir sobre as razões que estariam por trás dos erros ortográficos, a partir da sua experiência com as alunas das turmas com que trabalhou na Escola Comercial Patrício Prazeres: “Quando os professores se decidirem a anotar nos seus diários profissionais, durante uns anos, os erros cometidos pelos alunos que ensinarem. Só então será possível debelar o mal.” (Motta: 1947a: 633).

A prática deveria ser a de registo continuado ao longo de “uns anos”, para que o efeito fosse uma reflexão distanciada e com tempo suficiente para ser comparável. Só assim, diz ela, se pode “debelar o mal”, só assim, direi eu, os professores ou as professoras podem pesquisar criativamente a partir das suas práticas lectivas. O certo é que Virgínia Motta sabe bem como a escrita pode e deve constituir-se como um instrumento do pensamento, como ela facilita as “capacidades de analisar e de sintetizar”, tanto face ao trabalho directo com as suas alunas, como face ao seu trabalho quotidiano de professora. Julgo que apenas um conhecimento feito de experiência própria pode atingir este nível de compreensão da distensão do tempo enquanto se escreve, da possibilidade de reconstituição, através da memória, das

¹³⁴ Virgínia Motta escreveu vários artigos nesta revista dedicada a pais e educadores: “Da minha vida de professor”. *Os Nossos filhos*, nº 10. 1943. pp. 11 e 34; “Os Nossos filhos e a leitura”. *Os Nossos filhos*, nº 37. 1947. pp. 21 e 28; “Responda quem souber”. *Os Nossos filhos*, nº 66. 1947. pp. 17 e 19; “O Problema dos que ainda não sabem ler”. *Os Nossos filhos*, nº 68. 1948. pp. 21; “O Maravilhoso na literatura infantil”. *Os Nossos filhos*, nº 69. 1948, p. 21.

várias etapas e do encadeamento de ideias, presentes nos processos de aprendizagem¹³⁵.

A defesa desta passagem do conhecimento metodológico dos mecanismos de aprendizagem do professor para o aluno encontra-se patente em toda a sua obra pedagógica. Nesta perspectiva integra-se ainda a defesa e a valorização dos contextos culturais ricos e de temáticas de forte motivação pedagógica no ensino da língua portuguesa:

“Desenvolva-se a capacidade crítica dos mais velhos, não por meio de temas abstractos como a Inteligência, a Bondade, o Egoísmo, mas pedindo-lhes que escrevam a sua opinião sobre livros recentemente lidos, filmes vistos, exposições visitadas ou acções dignas ou reprováveis que tenham presenciado.” (Motta, 1947a: 655).

O ensino da língua materna é, segundo Virgínia Motta, um espaço privilegiado de aprofundamento do capital cultural e do desenvolvimento do sentido crítico dos alunos. Um professor culto mais facilmente conseguiria proporcionar um verdadeiro intercâmbio de ideias, mais facilmente exploraria as possibilidades intelectuais dos alunos e das alunas e, conseqüentemente, permitiria o combate a uma visão mesquinha face ao conhecimento. Só a falta de cultura do professor o levará, pensa ela, a satisfazer-se com a falta de iniciativa pessoal e com comportamentos comodistas de alguns alunos. Estes comportamentos seriam provocados por “complexo de inferioridade” ou por “timidez”, diz ela. A nossa professora exprimiu, em textos pedagógicos, o descontentamento contra a passividade de certos alunos habituados somente “a reproduzir, por forma maquinal, os pensamentos alheios” (Motta, 1947: 651). Por isso, reprova as composições que denotam vícios de convencionalismo formal ou temático. O que ela gostaria, afirma, é que os alunos e as alunas tivessem, o mais cedo possível, o acesso a uma vasta cultura:

“Muitas das descrições foram decalcadas de trechos da instrução primária: tive de ler considerável número de monografias da vaca, do boi, da abelha, do coelho, do leite, da água, das quatro estações, etc., todas elas semelhantes, secas, em estilo mais ou menos científico, sem qualquer nota de carácter pessoal.” (Motta, 1947a: 652).

Este desgosto que um professor pode sentir pela secura com que a língua é tratada em contexto escolar, como se esta fosse um mero exercício de cópia ou de reprodução de fórmulas, facilmente se compreende no contexto de uma reforma que visa alterar o sentido social das escolas técnicas. Este desgosto contra aquilo que Virgínia Motta designa como “conformismo” pode ser comparável à ideia de “convencionalismo”, usada por Helena Abreu para designar a expressão gráfica repetitiva e copiada de alguns dos seus alunos. Estas ideias contra os obstáculos à expressão livre dos alunos são frequentes em relatórios de professores de Português e de Desenho no período após as reformas do ensino secundário de 1947 e 1948.

Neste aspecto, porém, a clivagem sobre o conceito de originalidade não divide como habitualmente os professores do liceu dos professores do ensino técnico, visto que foi transferido de outros contextos de produção cultural. Ele divide sim os

¹³⁵ É este o sentido da experiência relatada pelas investigadoras brasileiras que já aqui citei, entre elas Denise Catani, no texto “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, integrado na colectânea *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação* (2000).

professores de duas disciplinas que se filiam em concepções de criação artística de campos diferentes, o da literatura e o das artes plásticas. Não encontrei nada escrito sobre um possível debate entre os professores de Português e os professores de Desenho da época face à oposição entre conformismo e originalidade. Passarei apenas a enunciar a diferença entre os conceitos nas duas disciplinas, tal como eles se apresentam nos textos das duas professoras. Enquanto para Virgínia Motta, conforme ao grupo de Português ao qual pertence, os alunos precisariam de treinar a escrita e seguir os modelos que os escritores lhes ofereciam para encontrarem, quiçá um dia, uma forma pessoal de se expressarem por escrito, para Helena Abreu, numa linha que é seguida por todos os professores do seu grupo, a originalidade faz parte de um estágio de desenvolvimento gráfico infantil, uma espécie de espontaneidade que se perde quase inexoravelmente com o crescimento e a maturação.

Aquilo que distingue estas duas posições implica uma visão mais atravessada pelos estudos da psicologia no caso do ensino do Desenho do que no caso do ensino da língua materna. As duas professoras representam duas diferentes concepções face ao que se encontra por trás da produção criativa da escrita ou das artes plásticas. Para Helena Abreu, o artista é aquele que está predestinado a fazer emergir o seu génio através das suas obras. Este jamais se confundiria com os alunos, porque embora eles, crianças ou adolescentes, possam criar produtos de grande interesse estético numa determinada fase do seu crescimento, tal não significa que sejam ou venham a ser artistas. Já com Virgínia Motta, e na concepção da disciplina de Português, não se imagina que os alunos mais novos possam ser capazes de produtos de escrita original, por maior enfoque na espontaneidade que o professor dê nas suas aulas. Por outro lado, à medida que os alunos forem crescendo e ganhando destreza na escrita, poderão simultaneamente adquirir uma fluência muito próxima da criatividade que os próprios escritores manifestam quando escrevem.

De facto, a história não pôs frente a frente estas duas professoras e através delas não tornou visível um debate que poderia ser interessante a seu tempo. As disciplinas constroem identidades separadas, mesmo quando evocam uma necessidade de diálogo, como discutirei em momento apropriado. Os conceitos de originalidade estética e de individualização da expressão, assim como a definição da idade em que seria expectável encontrarmos tal capacidade, são fundamentais nestes grupos. O entusiasmo pelas reformas curriculares em curso explica um discurso que revê estas posições e mostra a vontade de mudança. Creio que só o isolamento dos professores pode explicar este momento histórico aqui fixado nos diferentes discursos destas professoras. Mas mais importante do que isso, repito, é a novidade inerente a geração ou a uma nova cultura em que ambas as “autoras” se encontram imersas e que atribui à originalidade uma maior importância do que à passividade.

Tais perspectivas, mesmo que se pense no quadro limitado do ensino secundário das décadas em que começaram a leccionar, 1940-1950, tiveram certamente influência na sua actuação como “autoras” de manuais, professoras e mulheres. Volto a afirmar que no quadro da reforma do ensino técnico profissional toda a defesa do acesso à escrita e, ainda mais, à escrita original pela via da literatura era, só por si, um reconhecimento das mudanças sociais inerentes à posse de bens culturais até aí vedados aos alunos e às alunas destas escolas. Essa ascensão social parece-me ser consciente no discurso de Virgínia Motta, ela que sabia gerir com

clareza um vasto capital cultural e simbólico, utilizando a expressão de Pierre Bourdieu, em *Regras da arte* (1996)¹³⁶. É isto que julgo poder dizer-se de alguém que teve a sua capacidade em introduzir, em Portugal, através da editora Livros do Brasil, um conjunto de romances e textos literários que, sendo traduções de obras estrangeiras e podendo constituir meras encomendas da editora, me surpreendem pela sua qualidade, quantidade e actualidade¹³⁷.

Fico também com essa ideia de valorização cultural quando penso na quantidade de referências pedagógicas e didáticas que os seus textos sobre ensino e educação agregaram¹³⁸. A mesma quantidade que, aliás, constitui característica no já referido texto de Helena Abreu, mesmo se o compararmos com outros textos da mesma natureza¹³⁹. Se as referências usadas por Virgínia Motta se baseiem em obras de divulgação, elas revelam uma capacidade de a “autora” se movimentar entre diferentes ideias didáticas e pedagógicas da sua época; quanto às de Helena Abreu, até pela temática mais especializada que aborda, revelam uma cultura bem sedimentada e que cruza o desenho com a psicopedagogia. O certo é que face aos textos de ambas as “autoras” há que reconhecer a comum valorização cultural. Com Virgínia Motta, ela emerge das próprias recomendações às raparigas que, segundo ela, não devem perder tempo com uma literatura evasiva e fantasista. Esta ideia parece-me ligada, na “autora”, à noção de que as mulheres não seriam destituídas

¹³⁶ O conceito de capital simbólico é central na teoria sociológica de Bourdieu, significando a autoridade e o prestígio sociais conferidos a determinados agentes. O capital cultural faz parte do capital simbólico e é igualmente um conceito frequentemente usado por este autor. Tomando aqui a síntese feita por Tomaz Tadeu da Silva (2000), em *Teoria cultural e educação*: “capital cultural refere-se à posse de bens, capacidades e títulos culturais que, por homologia com capital propriamente dito, isto é o capital económico, adquirem um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores (...) O capital cultural pode se apresentar de forma objectivada (objectos culturais como obras de arte, livros, discos); institucionalizada (títulos, certificados e diplomas); ou incorporada (disposições e capacidades culturais internalizadas)”. Tomaz Tadeu da Silva (2000). *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 25.

¹³⁷ De lembrar que Virgínia Motta traduziu textos de Irwin Shaw, Aldous Huxley, James Joyce, Albert Camus, John Steinbeck e Ernest Hemingway, mas talvez, para mim, como leitora, o livro de maior significado seja o de Malcolm Lowry, *Debaixo do vulcão*, pelas referências sobre ele que ainda mantenho na memória.

¹³⁸ Virgínia Motta, só no artigo que atrás citei, refere-se a Planchard, a Aguayo, às *Lições de didáctica* de Lombardo Radice, a *Popular Science Monthly*, de William James, e a *Educational Psychology*, de Starch.

¹³⁹ Helena Abreu realiza, como antes expliquei, um levantamento bibliográfico daquilo que se escreveu sobre o assunto. Nessa medida, naturalmente, algumas referências da pedagogia e da psicologia teriam de marcar presença. A verdade é que tanto comparando com o relatório da candidata do mesmo ano e com o mesmo tema, de Maria de Lourdes Pires da Graça Calado, como outros relatórios de anos anteriores e posteriores ao seu, o de Helena Abreu sobressai pelo esforço de levantamento e reflexão crítica a partir da bibliografia. Ela cita Ebnezer Cooke e Corrado Ricci, Lamprecht, Levinsteinr, Claparède, Ivanhoff, Kerschensteiner, Stern, Rouma, logo na página 2. E, continua a reflectir com eles para argumentar sobre a importância de diagnosticar problemas e tendências dos alunos, nomeadamente com Decroly, Luquet, Rouma e Fay, com Florence Goodnough e M. Prudhommeau. Mas também e principalmente com Herbert Read e com um conjunto de referências a textos já com crianças portuguesas e brasileiras de Faria de Vasconcelos, Rui Carrington da Costa, Vítor Fontes, Sylvio Rebello e Calvet de Magalhães. Refere-se ainda às revistas que, em Portugal, na altura, mais se preocupavam com estas temáticas do desenho e dos testes psico-cognitivos, o boletim *Escolas Técnicas* e *A Criança portuguesa*. Conhecia ainda bibliografia geral, como o livro de Iago Pimentel, *Noções de psicologia* e o de Émile Planchard, *Introdução à psicologia da criança*.

de poder e que deveriam escolher os pontos mais produtivos do poder-saber¹⁴⁰ numa sociedade de dominação masculina¹⁴¹. Assim, o seguinte avança sobre as possibilidades de comparação entre as leituras realizadas pelas jovens alunas, com quem trabalha, com as dos rapazes da mesma idade:

“As raparigas, em geral, talvez por necessidade de evasão da vida quotidiana, mais limitadora que a dos rapazes, talvez por falta duma educação familiar tendente a alargar-lhes os horizontes no sentido do prestígio e valor moral da verdade, evidenciam apaixonada tendência para o romanesco, tendência que nunca será demasiado combatida, se desejarmos cultivar nas crianças verdadeiras mulheres capazes de auxiliar os homens na dura batalha da vida” (Motta, 1947a: 652).

Virgínia Motta sente que manter as suas alunas num mundo de ilusões e fantasias, através de leituras fáceis ou excessivamente romanescas, não constitui uma boa educação para as mulheres que viria a formar. Pressente-se no seu texto que o estatuto feminino se encontra em mudança. E isso torna-se explícito quando a “autora” refere as “verdadeiras mulheres capazes de auxiliar os homens na dura batalha da vida”. Essa seria provavelmente uma “batalha” que Virgínia Motta conhecia bem, aquela que se realiza no quotidiano, ao lado de homens e que, no seu caso, tinha as marcas da profissionalização. Por isso se compreende que, mais do que nunca, seria preciso “alargar-lhes os horizontes”. E, embora as famílias portuguesas da década de 1940-1950 não estivessem preparadas para tal, a “autora” considera que a via pela qual as mulheres se poderiam emancipar seria por aquela que melhor conhecia: a da educação e cultura. As mulheres doravante precisavam de conhecer as regras de funcionamento e os jogos de poder, usando as expressões de Michel Foucault, para os campos de onde tinham sido arredadas até aí.

Como esta professora afirma, “de entre os meios que o homem dispõe para alargar os horizontes intelectuais, para modelar harmoniosamente a alma e oferecer ao coração as mais doces e salutarens emoções, a leitura é, sem dúvida, um dos mais importantes” (Motta, 1947b: 21). Por isto parece-me que ela se apercebe bem do que está em causa nos jogos de poder-saber, quando aconselha a acumulação de leituras. Virgínia Motta tem duas razões centrais para recomendar às mulheres uma formação intelectual forte. A primeira, é ela própria ter uma formação cultural acima das condições da generalidade das mulheres portuguesas, e penso que não é arriscar muito afirmar que também acima das condições da generalidade das

¹⁴⁰ Estou a referir-me obviamente ao conceito de Michel Foucault que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), aqui me volta a ser útil pela sua capacidade de síntese. O conceito terá surgido explicitamente pela primeira vez em *Vigiar e punir*, para sublinhar que “saber e poder não constituem elementos opostos, como, por exemplo, em certas perspectivas marxistas, mas que se implicam mutuamente: não existe relação de poder sem a constituição de um campo correlato de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder”. (Silva, 2000: 91). Pela minha parte, as explicitações de Foucault que prefiro sobre esta questão, em particular sobre as formas como o saber é atravessado por mecanismos de poder, encontram-se no capítulo “O dispositivo de sexualidade” de *História da Sexualidade I, Vontade de Saber* (1994). Lisboa: Relógio d’Água, pp. 81-133.

¹⁴¹ Bourdieu defende a partir da análise antropológica dos berberes da Cabília, em *A Dominação masculina*, que a dominação dos homens sobre as mulheres radica num percurso histórico inscrito no tempo. Este tem a ver por exemplo com a organização dos grupos nos quais se arrancam os jovens rapazes do grupo das mulheres para o grupo dos homens. Em síntese, a noção de “dominação masculina” foi construída no tempo e, como tal, é susceptível de ser modificado igualmente pelo surgimento de novas condições históricas. Pierre Bourdieu (1999). *A Dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora, pp. 47-48.

próprias professoras de línguas dos liceus e escolas técnicas da sua geração. Imagino que não seria uma professora qualquer do ensino secundário que facilmente acederia ao corpo redactorial da revista *Os Nossos filhos* e, mais tarde, do da *Modas e bordados*, que ficou conhecida por uma imagem de luta feminista.

Também me parece que do lado de Helena Abreu não seriam desconhecidos os dispositivos de poder que a cultura proporciona àqueles que nela se destacam. Desde cedo que se devem ter projectado sobre ela expectativas positivas e alguns anseios familiares de ascensão social. Era filha do professor do ensino primário, Rodolfo Abreu, de quem tenho poucas referências, mas cujos escritos me dão a perceber o seu pensamento pedagógico, através de um livro, *A Nova carta dos direitos da criança* (Abreu, 1960)¹⁴². E, a crer que este professor fosse coerente com aquilo que defende, transferindo ideias para a prática relacional em família (o que nem sempre acontece), diria que Helena Abreu cresceu num ambiente afectuoso e particularmente rico em trocas culturais. Se assim foi melhor se entende a forma como Helena Abreu partilhou com o pai um conjunto vasto de ideias e preocupações pedagógicas, nomeadamente sobre a importância do desenho para a formação integral do ser. A filha, no momento em que se dedicou ao estágio, apenas com vinte cinco anos, já parecia conseguir realizar uma síntese entre uma sólida formação psicopedagógica e uma formação estética.

E ainda, se assim foi, melhor se entende a ambição pelo conhecimento que se nota em Helena Abreu ao acumular cursos de formação artística com os melhores

¹⁴² Por curiosidade li um texto do pai de Helena Abreu, Rodolfo A. Abreu, publicado em edição do autor como resultado de uma palestra dada na associação cultural Casa da Beira Alta, datado de 1960, *A Nova carta dos direitos da criança*. Este professor do ensino primário começa por sublinhar os seus “quarenta anos de ensino” e, embora desenvolva no livro um conjunto de considerações sobre o ensino infantil do Desenho, que revelam um conhecimento mais aprofundado que o do mero amador do assunto, termina por dizer que: “eu sou um leigo em arte e nada tenho de metodólogo ou investigador pedagógico; daí a pobreza deste trabalho. Sou simplesmente professor progressivo que ama as crianças e defende a liberdade de expressão” (p. 34). Entretanto, e ao contrário do que o próprio afirma, ele conhece todas as referências bibliográficas que encontrei antes no texto da filha e das quais já aqui falei. Não sei por isso se aqui cabe o ditado popular de que “filho de peixe sabe nadar”, pois não sei quem foi o mentor de quem. Aquilo que se pode verificar no texto de Rodolfo Abreu é que ele se coloca na posição de um professor inovador, que assume as tradições da *Educação Nova*, que critica o retrocesso educativo provocado pelo desmembramento, em 1937, dos dispositivos de formação primária normal montados na 1ª República e que, finalmente, segue atentamente os avanços das ciências da educação, nomeadamente aquilo que diz respeito ao movimento português da *Educação pela Arte* e ao trabalho de Calvet de Magalhães, especialmente no âmbito das suas exposições infantis. As suas posições progressistas face à educação também se afirmam ao registar apreço pelos esforços da Sociedade Internacional das Nações Unidas, no plano da *Nova declaração dos direitos da criança*, documento proclamado na Assembleia das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1959. A sua crítica aos programas de desenho da 4ª classe e aos exames de admissão aos liceus podem bem ter merecido o comentário conivente de pai e filha de tal forma expressam a mesma posição. Diz ele: “Um artista português aconselhou o Sr. Ministro da Educação, Engenheiro Leite Pinto, a mandar partir esses milhares de bilhas que por todo o País vêm sendo desenhadas” (p. 22). Helena Abreu expressa igualmente esta posição no mesmo período, em relatórios dos professores agregados e auxiliares, tal como se verifica em *Da disciplina do traço à irreverência do borrão* (Lígia, 2003). Pela partilha de ideias e preocupações que se conseguem traçar entre o pai e a filha, o mestre do ensino primário e a professora de Desenho dos liceus, daquele que se constitui pela sua actuação uma referência para a população de Seia e daquela cuja obra se vai acumulando ao mesmo tempo que adquirindo reconhecimento, não posso deixar de imaginar as convívências em conjunto terão semeado.

mestres nacionais do seu tempo¹⁴³. Se assim foi, facilmente se compreende o facto de a recém-formada e jovem Helena Abreu ter sido escolhida para participar com outros artistas numa das últimas *Missões Estéticas de Férias*¹⁴⁴, que o regime de Salazar organizou em 1948. Não foi por acaso, certamente, que esta professora se mostrou tão persistente e capaz de dar continuidade à sua formação artística. É, sem dúvida, um longo e continuado percurso de formação académica. Porém, na perspectiva desta tese o que importa sublinhar aqui é como essa formação pode ser transferida para o seu trabalho de professora e educadora. E, novamente neste plano, as duas professoras voltam a encontrar-se numa capacidade de ajustamento do conhecimento às necessidades do ensino.

No mesmo sentido do já observado em Virgínia Motta, é da maior importância fazer notar aqui a forma perspicaz usada por Helena Abreu na articulação entre os elementos de diferentes origens, neste caso os da cultura pedagógica e os da cultura estética. Para ela, o ensino do Desenho não se confina às suas práticas, mas exige a reflexão sobre a cultura das civilizações. Certamente que o seu discurso se instala numa comunidade onde o ensino do Desenho e a psicopedagogia são consideradas aliadas. Mas a forma como relaciona o conceito psicológico de apreensão da realidade observada e conceptualizada, na criança e no adolescente, com o conceito estético de realismo, permite a superação duma representação referenciada e figurativa em toda e qualquer manifestação, seja ela escolar ou designadamente artística. É uma forte crença na cientificidade da psicologia que suporta o ensino do desenho que põe em causa os preconceitos estéticos do que devem ser os desenhos das crianças e dos adolescentes.

Para ela, havia que aceitar que, tal como os artistas modernos, os alunos de Desenho dos liceus tinham diferentes formas de representar e que nem por isso umas seriam mais verdadeiras ou reais. Ela lembrava que a classificação dos estádios de desenvolvimento gráfico se designavam muito justamente como a passagem do *realismo intelectual* para o *realismo visual*. Tratava-se, portanto, de estádios comparáveis de representação e perspectivas possíveis de observação do mundo. A

¹⁴³ Do seu currículo constam, para além de um primeiro Curso Especial de Pintura, concluído em 1948, o de Pintura a Fresco, dirigido por Dórdio Gomes, em 1963, na Escola Superior de Belas Artes, do Porto. Já na década de 1970, frequenta o Curso de Gravura, na Academia Dominguez Alvarez e volta, logo de seguida, à Escola Superior de Belas Artes do Porto, para se licenciar em Desenho.

¹⁴⁴ Tal como informa Pedro Amaral Xavier, em “Educação artística no Estado Novo: As Missões estéticas de férias e a doutrinação das elites artísticas”, no *Boletim interativo da Associação portuguesa de historiadores de arte*, nº 4, de Dezembro 2006, a realizar uma tese de doutoramento neste âmbito, as missões de férias constituíram instrumentos de orientação inculcadoras dos jovens artistas portugueses numa visão nacionalista da arte e de propaganda da forma como o Estado Novo se preocupava com o património artístico nacional. Esta política foi levada a cabo pelo Ministério de Instrução Nacional a partir da Lei nº 1. 941, de 11 de Abril de 1936, período em que governa o Ministro Carneiro Pacheco e sob a iniciativa da Junta de Educação Nacional. Mais nos informa o mesmo autor que, entre 1937 e 1950, tiveram lugar 13 missões, nas quais participaram centenas de jovens artistas vindos das Escolas de Belas Artes de Lisboa e do Porto, para complementarem a sua formação e darem continuidade prática a esta visão. Os cursos tiveram uma duração média de dois meses de verão. O nome de Helena Abreu e o do seu marido Francisco Pessegueiro Tavares Saldanha e Miranda constam da listagem de artistas realizada por este investigador, na décima segunda missão, realizada em 1948, em Vila Viçosa, quase no final de um empreendimento que já mostrava as suas falhas, nomeadamente pelas concepções estéticas provincianas e tão contra o internacionalismo das formas, desajustado às condições de criação estética deste momento.

forma incorporada como o seu discurso é feito parece-me produzir um efeito multiplicador de práticas de maior liberdade, uma abertura de possibilidades de escolha para os alunos que com ela lidaram. As suas convicções pedagógicas, estou em crer, pela segurança com que eram afirmadas, poderiam igualmente multiplicar-se no seu grupo de docência. A este capital pedagógico Helena Abreu soube juntar um outro ponto de suporte ao seu poder de persuasão: o de uma formação estética invulgar, que aqui e ali consubstancia as suas conclusões pedagógicas com referências cultas a pintores de vários períodos.

De explicar que esta professora não foi uma típica especialista nas idades de transição da infância para a adolescência, o correspondente ao 1º ciclo dos liceus. O seu capital cultural, nomeadamente os reconhecidos conhecimentos em geometria e em história da arte, permite-lhe a elaboração de manuais escolares dos últimos anos dos liceus. Porque, embora por vezes de forma ambígua, ela e outros professores da mesma geração dos liceus souberam que o seu papel na instituição era o de fazer crescer os alunos. Ora, se as crianças representam a realidade com uma ousadia criativa que os adultos já perderam e, portanto, só por isso deve ser respeitada e enaltecida, por outro lado não se pode deixar que ela cristalize nessa idade infantil. O papel de uma professora de Desenho é, diz Helena Abreu, justamente fazê-las crescer, adquirir “senso crítico”. O papel de uma professora é apoiar, a seu tempo, a execução adulta, visto que ela indica o desenvolvimento da coordenação motora, da faculdade de observação e o amadurecimento da visão, acabando com incongruências representativas que, não obstante o seu interesse científico ou estético, são símbolos de um ser incompleto.

“A passagem do realismo lógico para o visual assinala um desenvolvimento notável da capacidade de abstracção.” (Abreu, 1948-49, 7). A admiração que esta frase encerra sobre as capacidades diagnósticas do desenho é enorme. Ela parece crer sinceramente que o Desenho é a disciplina que permite a visualização objectiva dos processos mentais dos alunos, tal como tinha sido defendido, em Portugal, por Faria de Vasconcelos ou Carrington da Costa, entre outros. É isto que se espera de testes bem aplicados e de uma ficha de análise bem feita. Se a avaliação for bem conseguida, detectam-se também os atrasos mentais, as perturbações psicomotoras e, inclusivamente, as afectivas. Ela realiza, por isso, o levantamento das experiências, os testes e as formas de os aplicar, e não deixa nas mãos de outros a sua fundamentação teórica. Incorpora em si todo o discurso psico-cognitivo que é património cultural do seu grupo profissional. Esta marca da profissionalização fica inscrita:

“E não só as suas funções intelectuais mas também todas as restantes funções psíquicas deixarão vestígios bem marcados no papel. Se tivermos dificuldades em interpretá-las, eu creio que a culpa reside em nós, porquanto eles existem ao alcance de quem os souber ler.” (Abreu, 1948-49, 11).

É igualmente a valorização do conhecimento científico e da cultura que me parece unir estas duas professoras na posição de “autoras” de manuais escolares. O seu conhecimento da complexidade e subjectividade dos poderes ao longo de toda a sua carreira pode revelar-se nos termos cautelosos e autocríticos com que ambas escrevem. E, no plano mais prático das disposições do poder também, segundo me parece, ambas souberam funcionar. Não obstante os conhecimentos, o prestígio profissional e a experiência que ambas trouxeram para a elaboração dos seus respectivos manuais escolares, outro aspecto interessante que as une é a escolha de

parcerias masculinas¹⁴⁵. As colaborações conseguidas por Helena Abreu e Virgínia Motta mostram como estas se moviam numa rede de relações profissionais, mas possivelmente de amizade também, no interior dos seus respectivos grupos de docência.

Finalmente, há que realçar a forma prolongada com que estas duas professoras, uma do liceu e outra das escolas técnicas, resistiram e superaram as contradições e limites dos próprios projectos de ensino nos quais estiveram envolvidas. A sua produção manualística denota a capacidade de pensar e produzir para contextos programáticos diferenciados, e isto é tão verdadeiro para Virgínia Motta¹⁴⁶ como para Helena Abreu¹⁴⁷. Esta produção atravessou várias reformas, nomeadamente as de 1948 a 1954 e, depois as transformações nos próprios conteúdos e disposições disciplinares na reforma de Veiga Simão, em 1973 e, na construção de uma lógica curricular diferente, com o Ensino Unificado, do qual somos hoje herdeiros. A permanência de uma e outra “autora” no universo das publicações não significa a realização de um período de continuidade curricular. Elas foram justamente protagonistas das mudanças estruturais nos currículos na passagem do Estado Novo para a democracia do pós-25 de Abril. Sem querer aprofundar um período que já escapa ao âmbito proposto nesta tese, é fácil verificar o que digo pela mera observação da nova conceptualização e visualidade dos manuais de Helena Abreu deste período.

¹⁴⁵ O primeiro livro de Helena Abreu, com a chancela de livro único e publicado em 1954, *Compêndio de desenho. Para o 3º ciclo dos liceus*, contou com a colaboração do professor Ferrer Antunes e o seu segundo livro único, *Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus*, já de 1968, com a do seu próprio marido Francisco Pessegueiro Miranda. A selecta literária organizada por Virgínia Motta e que foi autorizada como livro único, *Antologia de autores portugueses* (1958), contou também com a parceria do seu próprio marido, Irandino Teixeira de Aguiar e do seu colega, Augusto Reis Góis.

¹⁴⁶ Entre os seus livros de maior significado escolar destaco *Antologia de Autores portugueses* (1958) e *Manual de história da literatura portuguesa* (1960). O primeiro constitui selecta obrigatória para os cursos que têm português no ensino técnico profissional e, como se indica claramente na capa, usufruiu da chancela de livro único, atribuída pelo M.E.N. O *Manual de história da literatura portuguesa* constitui um livro de apoio à aprendizagem da literatura portuguesa e, embora de forma abreviada e, seguindo o modelo da aprendizagem da literatura nos liceus com a caracterização das épocas literárias, indica que o ensino técnico profissional tem livros específicos para o ensino da literatura. Numa fase posterior e já para o ensino unificado, Virgínia Motta organizou e compilou livros de leitura, em colaboração com José Neto. Em 1977, *No mundo das palavras*, para o 8º ano de escolaridade e, em 1979, *Convergência*, para o 7º ano. Estes dois livros seguem uma linha temática inscrita nos novos programas do ensino unificado. De sublinhar a busca de uma certa modernização pela aproximação ao quotidiano dos alunos e às tecnologias sob a égide das comunicações. Nessa medida, misturaram autores literários com autores de textos de cariz informativo (entrevistas, artigos de jornal). Procura-se ainda a ligação entre o estudo da língua e as novas teorias da comunicação e da linguística. Depois do 25 de Abril, Virgínia Motta continua a editar os seus manuais, mas um dos aspectos que, quanto a mim, é mais interessante é que nos seus livros de leituras, por vezes, se sobrepõe a sua escrita própria. Por exemplo, em *Convergência* é integrado o seu poema, “Oração à Senhora da Nazaré” e, *No mundo das palavras*, o poema “Quando vieres”.

¹⁴⁷ Para além dos dois livros escolares únicos que já antes referi, Helena Abreu produziu para as novas disciplinas que substituem o desenho na reforma de Veiga Simão, os livros que foram adoptados em 1973, *Educação artística* e *Educação visual* e *estética*, do ensino unificado. Estes livros serão os primeiros a serem utilizados no período pós-25 de Abril. O cuidado técnico e estético com que foram realizados permite perceber não só as mudanças conceptuais que estavam em curso, mas também uma nova imagem, cheia de cores e formas, para as novas disciplinas.

Para concluir, neste terceiro plano da reflexão, o ensino secundário que as nossas “autoras” conheceram tinha no limbo o processo de transformação histórica no qual as mulheres iriam participar mais activa e determinantemente. Num curto espaço de tempo, elas tornaram-se maioritárias, primeiro numa disciplina e depois em todas elas¹⁴⁸, como já antes frisei. Com uma vaga tão grande de mulheres professoras é bem possível que os discursos, como as investigadoras brasileiras afirmavam e eu argumentei, tenham adquirido marcas femininas. A feminização acompanhou, na década de 1960¹⁴⁹, as escolas em processo de generalização do discurso pedagógico e didáctico centrado nos alunos, um período final onde este discurso se sustenta numa técnica organizacional intensa até aí desconhecida. A produção de manuais escolares abriu-se decididamente ao género feminino, que tanto na área do ensino da língua materna como na da educação visual não voltou a ser o que era antes, período que, como já disse, serve aqui apenas para aferir esta característica específica.

Esta abertura da publicação e circulação de manuais escolares às mulheres, livros de leitura e compêndios de Desenho, pode eventualmente ser interpretado no sentido em que Guacira Louro comenta, no seu livro *Gênero, sexualidade e educação* (Louro, 1999). Esta autora brasileira defende que, mesmo depois da feminização da profissão docente, as formas de produção do conhecimento se mantiveram apegadas a dispositivos masculinos, visto que o conhecimento tinha tradições históricas e formas de inclusão e exclusão dos saberes curriculares que deixavam as mulheres de lado:

“Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela óptica dos homens, mas porque a selecção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.” (Louro, 1999, 89).

Para além disto, as mulheres pioneiras, como Virgínia Motta e Helena Abreu, sentiram possivelmente todas as ambiguidades que um reinvestimento identitário pode produzir e que constituiu o início desta discussão. Estou a falar de que, ao mesmo tempo que inauguravam um processo que lhes permitia a entrada num mundo até aí vedado às mulheres, elas deveriam comportar-se de modo a não perturbarem excessivamente os seus outros papéis tradicionais, o do casamento e o da maternidade. Não os perturbarem visto que efectivamente nenhuma mulher

¹⁴⁸ Este processo é bem visível, por exemplo, no 9º grupo. Tomando como referência do espólio de relatórios de estágio da Escola Secundária José Falcão, do antigo Liceu D. João III, em Coimbra, as décadas de 1930 e 1940 teriam sido fundamentais na alteração de uma predominância masculina para uma feminina. O número de relatórios de candidatas mulheres ao professorado do 9º grupo é muito reduzido até ao ano lectivo de 1944/1945, visto que de 1937/1938 a esta data surgem 15 relatórios de professores e apenas de três professoras. A partir de 1946 invertem-se as situações e surgem 13 relatórios de professoras até ao ano final de 1952/1953 para apenas 2 relatórios de professores. Mesmo que se tenham perdido alguns relatórios, o número de candidatos era tão pequeno que, como amostragem, esta feminização da formação do 9º grupo me parece significativa.

¹⁴⁹ Em *Evidentemente* (2005), de forma concisa, mas muito esclarecedora, António Nóvoa refere-se a este período organizacional do ensino secundário depois da segunda metade do século XX. Ele sublinha as “dimensões tecnocratas e religiosas” dos sectores de decisão que ocuparam, na década de 1960, o Ministério da Educação.

deles se encontra dispensada. Mas não os perturbarem ainda porque toda a mulher será socialmente responsável por transferir para as novas tarefas profissionais as características femininas do ser, na linha daquilo que antes defendi sobre identidade. É vital, para qualquer sujeito, apossar-se do seu lugar mesmo que este seja o lado desvalorizado da identidade. Filiada em Michel Foucault, Guacira Louro remete para um processo que é simultaneamente sociológico e psicológico, o de se assenhorear do corpo dócil, que coube às mulheres.

CAPÍTULO 2. O INDIVÍDUO E A NAÇÃO: DOIS EIXOS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

2.1. OS DISCURSOS E AS IDEOLOGIAS NOS ENUNCIADOS DISCIPLINARES

2.1.1. *Constrói-se a língua, a disciplina e a nação*

Este segundo capítulo inicia-se pela análise dos discursos construtores das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário. Procuro situar os enunciados que deram sentido a estas unidades de saber escolar a que designamos por disciplinas. Para as duas disciplinas em estudo, embora os discursos se cruzem e misturem continuamente, parece-me metodologicamente adequado organizar os seus enunciados mediante três eixos. O primeiro pode considerar-se de carácter expressamente ideológico, porque, embora os outros dois também o sejam, este centra-se nos objectivos que relacionam a escola com o Estado, ou melhor, com os processos de doutrinação dos alunos em prol de uma consciência nacional. O segundo eixo prende-se com a construção discursiva das disciplinas através de enunciados psicopedagógicos e com a organização e adequação de conteúdos e práticas de ensino aos níveis etários. O terceiro e último, visa a compreensão de como os aspectos estéticos, os literários e os plásticos se foram incorporando nos currículos, tanto de língua e de literatura portuguesas, como de desenho.

No ponto inicial, portanto, fixar-me-ei no primeiro eixo discursivo, visto que nenhum outro enunciado me parece tão forte e estruturante das disciplinas do ensino secundário como aquele que pressupõe uma relação ética dos alunos com os objectivos de construção da comunidade nacional a que pertencem. Tal como expliquei anteriormente, as disciplinas, em particular no ensino liceal, adquirem a sua forma moderna com a instituição do *regime de classes*, na reforma de Jaime Moniz, em 1894/95. Nesse final do século XIX, o sistema educativo nacional integra uma concepção da educação que ainda hoje perdura e no qual as disciplinas se acomodam num todo curricular. A disciplina escolar passa, a partir daí, a obedecer a finalidades comuns de formação identitária dos jovens. Passa a ter, como

principal função, a inscrição no *eu* de um conjunto de valores morais e sociais, tal como afirma Jorge Ramos do Ó (2003):

“Nessa linha, procuro mostrar que toda uma cultura pedagógica se afirma tentando marcar as competências morais do educando, vinculando-lhes inclusive o próprio plano de estudos. [...] Não se apresentou como um assunto de pregação mas, ao contrário, como um problema existencial, associado ao isolamento essencial do aluno. Falarei, pois, de socialização escolar num quadro de acção – e não de inculcação, – em que se admitiu sempre que as crianças e os jovens só poderiam entrar num efectivo processo de aprendizagem quando tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que se viam envolvidas.” (Ó, 2003: 3).

Partilho a posição deste historiador no que respeita à forma como os valores morais se introduzem na socialização escolar. Tal como ele, não considero que estes valores tenham sido, apenas e principalmente, instilados nos alunos por processos de “pregação doutrinária”. Estou igualmente em crer que são mais eficazes para a disciplina intelectual e física dos jovens os métodos inscritos na experiência quotidiana escolar. É a longa experiência quotidiana de escolarização que produz efectivamente efeitos nas suas formas de pensar e agir posteriores. Essas tecnologias de subjectivação que, como o autor defende, promovem a autodisciplina, vinculam-se no “próprio plano de estudos”. Os programas das disciplinas devem, quanto a mim, ser lidos como orientações gerais na definição destas tecnologias de formação ética. Os programas prevêem tecnologias que reforçam as concepções doutrinárias expressamente firmadas em documentos curriculares oficiais. As suas orientações científicas e pedagógicas combinam-se para produzir efeitos sobre os alunos. Os materiais didácticos, por seu turno, operacionalizam conteúdos em práticas, articulam intenções com formas de apropriação, que visam a multiplicação de finalidades em experiências sociais.

Na organização dos programas liceais de 1894-95, deixa-se a cada disciplina a capacidade de promover, à sua maneira e de forma singular, finalidades curriculares éticas. Cada uma, e de forma diversa, deve implementar experiências diferentes, mas que reforcem e complementem as mesmas finalidades. E, tal como notam outros historiadores¹⁵⁰, a carga mais directamente ideológica, nomeadamente de promoção de uma consciência nacional, é entregue a determinadas disciplinas, como a de Português e a de História. Maria Cândida Proença, sobre o ensino da História, aliando a orientação nacionalista dos programas da disciplina ao movimento liberal, considera que os seus conteúdos são dispostos a fim de atingir este objectivo ideológico:

“Com efeito, a intenção de colocar a História ao serviço do Estado, atribuindo-lhe objectivos de formação moral e patriótica, de carácter propagandístico, pode detectar-se desde a antiguidade, mas é a partir do século XIX, com a vitória do liberalismo e a instituição de sistemas nacionais de ensino, que a utilidade do ensino da História se

150 Sérgio Campos Matos, na sua tese de mestrado publicada em 1990, sob o título *História, mitologia, imaginário nacional. A História no curso dos liceus (1895-1939)*, na editora Horizonte, defende que existe uma carga particularmente ideológica atribuída ao ensino da história, da geografia e da língua e literatura portuguesa nos currículos do ensino liceal. Outros autores, integrados na colectânea de textos das Actas do Colóquio, *Um Século de ensino da história*, publicado em 2001 sob a coordenação de Maria Cândida Proença, centrados igualmente no ensino da história, afirmam a utilização desta disciplina como território de saber escolar fortemente ideológico.

manifesta como factor incontornável no estabelecimento da nascente e necessária educação nacional.” (Proença, 2001: 7).

Não há dúvida de que algumas disciplinas dos currículos de ensino secundário se destinam a oferecer aos jovens uma memória construída do património linguístico, literário, cultural e étnico da comunidade nacional. No final do século XIX, o desenvolvimento da identidade nacional torna-se prioritária igualmente para a disciplina de Português, denominada nos liceus como *Língua e literatura portuguesa*. Nas *Observações* aos programas de 1895, que contêm orientações conceptuais e pedagógicas, conjugam-se dois objectivos centrais: “o despertar do gosto da literatura” e “o desenvolvimento do sentimento nacional”. Na própria listagem de conteúdos, tais objectivos encontram-se já implícitos pela centragem na obra épica de Camões. Dedicam-se quase dois anos lectivos (a 4^a e a 5^a classes) ao estudo exclusivo de *Os Lusíadas*. Por outro lado, nos três primeiros anos, a abordagem na introdução à leitura centra-se na literatura popular, nas narrativas biográficas e nos conhecimentos geográficos do país:

“Leitura. Poesias (narrativas e líricas) e trechos de prosa muito simples (fábulas, contos tradicionais, narrativas da história real e lendária da pátria; notícias de homens notáveis; algumas lendas da antiguidade clássica, ligadas às origens peninsulares). (...) Lendas dos períodos visigótico e árabe. Descrições muito simples, particularmente geográficas (Portugal) e de história natural, em relação com os programas respectivos.” (Decreto de 22 de Dezembro de 1894: 716).

Nos dois últimos anos do currículo liceal “alargam-se e completam-se estas aquisições”:

“O aluno deve ficar apto para ler com expressão e para desenvolver de modo claro, correcto e suficientemente particularizado, um tema colhido no círculo dos seus estudos e leituras; deve assenhorar-se dos principais factos da história da nossa literatura estudados em produções típicas, com aproveitamento das leituras feitas nos anos anteriores, e bem assim da história da língua e de exemplos característicos; enfim, firmará o seu sentimento moral e nacional por meio de leituras e dos comentários respectivos.” (Decreto de 22 de Dezembro de 1894: 717).

Em 1895, o conjunto de programas, extensíveis a sete anos de escolaridade, segue uma linha ideológica em que a leitura, a expressão oral e escrita, os conhecimentos de literatura, todas as competências linguísticas e literárias pelas quais o ensino deve responder, se subordinam a uma finalidade última: a de “firmar o sentimento moral e nacional”. E, mais importante ainda, os conteúdos e as aprendizagens não surgem como algo externo a este propósito de aquisição identitária dos sujeitos. A língua e a literatura não funcionam como meros meios para atingir este fim, elas consubstanciam-no. Dito de outra forma, a língua e a literatura nacionais são justamente consideradas representações da nação, como se a essência do povo Português nelas estivesse inscrita. Através da língua materna e da literatura dos nossos melhores escritores, os alunos apercebem-se de quem são, que é o mesmo que dizer, a quem pertencem. Eles interiorizam, portanto, o sentimento de pertença à comunidade nacional.

Enquanto isto e neste plano do discurso, os programas de Desenho de 1895, no seu complexo desenvolvimento técnico e distribuídos por várias modalidades, são omissos em qualquer referência a um ideário nacionalista. Mas, tal como tenho vindo a esboçar, a disciplina de Desenho não deixou de se integrar no projecto de

imaginação da comunidade nacional, como mais adiante procuro demonstrar. Do ponto de vista mais geral da organização escolar, entre os materiais didácticos, o Regulamento do Ensino Secundário, emanado da Direcção-Geral de Instrução Pública, em *Diário do Governo* de 1895, determina, de forma rigorosa, as disposições para produzir e pôr em circulação os manuais escolares em “todos os liceus, escolas e institutos” desse nível de ensino. Este regulamento denota, imediatamente, um esforço de uniformização nacional pelo uso exclusivo de manuais em língua portuguesa: “São unicamente admissíveis ao concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino secundário, em conformidade com a relação do edital, e organizadas e redigidas de acordo com as disposições legais e os programas em vigor para este ensino.” (Regulamento de 18 de Abril de 1895: 458).

A uniformização projectada para os manuais atinge vários níveis de subordinação enunciativa, desde a correcção linguística a pressupostos conceptuais e ideológicos, desde o rigor científico a cuidados pedagógicos e didácticos expressos nos programas: “As obras para o ensino secundário devem observar correcção e pureza de linguagem, exactidão na doutrina, e disposição acertada na conformação didáctica.” (Regulamento de 18 de Abril de 1895: 458). O regulamento contém ainda a definição da composição da comissão de análise dos manuais e a organização do seu funcionamento¹⁵¹, implicando uma forma singularmente activa de intervenção do Estado sobre a produção dos materiais escolares, mesmo se atendermos à forma sistemática como se vinham a desenrolar os processos de selecção e adopção de livros escolares desde 1857¹⁵². O Estado chama a si a autoridade de garantir a produção nacional de manuais escolares e a sua chegada aos destinatários, alunos e professores¹⁵³.

151 Todo o processo de candidatura – aprovação de manuais, entrega dos manuscritos nos liceus e formação das comissões que examariam estes materiais - estava devidamente regulamentado. De notar, contudo, uma inovação na formação da comissão em termos de representação com o predomínio do ensino secundário sobre o ensino superior (dos 19 membros que compunham a comissão, 10 seriam professores do ensino secundário e 9 do ensino superior).

152 Existe uma abundante e contínua referência à formação de comissões de análise de livros escolares para o ensino secundário e a correspondente publicitação de livros adoptados desde essa data: Edital nº 247, D.G. de 20 de Outubro de 1857, com a respectiva relação de livros autorizados pelo Conselho Superior de Instrução Pública; Decreto nº 50, de Janeiro de 1860, com as regras para a aprovação e adopção de livros escolares do ensino primário e secundário; Portaria nº 188, de 11 de Agosto de 1863, que sanciona a relação dos livros aprovados pelo Conselho Geral de Instrução Pública; Portaria nº 290, de 17 de Dezembro de 1864, que aprova os livros do ensino secundário; Relação nº 16, de 17 de Janeiro de 1882, aprovando os livros do ensino primário, secundário e especial; Ofício nº 11, de 3 de Janeiro de 1883, que aprova igualmente os livros para esses níveis de ensino; Ofício nº 5, de Janeiro de 1884, onde se apresentam os livros adoptados; Ofício nº 3, de 3 de Janeiro de 1885, que inventaria os livros anteriormente aprovados e ainda em uso nas escolas primárias e secundárias; Portaria nº 155, de 30 de Junho de 1888, que regulamenta a aprovação de livros de texto para as aulas dos diversos estabelecimentos de ensino público; Colecção Oficial de Legislação Portuguesa, de 1890, enviada aos reitores dos liceus e que inclui, na página 443, os livros de texto aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública no ano lectivo de 1889/1890. Depois do decreto aqui citado, nº 218, de 26 de Setembro de 1895, a divulgação pública de livros aprovados continuou a realizar-se tanto nos últimos governos liberais como durante a 1ª República, acentuando-se ainda a sua regularidade anual.

153 Afirmava o regulamento na página 440, que “se não houver no concurso – por deficiência ou exclusão – alguma obra precisa para o ensino, o governo sob proposta da comissão e voto afirmativo do Conselho Superior de Instrução Pública, ou sob proposta

A menção continuada de que as obras destinadas ao ensino secundário devem ser escritas em língua portuguesa revela este esforço do sistema de ensino Português para implementar o princípio nacionalizador, que anteriormente permitira exceções. Existiram, ao longo da segunda metade do século XIX, livros estrangeiros em circulação nos liceus e outras escolas de ensino secundário, nomeadamente em francês. Para além destes é provável que, para algumas disciplinas, circulassem igualmente meras traduções de livros estrangeiros, como as próprias listas dos livros adoptados de que falei em nota anterior indicam. Imagino ainda que, para além destes livros oficialmente adoptados, entre os quais muitos se destinavam ao ensino de línguas estrangeiras, circulariam nas escolas portuguesas e para áreas científicas, tal como observava Joaquim de Vasconcelos sobre os compêndios de Desenho, livros estrangeiros¹⁵⁴.

No ano seguinte, em Outubro de 1896, publica-se a lista e a respectiva tabela de preços dos livros escolares, o que constitui uma inovação e um indicador de que são montados, também a este nível, dispositivos de controlo estatal sobre os manuais escolares. Nos livros de leitura, face à necessidade de promover novas orientações para o ensino da Língua e Literatura portuguesa, torna-se particularmente visível o carácter nacionalista que os estrutura. *Leituras portuguesas* (1896), em dois volumes e para os 5 primeiros anos liceais¹⁵⁵, de Francisco Adolfo Coelho, tornam-se, neste afã centralizador, “livros únicos”. A dificuldade da sua organização parece ter sido grande, atendendo às próprias observações do “autor” nos prefácios das várias edições¹⁵⁶. Na operacionalização da literatura em conteúdos de aprendizagens, Adolfo Coelho tem consciência da necessidade de conjugar três linhas essenciais definidas nos programas: a linha temática, centrada no conhecimento do povo português, da sua história, cultura e tradições; a linha de articulação das leituras com os conhecimentos contidos noutras disciplinas e com os quais se pressupunha que a língua portuguesa deveria estabelecer diálogo, num registo coerentemente imposto pelo *regime de classes*; e, finalmente, a linha pedagógica, de adequação das leituras aos diferentes níveis etários.

A complexidade de operar o texto literário educativamente nestes três critérios obriga à reflexão sobre a extensão dos excertos, a dificuldade relativa das leituras e

do mesmo conselho, suprirá a falta, escolhendo qualquer obra nacional que reúna os requisitos indispensáveis”.

154 Quando Joaquim de Vasconcelos analisa os compêndios de desenho que se encontravam em circulação entre 1793 e 1874, no seu livro *Reforma do ensino de belas-artes*, Parte III, de 1879, ele indica alguns livros franceses de desenho que circulariam em Portugal, como o Tratado de Velloso-Lairesse na página 129, e que teriam influenciado toda a produção nacional.

155 Estes livros de leitura vieram substituir os usados anteriormente e aprovados no ano anterior, em 26 de Setembro de 1895, de João Manuel Moreira e João Manuel Correia, *Nova selecta portuguesa* (1895). Para além dos livros de leitura de Francisco Adolfo Coelho aprovados, em 1896, pela Direcção-Geral de Instrução Pública (D.G. nº 225, de 6 de Outubro), divulgava-se a aprovação de uma nova gramática de Ulisses Machado, *Gramática portuguesa* (1896).

156 Em 1901, os livros *Leituras portuguesas* voltaram a ser aprovados oficialmente em exclusivo e, em 1907, foram ainda apresentados a concurso com outras obras de vários “autores”. Embora, nesta última data, os livros de leitura de Adolfo Coelho tenham sido aprovados pelo Ministério de Instrução Pública, os conselhos escolares dos liceus acabaram por adoptar outros livros. O que pretendo sublinhar é a reacção dos liceus e dos grupos docentes à imposição de livros “únicos”, preferindo, logo que lhes foi possível a escolha, penalizar assim os livros a que tinham estado obrigados entre 1896 e 1907.

a adequação destas a cada nível de ensino. Não obstante a inovação¹⁵⁷ que introduzem as reflexões psicopedagógicas de Adolfo Coelho, centrar-me-ei agora no cruzamento entre as temáticas e a extensão dos excertos. A introdução programática de conteúdos da cultura nacional implica igualmente a procura de ligações a outras disciplinas, nomeadamente a História e a Geografia de Portugal. Adolfo Coelho afirma a sua intenção de levar a cabo estas finalidades da reforma, que considera uma inovação louvável. Por isso, no 1º volume de *Leituras portuguesas* a nação é tratada através da inclusão de contos, lendas e costumes populares, alguns suportados pelas suas próprias pesquisas. Assim como, para a interligação com a Geografia, selecciona trechos subordinando a qualidade literária à adequação dos temas: “Para a série geográfica e etnográfica encontrámos trechos que reputamos bons em escritores contemporâneos (alguns, sem dúvida, de estilo não irrepreensível).” (Coelho, 1897: VI).

Quanto à articulação com a disciplina de história, justifica o predomínio da representação do período quinhentista privilegiando as razões de carácter histórico relativamente às literárias. Segundo este “autor”, o período dos descobrimentos marítimos portugueses constitui “o ponto culminante da nossa história, são verdadeiramente os factos que nos fazem um povo *histórico*, no sentido mais profundo da palavra.” (Coelho, 1897: VI) A literatura é uma razão de segunda ordem na eleição deste período histórico. Mas é, para ele, da maior importância introduzir os jovens, desde cedo, aos textos do século XVI, não obstante a necessidade da sua actualização ortográfica, porque dessa forma se preparam os alunos “para o estudo da epopeia nacional de *Os Lusíadas*, que o programa inscreve no quarto e no quinto anos.” (Coelho, 1897: VIII).

A exemplar modernidade¹⁵⁸ que este currículo liceal inaugura exprime-se, quanto a mim, não tanto na inclusão das matérias cujo pendor ideológico é sobejamente reconhecido, mas na forma de organização nacional da identidade portuguesa, através do currículo escolar. Sem esquecer o significado nacional da inclusão de trechos populares ou da centragem na obra camoniana, parece-me fundamental integrar estes conteúdos num plano mais vasto que é o da própria forma orgânica de interligação disciplinar¹⁵⁹. Essa modernidade parece-me ser atestada porque a unidade orgânica disciplinar desta reforma se insere no projecto geral para a nação. Todo esse currículo explana uma concepção de nação onde a memória construída do passado se organiza coerentemente para projectar um futuro nacional. E se, como Jorge Ramos do Ó nota, a reforma portuguesa recebe uma forte influência do

157 As preocupações de Adolfo Coelho enquadram-se numa perspectiva pedagógica que visa a autonomia dos jovens na aprendizagem, influenciada pelo movimento de Educação Nova. Os alunos, tal como defende Jorge Ramos do Ó na obra anteriormente referida, são levados a organizar e interligar os conhecimentos das várias disciplinas de um modo integral.

158 Refiro-me aqui, tal como noutros momentos da tese, à modernidade iniciada com as revoluções liberais do século XIX, à que viu nascer as nações politicamente organizadas e impulsionadas pela industrialização, que a acumulação de capital colonial possibilitou.

159 Jorge Ramos do Ó (2003), em *O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, explica longamente o que se entende por “unidade orgânica” do currículo e a forma como a sua implementação em Portugal se encontra ligada à Reforma liceal de 1894-1895. Especificamente no ponto “1.3. A consagração jurídico-formal da unidade orgânica” (pp. 224-252) dá particular enfoque à forma como a educação integral se realiza nas várias disciplinas do currículo.

racionalismo alemão, implícita na distribuição de funções diferentes a cada uma das disciplinas que permitem ao aluno uma ordenação autónoma e integral do conhecimento, ela realiza-se em dois movimentos de interiorização: o de identificação com um passado nacional e o de procura de um papel individual que contribua para o progresso colectivo e o futuro da pátria.

A memória construída culturalmente, da qual Benedict Anderson (1991) nos fala, introduz-se no sistema educativo português que, dessa forma, contribui para a construção e fixação da *comunidade imaginária*, da qual todos devem fazer parte, mas em relação à qual alguns, a elite intelectual a que os liceus se dirigem, devem ganhar uma consciência mais intensa. O sistema educativo no ensino secundário fica apto a contribuir, tal como os novos modelos de produção cultural impressa, ao lado do liberalismo político e o fundamental (embora incipiente) desenvolvimento industrial, para a inscrição cultural da população portuguesa na modernidade. E se a historiografia portuguesa geralmente reconhece à reforma de Jaime Moniz duas características, a nacionalista e a positivista, a leitura da organização curricular e a articulação das várias disciplinas sugere-me que, embora o nacionalismo se plasme essencialmente em determinadas disciplinas (Língua e Literatura portuguesa, Latim, Geografia e História) e o positivismo emirja identificado directamente com outras (Física, Química, Ciências Naturais, Matemática e Desenho), o fundamental está na amálgama entre estas duas categorias. Todas as disciplinas do currículo são, à sua maneira, contributos para a afirmação científica da nação.

Na disciplina de Língua e Literatura portuguesa, o passado é louvado no currículo de 1894-95 como um suporte identitário e grandiloquente através de narrativas que sublinham o heróico de certas figuras históricas e literárias, já identificadas por Sérgio Campos Matos (1990). Mas este discurso curricular realiza-se no plano educativo, incutindo uma energia renovada e renovadora, que exige a acção consciente e positiva dos sujeitos a educar. A propósito e, mais recentemente, Margarida Calafate Ribeiro (2004) analisa duas imagens de Portugal na literatura, que circulam na sociedade portuguesa do século XIX:

“[...] A imagem de Portugal como centro, dada pela posição pioneira nos Descobrimentos, evocada por sectores que vão de Alexandre Herculano a Sá da Bandeira, nas décadas de 40 e 50, a Pinheiro Chagas, já na década de 80, e que os Republicanos, particularmente visíveis a partir do tricentenário de Camões em 1880 e da célebre questão de Lourenço Marques, subscrevem com a consciência de que nesta nova ordem imperial se jogava também a nova ordem de Portugal como nação europeia; a imagem de Portugal como periferia europeia, reflectida, por um lado em todo o pensamento da Geração de 70 e, por outro lado, na posição de fragilidade de Portugal nas negociações com a Europa imperialista, há muito sentida por alguns sectores das elites nacionais.” (Ribeiro, 2004: 66).

No sistema educativo português emergente no final do século XIX, estas imagens, identificadas por Margarida Calafate Ribeiro e que coabitam no complicado imaginário cultural de identidade e diferença de Portugal no mesmo período entrecruzam-se naturalmente. Da mesma forma na educação, as imagens de Portugal estabelecem-se a partir da relação do país ora com os espaços coloniais do império, ora com a sua posição no contexto das nações europeias. Mas é no movimento ocidental da construção das nações após as revoluções liberais, como Benedict Anderson (1991) localiza, que os sistemas educativos modernos se instalam. Para a construção da instituição moderna de ensino secundário, Jaime

Moniz inspira-se nos modelos racionalistas alemães, tentando superar o atraso educacional em que o país se encontra. Os modelos estrangeiros europeus repetidamente servem de base de comparação no exame que os pedagogos e políticos portugueses fazem ao sistema educativo português.

A fragilidade da posição portuguesa face à Europa, que Margarida Calafate Ribeiro identifica nas negociações imperialistas do último quartel do século XIX, podem explicar as dificuldades de instituir um sistema educativo moderno, tal como se planeia com a reforma de 1894-95. Como procuro explicar de seguida, a comunidade nacional não se poderia estabelecer apenas inspirada na exaltação do pioneirismo português de “dar novos mundos ao mundo”. A criação de um ensino secundário no final do século XIX exige a fixação de uma imagem segura do passado português e, portanto, põe de parte o questionamento intelectual e as dúvidas sobre os valores nacionais pensados pela Geração de 70 e ainda mais intensamente pelo decadentismo saudosista da poesia finissecular. Aproxima-se, dessa forma, da imagem projectada pelas comemorações do tricentenário de Camões que, como Margarida Calafate Ribeiro afirma, revela a consciência da importância de encontrar uma “nova ordem imperial” no contexto de uma “nova ordem de Portugal como nação europeia”. O jogo entre um passado revisitado e uma projecção nacional renovada no âmbito da Europa é fundamental para a construção curricular do ensino das modernas elites nacionais, que devem trazer o progresso à nação.

É precisamente para verificar esse jogo entre dois pólos de identificação nacional que me proponho seguir a trajectória ideológica dos programas de Português. Parece-me que o passado se reflecte nesses programas de forma positivista, se assim posso chamar à feição progressista como se procura uma herança cultural para pensar o futuro nacional. O passado que se revisita é representado seguramente pela centragem, já referida, dos programas em *Os Lusíadas* e na figura épica do próprio poeta. Não que esta centragem possa ser, em si, uma renovação, ela repetir-se-á, com significados diversos, em todos os currículos posteriores. Na minha perspectiva, o que é verdadeiramente importante é a forma moderna e liberal, se assim se pode chamar, da leitura da obra e da figura de Camões.

Eduardo Lourenço verifica, em *Labirinto da saudade* (2004: 136-147), que se opera, nas últimas décadas do século XIX, uma nova visão histórico-literária da obra de Camões. Segundo ele, Teófilo Braga e Oliveira Martins, não obstante as divergências patentes nos seus livros, respectivamente *História da poesia portuguesa* e *História de Portugal*, são filhos de uma mesma época e mobilizados por uma forma comum de pensar e agir na cultura. Se os afasta a diferente interpretação das raízes etno-culturais portuguesas¹⁶⁰, o primeiro filiando-as em origens árabes e o segundo nas célticas, o que mais importa reter é que ambos procuram encontrar o filão inspirador da obra camoniana em origens anteriores, inscrevendo-o em raízes remotas e populares:

160 Segundo Eduardo Lourenço, a forte contestação às posições de Teófilo Braga pelos escritores da Geração de 70 não pode desvalorizar o contributo fundamental deste autor para a construção da história da literatura nacional. A falta de estudos empíricos que sustentem devidamente as interpretações de Teófilo Braga, podem justificar eventuais falhas teóricas ou metodológicas da sua leitura camoniana, mas não apagam o contributo cultural moderno que introduz na história da literatura nacional.

“Sem que Teófilo o explicitasse nunca, tudo se passa na sua História da Poesia Portuguesa como se se tratasse de um drama, de um combate entre a expressão literária consciente (praticamente da totalidade do que chamamos “literatura”) e um inconsciente cultural que, por sê-lo, permanece invisível ou serve de mítica referência, mas que concretamente pode ser apreendido no que de popular (e de certo modo recalcado) podemos ainda misteriosamente aperceber.” (Lourenço, 2004: 141).

Para Eduardo Lourenço, o contributo de Teófilo Braga e de Oliveira Martins é a construção de uma imagem em que Camões, embora representando o momento mais elevado da expressão cultural do povo português, se inscreve numa linha evolutiva, linguística, etnográfica e literária de tradição popular. Buscam, portanto, as raízes culturais da nacionalidade, uma antiguidade subjectiva para a qual é necessário imaginar, coerentemente, o discurso de unificação do povo português, este muitas vezes feito em termos psicológicos, o que visa diferenciá-lo de outros. A construção dessa memória nacional enraíza a obra de Camões, dando-lhe um sentido comunitário, ao mesmo tempo que os campos filológicos e etnográficos se desenvolvem para preencherem de tradições populares os espaços de uma narrativa histórica e etnográfica ainda desconhecida ou, pelo menos, sem condições científicas que a sustentem. É na construção de uma *comunidade imaginada* que muitos intelectuais destes vários campos trabalham no século XIX e início do século XX, tal como defende Benedict Anderson, em *Imagined Communities* (1991):

“(...) The nineteenth century was, in Europe and its immediate peripheries, a golden age of vernacularizing, lexicographers, grammarians, philologists, and litterateurs. The energetic activities of these professional intellectuals were central to the shaping of nineteenth-century European nationalisms (...).” (Anderson, 1991: 71).

Benedict Anderson salienta a actividade da intelectualidade europeia em torno de uma busca de singularidade nacional, muito embora defina os seus objectos e metodologias de forma cientificamente universal. Proliferam, no final do século XIX e início do XX, estudos europeus sobre as raízes filológicas e etnográficas de determinados povos, uniformizam-se as línguas vernáculas impressas, identificam-se espaços geográficos com certa língua e povo, inventam-se nações. Paralelamente a este trabalho de investigação filológica, etnográfica, histórica, geográfica e literária, a escola institui-se como instrumento de fixação identitária. Toda esta descrição da construção moderna da nação, feita pelo autor atrás citado, se adequa ao caso português. É justamente neste contexto histórico que sustento que o sistema educativo português, nomeadamente no ensino secundário após a reforma de 1894-95, está pronto para este processo de invenção da nação portuguesa, científica e moderna.

Este está inclusivamente ligado ao processo intelectual de naturalização do conceito de nação, por laços estreitos e pessoais, que a comunidade educativa da disciplina de *Língua e literatura portuguesa* estabelece com a investigação nos campos da linguística, da etnografia e da literatura. Estes elos entre a disciplina escolar e a investigação realizam-se a três níveis: o da língua materna, o da cultura popular e o da literatura. Não obstante as línguas vernáculas nem sempre coincidirem com os espaços territoriais das nações, como demonstra Benedict Anderson (1991) na obra já referida, a língua é geralmente tida como o primeiro elo *natural* da comunidade nacional (Casanova, 1997). As línguas maternas são construções que se ligam estreitamente a etnias específicas e a fronteiras geográficas definidas. José Leite de

Vasconcelos, um dos primeiros etnólogos portugueses, revela, no final do século XIX, uma clara consciência daquilo que se conjuga para montar a identidade colectiva da comunidade portuguesa.

“Para este amor concorre de um lado (...) a afinidade natural, pois nos sentimos inclinados para quem possui feições semelhantes às nossas, ou connosco habita dentro das mesmas fronteiras, alimentando na alma o mesmo ideal: do outro, concorre o interesse prático da vida, pois do bem dos outros depende também o nosso. Ora este amor pátrio, este sentimento de autonomia nacional, será tanto mais íntimo e duradouro, quanto maior for a consciência que dele haja.” (Vasconcelos, 1895: 8).

No seguimento deste pensamento, Leite de Vasconcelos defende que a língua portuguesa deve ser conhecida e amada pelos portugueses. O seu conhecimento “avigora” as relações de solidariedade entre os indivíduos de uma nação, fazendo deles uma “comunidade de sentimento”. Não é de estranhar, portanto, que este professor universitário defenda a importância da investigação filológica e etnográfica para “fins perfeitamente práticos” e escolarizáveis. Esta posição é explicitada pelo autor na abertura do primeiro número da *Revista lusitana*, de 1887, quando define os objectivos da publicação:

“O objecto desta publicação não é uma simples curiosidade de coleccionadores; tem-se em vista os altos interesses da ciência, e ao mesmo tempo fins perfeitamente práticos. (...). Ao mesmo tempo teórico (ciência pura) e prático (ensino escolar, etc.); mas a outros interesses práticos visa ela ainda. É claro que uma nação não pode ter uma vida completa e independente, se desconhecer a sua história, na mais larga acepção deste termo: de onde provirá pois a consciência da nacionalidade, senão da investigação dos elementos que a constituem? E quem pode negar que no estudo das línguas, das tradições populares e das raças se encontram muitos desses elementos? De mais a mais, pondo-os a descoberto, e resolvendo até onde for possível os problemas étnicos, fornecer-se-ão à literatura e à arte valiosos materiais em que elas se inspirem e fecundem, para produzirem obras-primas, tanto mais verdadeiras, quanto mais nacionais.” (Vasconcelos, 1887: 1-2).

Realiza-se, desde o final do século XVIII, um conjunto de pequenas recolhas etno-filológicas, preparando o terreno para uma narrativa identitária da nação. Por seu turno, o movimento literário romântico, cujas primeiras manifestações datam de 1825 e 1826, integra, na sua própria génese, a inspiração na tradição oral popular e a busca de raízes medievalistas da nossa cultura. Almeida Garrett e, particularmente, Alexandre Herculano encarnam estes propósitos nas suas obras. Segundo Helena Carvalhão Buescu (2001), o final da década de 1840 regista, pela mão de Alexandre Herculano, a maturidade da narrativa histórica, em sintonia com as tendências europeias da ficção romântica:

“A delineação das personagens, em particular da figura do herói, a composição e efabulação romanescas, a utilização de mecanismos como a descrição, a digressão ou o contraste de acções e o intuito didáctico-ideológico que, explicitamente, Herculano sempre vai acoplando à sua produção ficcional surgem assim como as principais características herculeanas, que partem do pressuposto de que no herói convergem um projecto pessoal e um projecto colectivo, nacional, cujas raízes medievais são aliás fundadoras.” (Buescu, 2001: 15).

Este movimento, impregnado de individualismo liberal, move as primeiras formas de uma visão nacionalista que vai buscar às coordenadas espaço-temporais

medievais as origens da nação. Entre as várias características do Romantismo apontadas por esta autora, destaco o gosto pela descrição da natureza, porque é uma vertente directamente ligada a este olhar para dentro de um país cujos contornos a literatura ajuda a imaginar. A etnografia, segundo Leite de Vasconcelos, tem por outro lado a pretensão de fornecer os dados empíricos que enriquecem as descrições literárias. E, para que estas descrições se realizem sem entraves, este autor chega a afirmar que Camilo se queixa de que “os escritores não conhecem da sua terra senão o poético céu, as saudosas tardes de estio, e as afeições amorosas que a meiguice desta natureza lhes inspira”¹⁶¹. A visão ilusória de Portugal, que é aliás uma acusação frequentemente feita aos portugueses por certos sectores da intelectualidade¹⁶², desaparece para este etnógrafo com o trabalho empírico realizado pela ciência.

O discurso científico emergente no limiar do século XX, com a sua visão de progresso humano e com as suas formas de divulgação através da escrita periódica, é uma das bases de sustentação da identidade nacional. A filologia e a etnografia surgem singularmente unidas nesta construção identitária e ambas se aliam ao ensino da língua e da literatura portuguesas, como procurarei relacionar em seguida. Para nos guiar nesta interligação entre os percursos construtivos da filologia e da etnografia, por um lado, e da educação, por outro, ninguém melhor do que Francisco Adolfo Coelho. Ele que, tal como Leite de Vasconcelos, é um “crente das aquisições da ciência do seu tempo”, como diz Ernesto Veiga de Oliveira, “caldeadas pelo mais rigoroso criticismo filosófico e histórico” (Oliveira, 2002: 25); ele que, como já referi, ao mesmo tempo que implementa metodologias científicas nas áreas mencionadas intervém activamente no movimento educativo; ele que, em vários momentos da sua obra, fornece pistas para a articulação entre a ciência e a pedagogia; ele que constitui uma figura de síntese, produzindo estudos filológicos¹⁶³ e etnológicos¹⁶⁴, nos quais sublinha a necessidade de instaurar preceitos metodológicos científicos.

Primeiro, gere o seu autodidactismo em direcção a um investimento sério no conhecimento de línguas estrangeiras. E, com estes instrumentos linguísticos entra

161 Citação do romance *A Vingança*, de Camilo Castelo-Branco, feita por José Leite de Vasconcelos (1927), em *De terra em terra – Excursões arqueológicas e etnográficas*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. V-VI.

162 Por exemplo, num contexto político muito diverso, Eduardo Lourenço inicia o capítulo “Repensar Portugal”, em *Labirinto da saudade* (2004), escrito em 1978, na página 67, da seguinte forma: “Que o português médio conhece mal a sua terra – inclusive aquela que habita e tem por sua em sentido próprio – é um facto que revela de um mais genérico comportamento nacional, o de *viver* mais a sua existência do que *compreendê-la*”.

163 Adolfo Coelho publicou, entre outros estudos sobre filologia, *A Língua portuguesa – Fonologia, etimologia, morfologia e sintaxe* (1868), *Algumas observações acerca do dicionário português e o seu autor* (1870), *Teoria da conjugação em latim e português* (1871), *As Questões da língua portuguesa* (1874), *Casos de analogia na língua portuguesa* (1907). Publicou também os artigos: “A Morte e o Inverno”, em *A Renascença* de 26 Nov. 1877, *Antigos nomes hispânicos*, em *Separata da Revista arqueológica* (1889), “Origens do português do Sul”, em *Serões*, de Abril 1909,

164 Entre os estudos etnográficos o autor publicou com *Contos populares portugueses* (1879), *Contos nacionais para crianças* (1882), *Jogos e rimas Infantis* (1883), “Les Ciganos”, in *Antropologie et archéologie pré-historique* [Congrés International d’ Lisboa – 1880] (1884), *Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português* (1890), *Os ciganos de Portugal* (1892), *Alfaia agrícola portuguesa – Exposição da Tapada da Ajuda em 1898* (1902) e *Contos nacionais* (1936). Neste âmbito tem interesse a compilação de *Cartas de Adolfo Coelho a António Tomás Pires (1882-1904)* (1968) e a *Obra etnográfica* (1993).

em contacto com as mais recentes obras de linguistas alemães¹⁶⁵. Do seu estudo apreendeu a visão histórica e inferiu as possibilidades da comparação entre o conhecimento das raízes linguísticas do português e as das outras línguas *novi-latinas*. Neste âmbito, o seu trabalho ultrapassa o registo descritivo comum à filologia do seu tempo, produzindo interpretações de grande repercussão em estudos posteriores. Esta abordagem permite-lhe classificar de “fábula mal contada” e “cheia de falhas” a teoria de Teófilo Braga sobre as origens da língua portuguesa, que circula na sua época, referida anteriormente. Segundo Adolfo Coelho, para relatar as tradições portuguesas, é necessário estabelecer elos de ligação entre os povos e perceber possíveis trocas ou formas comuns de organização cultural. Em *As Questões da língua portuguesa* (1874), o jovem Adolfo Coelho explica como ele próprio se entusiasma no decurso da investigação e alarga o seu campo de observação:

“Distrai-se do seu estudo propriamente local para o campo mais vasto das línguas europeias e começa a recolher simultaneamente os materiais que ofereciam para o conhecimento de todas as línguas e raças antigas e modernas da península, das suas tradições e mitologia; parecerá talvez um erro de método no estudo, mas o autor crê ter ganho com isso muito para a sua educação intelectual.” (Coelho, 1874: V).

Estabelece relações entre várias línguas (mesmo aquelas cujos contactos seriam menos prováveis); procura genealogias e evoluções linguísticas, atendendo a fenómenos de surgimento e desaparecimento de palavras e sons; verifica as divergências históricas de que alguns vocábulos foram objecto; avança hipóteses de condicionalismos históricos e geográficos a que estes estiveram sujeitos. Enfim, realiza os passos necessários de uma pesquisa científica moderna e institui um discurso cuja cientificidade é, para a filologia, inaugural em Portugal. Nesta construção, a sua investigação entra em vários domínios: do terminológico ao ortográfico, da fonologia à etimologia, dos aspectos conotativos à psicologia dos povos. O rigor metodológico de que deu provas, a diversidade de explicações sugeridas para a origem de tradições, os questionamentos que endereça às fontes¹⁶⁶ inserem-no no espírito científico do seu tempo.

A visão comparada da cultura, em Adolfo Coelho, tem implicações no conceito de nação. Ao analisar, por exemplo, tradições populares, embora pesquise raízes especificamente portuguesas, abre o campo a possíveis contactos com outros povos. Para ele, as influências externas e a invenção do próprio povo são explicações

165 Em *Questões da Língua Portuguesa*, por exemplo, Adolfo Coelho refere-se aos seguintes filólogos estrangeiros: Francisco Bopp, Guilherme de Humboldt, Pott, Grimm, Bournof, Corssen e Diez.

166 Luís Saavedra Machado, comparando Adolfo Coelho a Leite de Vasconcelos, refere que o primeiro é um “investigador de gabinete”, enquanto o segundo tem um trabalho empiricamente mais sustentado. Eventualmente, a organização dos dois filólogos e etnólogos foi diversa, nomeadamente neste aspecto de maior ou menor proximidade das fontes primárias, mas o que é mais significativo em Adolfo Coelho é, parece-me, o confronto entre a literatura estrangeira e os dados sobre as tradições portuguesas que lhe chegaram às mãos, nomeadamente, recolhidas pelo etnólogo António Tomás Pires. Eurico Gama, em *Cartas de Adolfo Coelho a António Tomás Pires (1882-1904)* (1968) refere-se a este etnólogo, caracterizando o seu trabalho nos seguintes termos: “a recolha que ele fazia junto do povo era tão séria e minuciosa, tão interessante e atractiva, que todos o disputavam, o saudavam e enalteciam”. Dessa forma se entende a relação entre estes dois investigadores, que trabalharam em parceria nos primeiros estudos de Adolfo Coelho, *Os Ciganos em Portugal*, *Rimas e jogos infantis* e *Contos populares*, entre outros.

igualmente plausíveis. A produtividade artística de cada povo não é tomada isoladamente, mas provocada no decurso de processos complexos que vão desde contactos e influências produzidas entre culturas até a predisposições psicológicas dos povos receptores. Sobre a origem de contos, por exemplo, não hesita em reconhecer influências de outros povos e verificar criticamente que existem melhores contos na Europa do que os portugueses:

“Em regra, pode considerar-se a tradição dos contos entre nós como assaz obliterada; falta-lhes vida, poesia, muitas vezes coerência; muitas feições significativas em versões doutros países tornam-se aqui inteligíveis e só pela comparação se explicam. A sua forma, em geral, é seca, monótona, enumerativa. Alguns, porém, apresentam-se ainda numa forma excelente, menos deturpados por elementos modernos; noutros, como em todos os países sucede, há o resultado de estranhas combinações de elementos de contos diversos.” (Coelho, 2002: 42-43).

Esta consideração de que os contos nacionais “só pela comparação se explicam” sugere-nos explicitamente que a identidade nacional só ganha sentido, neste caso, pelo próprio confronto com o que está fora do contexto nacional, o estrangeiro. E se as trocas culturais são decisivas na construção do património nacional, também o são as disposições universais do ser humano, que tornam possível a existência das mesmas ou idênticas tradições “em grande número de povos, por vezes muito afastados dos outros” (Oliveira, 2002: 29). A defesa das tradições nacionais e das suas raízes genuínas conduz assim Adolfo Coelho a uma visão de nação múltipla, de origens remotas, cruzamentos culturais, identidades comparáveis no plano de uma produção cultural universalista. A nação procura-se, sim, mas sob um postulado de universalidade humana. Aquilo que a cultura nacional tem de comum com outras pode, inclusive, sugerir, por vezes, ser maior do que o espaço residual da sua diferença.

A propósito de Adolfo Coelho afirmei a emergência, no final do século XIX, das práticas científicas da filologia e da etnografia. O gosto pela articulação entre o estudo científico e a intervenção social, característica amplamente reconhecida à Geração de 70, de que Adolfo Coelho faz parte, embora a sua obra não tenha um cariz especificamente literário, explica a forma como este autor recorre aos conhecimentos filológicos para projectar o ensino da língua portuguesa. Esta vertente prática do conhecimento explica, igualmente, que o seu trabalho em prol da etnografia se estenda à presidência da Secção de Ciências Étnicas da Sociedade de Geografia de Lisboa, a qual ajuda a fundar no final do século XIX. Neste âmbito, elabora, em 1896, o *Plano para o estudo da tradição portuguesa – Portugal e Ilhas Adjacentes* e o *Plano da exposição etnográfica portuguesa*. Aí, cada província surge representada em objectos populares que a caracterizariam, como trajos regionais, habitações rústicas e outros objectos do quotidiano rural.

Com Adolfo Coelho dão-se os primeiros passos para a construção de uma narrativa científica, que alia aspectos materiais das culturas locais aos biológicos e psicológicos identitários do povo português. A imagem pretendida é a de um país unido nesta variedade e riqueza local. Ao longo do século XIX e início do século XX, acumulam-se inúmeras recolhas filológicas e etnográficas. Estas nem sempre têm um carácter profissional pois, para além de investigadores, colaboram ainda professores, nomeadamente de Português, como adiante argumento, e meros curiosos locais. Num primeiro momento, colecionam-se tradições orais (sob a forma de poesias, lendas, contos, provérbios, enigmas, superstições e crenças

religiosas), em conjunto com costumes quotidianos e locais (vestuário, habitações tradicionais, alfaías rurais, festas, danças, esculturas, gestos e símbolos gráficos, entre outros). Só depois chegará o tempo do trabalho de os etnólogos profissionais catalogarem, classificarem e sistematizarem todo esse material empírico que, ao longo de décadas, fora recolhido.

Este trabalho moroso de classificação e sistematização dos dados empíricos, responsável por interpretações coerentes que agregam o novo campo científico, tal como antes afirmei, só várias décadas mais tarde se poderá considerar concluído¹⁶⁷. É ele que permite criar um discurso aglutinador destes fragmentos dispersos sob a forma de um saber especializado, de uma ciência. A etnografia alimenta este afã de concretizar a nação numa imagem simbólica feita de objectos retirados da cultura popular tradicional, tal como se verifica na definição ampla que José Leite de Vasconcelos lhe atribui:

“[A etnografia é] o estudo do povo português, no que toca à mais saliente da sua personalidade física e psíquica, às suas divisões, classes, tipos e alteração numérica ao longo das idades; aos seus costumes de feição antiga e no conjunto característicos, dando-se à palavra costumes sentido assaz lato, pois além das ideias que habitualmente se lhe ligam, compreendem-se neles espécies económicas, estrutura social, etc. –; às suas tradições orais (isto é, que andam na voz do vulgo, de geração em geração) e objectivas (isto é, coisas tradicionais, por exemplo, uma fonte, uma aldeia, um cajado); ao seu habitat, sob o aspecto natural e histórico, tanto quanto baste para a nítida compreensão ou interpretação da vida tradicional.” (Vasconcelos, 1933: vol. I 3).

A etnologia desenvolve um projecto de caracterização “física e psíquica” da população portuguesa, ordenando e hierarquizando os seus “costumes em sentido lato”, ou seja, todas as tradições orais e materiais. Para além disto, compete-lhe contextualizá-las no meio “natural e histórico”, no seu *habitat* e nas condições geográficas e históricas que as determinam. Deste traçado em termos científicos é possível operar com um conceito de nação, que assinalei entre as preocupações de operacionalização de saberes em Adolfo Coelho, aquando da elaboração de *Leituras portuguesas* (1897)¹⁶⁸. Os seus livros de leitura organizados a seguir à reforma de

167 Nos trabalhos de Leite de Vasconcelos editados postumamente, *Estudos de filologia portuguesa*, organizado por Serafim Silva Neto e publicado em 1961, *Contos populares e lendas*, coordenado por Alda da Silva Soromenho e Paulo Caratão Soromenho, de 1963 e *Cancioneiro popular português*, coordenado por Maria Arminda Zaluar Nunes, de 1975, verificamos as dificuldades que os continuadores da obra deste investigador tiveram em estabelecer categorias e sistematizar materiais etnográficos.

168 A legislação que aprova os livros a utilizar após a reforma de 1894-95, depois de um período transitório em que continuam a usar-se os livros de João Manuel Moreira e João Correia M. Correia, *Nova selecta portuguesa* [referentes aos Decretos de 22 de Dezembro de 1894 e de 14 de Agosto de 1895], estabelece como livros únicos, depois de ouvida a comissão incumbida do exame dos livros destinados ao ensino secundário, os de Adolfo Coelho, *Leituras portuguesas*, para os 3 primeiros anos, conforme o Diário do Governo de 21 de Outubro de 1897, em lista emanada pelo Ministério dos Negócios do Reino. No ano seguinte, em Diário do Governo de 19 de Outubro de 1898, fixam-se outros livros aprovados para o ensino secundário, dos quais constam ainda *Leituras portuguesas* também para a 4ª classe. O Ministério dos Negócios do Reino volta a aprovar no Diário do Governo de 16 de Novembro de 1899 *Leituras portuguesas*, para a 3ª, 4ª e 5ª classes. No Diário do Governo de 4 de Dezembro de 1900, o livro que é aprovado para a 3ª classe é o de João Manuel Moreira, embora com o mesmo título, *Leituras Portuguesas*. Já no D.G. de 9 de Outubro de 1901, torna-se mais clara a compreensão dos livros adoptados, visto que a lista se apresenta para várias classes e, assim, enquanto a 1ª e a 2ª classes têm os livros de

1894-95 têm este significado de abertura a uma nova era, em que a cultura identitária nacional passa à forma de aprendizagem escolar. Os vários livros de leitura aprovados em 1907¹⁶⁹ são espaços de eleição para fixar imagens do povo português e da sua cultura. Mas, se a partir desta data os livros de leitura se multiplicam em símbolos nacionais, é já na década de 1920, com o livro de Francisco Xavier Rodrigues, *A Nossa terra* (1921), que a organização temática em torno da cultura popular, fixando as características de cada região portuguesa, me parece ter atingido uma fase de maturidade¹⁷⁰. Os programas e os manuais escolares da disciplina de Português estruturam-se tematicamente para mostrar como a diversidade cultural, de norte a sul do país continental e ainda colonial, enforma, em reverso, os traços de uma comunidade unida nos mesmos valores morais que transbordam da expressão literária do povo português.

É um vocabulário simbólico revelador da riqueza nacional que os alunos devem reter e interiorizar como herança e no qual vários professores de Português se mostram implicados, desenvolvendo uma actividade de pesquisa paralela ao seu exercício docente. Como depreendo do percurso intelectual de alguns “autores” de manuais estudados, desde breves incursões a trabalhos de maior fôlego, há uma particular apetência dos professores de Português pela recolha das tradições populares e pelos estudos nestes campos. Os comentários de António Gomes Pereira, em artigo de 1907 publicado na *Revista lusitana*, “Tradições portuguesas e linguagem”, podem ajudar a compreender estas ligações. Diz o autor que: “Do material que hoje publico, grande parte foi colecionada no triénio de 1898-1901, em que lá residi como professor efectivo do Liceu.” (Pereira, 1907: 130)¹⁷¹. Esta localização da sua pesquisa em anos lectivos e a relação com o liceu onde leccionou sugerem-me que a sua integração no meio social está ligada ao inventário de tradições realizado ao longo desses três anos lectivos, como se nota na forma de caracterizar as populações de Bragança:

“O povo em geral é hábil, corajoso e franco, fazendo sob qualquer destes aspectos notável diferença do Minho. Devo todavia confessar que nunca vi povo mais franco do que o de Bragança. Em qualquer

Adolfo Coelho e as 3ª e 4ª classes os de João M. Moreira, a 5ª classe também tem outro livro de Adolfo Coelho.

169 Dando cumprimento ao Decreto de 29 de Agosto de 1905, a comissão incumbida do exame dos livros destinados ao ensino secundário deixa de ter de escolher apenas livros únicos para cada disciplina e ano escolar. Dessa forma, são adoptados vários livros de leitura para cada ciclo e ano escolar, publicados no *Diário do Governo* de 7 de Setembro de 1907. Para além dos de Adolfo Coelho, são igualmente aprovados os de José Barbosa Bettencourt, Júlio Brandão, e ainda os de António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto. Os conselhos dos liceus, depois de publicada a lista de livros aprovados, escolhem e adoptam entre eles os que consideram melhores e mais ajustados aos seus alunos. A indicação dos livros escolhidos foi publicada nos anos seguintes, em *Diário do Governo*: 30 de Dezembro de 1907; 13 de Janeiro de 1908 e 24 de Abril de 1908 (neste último escolhidos até 1911).

170 Tal como antes referi, aprofundarei as formas de operacionalização dos conceitos, nomeadamente de nação e povo, no ponto em que relaciono as selectas e os livros de leitura específicos com os conteúdos programáticos e as lógicas de organização temática.

171 Neste artigo, o “autor” apresenta uma recolha de textos em verso, narrativas, costumes e aspectos da linguagem popular, a sua fonologia, morfologia e vocabulário. Para além dos artigos que escreveu para esta revista, António Gomes Pereira tem ainda outras publicações no mesmo campo: *Notas e vocabulário da selecta de literatura*, em colaboração com Augusto Casanova Pinto, de 1908; *Tradições populares e vocabulário da Guarda*, de 1912; *Toponímia dos concelhos de Bouro, Póvoa de Varzino e Vila do Conde*, de 1914; *Tradições populares e dialecto de Penedono*, de 1924.

parte que encontreis, no comboio, no carro, na hospedaria, um homem de Bragança conta-nos para onde vai, quanto dinheiro leva no bolso, enfim todos os segredos da sua vida, como se fora a um amigo de 10 anos.” (Pereira, 1907: 229).

A familiarização com a região onde ensina passa pela valorização da ingenuidade popular, em contraste com os hábitos pretensiosos que, segundo ele, se cultivam nas cidades do Porto e Lisboa. Este conceito de povo franco e ingénuo tem uma carga política que analisarei mais à frente, a propósito de outros etnógrafos. Mas o que quero frisar aqui é o percurso mental que se desenvolve a partir da recolha dos costumes populares. O objectivo é fixar a identidade nacional atribuível a colectivos populacionais, mas cujas características físicas e psicológicas têm um carácter individual, tal como encontramos na anterior adjectivação usada por António Gomes Pereira de um povo “hábil, corajoso e franco”.

Neste início do século XX, procura-se fixar uma identidade que unifique os portugueses (Matoso, 2003), atendendo aos muitos enunciados dos professores de Português que mais directamente se ligam à filologia e à etnografia. Da mesma época de António Gomes Pereira é o trabalho de José Joaquim Nunes que, fazendo parte do primeiro grupo de linguistas portugueses ao lado de Carolina Michaëlis e Leite de Vasconcelos, participa na *Revista lusitana*. Nesta revista publicará um conjunto de artigos aos quais se seguirão outros livros da mesma área de estudos, como o *Prontuário de ortografia* e o *Compêndio de gramática histórica* (1912). Jaime Vasconcelos (1873-1942) é mais um professor liceal do início do século XX que se distingue como filólogo e latinista¹⁷², analisando, à luz dos novos conhecimentos da língua portuguesa, os programas do ensino primário elementar e do ensino secundário. Também neste início do século XX, a lexicologia conta entre os professores de Português com o trabalho continuado de António Augusto Cortesão (1854-1927). Embora este filólogo se auto-intitule um “obscuro obreiro da filologia portuguesa”, é reconhecido entre os seus pares como um dos fundadores da filologia moderna através da organização de um dicionário e da divulgação do seu trabalho na imprensa especializada¹⁷³. Os traços fundamentais da sua obra dizem respeito à valorização do trabalho empírico e à defesa do método comparado, que referi a propósito de Adolfo Coelho.

Se António Augusto Cortesão constitui uma referência para a ciência do início do século, o trabalho de Rodrigo Fernandes Fontinha (1875 – 1950), já de meados do século, pode ser considerado do mesmo âmbito, pois trata-se da organização de um *Novo dicionário etimológico de língua portuguesa* (1957), publicado postumamente¹⁷⁴.

172 Jaime António Pereira de Macedo Vasconcelos (1873-1942) publica *O Novo dicionário português*, em 1912 e *A Língua portuguesa no ensino primário elementar e no secundário da 1ª secção: programas e impressões*, onde considera pernicioso para a aprendizagem da língua materna o uso de gramáticas, aspecto pedagogicamente inovador para esta altura.

173 António Augusto Cortesão publica *Subsídios para um dicionário completo (histórico e etimológico) da língua portuguesa* (1900-1901) e organiza um *Quadro sinóptico da evolução da língua portuguesa*. No início do século, encontramos artigos seus nas revistas *O Arqueólogo português*, *Revista lusitana* e *A Águia*, onde apresenta dados empíricos à divulgação pública.

174 Rodrigo Fernandes Fontinha (1957). *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. [revista por Joaquim Ferreira]. Porto: Editorial Barreira. Afirmo o editor que o dicionário se inscreve na “firme convicção de enriquecer a lexicologia nacional” e salienta a “abundância de espécies lexicais e de sinonímia, o seu rigorismo na semântica, o seu registo de inúmeros brasileirismos, provincianismos, plebeísmos”. Realça também as qualidades do investigador que “granjeou fama de perito consumado na lexicologia lusitana, apoiando-se num ecletismo que lhe faz muita honra. A vastidão dos seus

Neste período mais avançado dos estudos filológicos situam-se os trabalhos de Francisco Martins Sequeira¹⁷⁵, *Ortografias* (1941), que reflecte sobre o vocabulário da Academia de Ciências, e *Rol de estrangeirismos*, onde o filólogo retoma as mesmas preocupações sobre a legislação da língua portuguesa, tendo, além disso, produzido assiduamente artigos sobre este assunto. Também Irondino Teixeira de Aguiar (1914-1969) mantém uma relação de escrita continuada sobre os assuntos linguísticos, etimológicos e ortográficos em revistas da especialidade, como a *Revista de Portugal* e o *Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa*¹⁷⁶, sob rubricas fixas das quais se destacam: “Formas em que vulgarmente se erra”, “Através da sintaxe” e “Através da gramática”.

Embora, tal como Leite de Vasconcelos, Manuel Rodrigues Lapa (1897-1989) seja muito mais conhecido como filólogo e professor universitário das áreas da língua e da literatura, o início da sua carreira docente realiza-se, a partir de 1922, como professor de Português do ensino secundário no Liceu Camões, donde segue para o Liceu Martins Sarmiento, em Guimarães. Este investigador conta com uma vasta e importante obra de filologia e literatura portuguesa. De todo o seu trabalho filológico importa sublinhar aqui o seu contributo para a compreensão da proximidade e evolução linguística comum entre o português e o galego, atravessando as fronteiras geográficas da nação. A sua difícil relação política com o Estado Novo terá possivelmente alguma coisa a ver com esta visão de permeabilidade cultural entre os povos.

Os exemplos que tenho vindo a arrolar, cuja lista pode certamente ser acrescentada por outros que não chegaram ao meu conhecimento¹⁷⁷, servem para mostrar como

conhecimentos de vocabularista amplia-se com a sua dilatada experiência na leitura dos clássicos e com a enorme multiplicidade dos seus recursos de humanista. As qualidades magistrais do Dr. Rodrigo Fontinha tão abalizado professor como cidadão probó brilham”.

175 Para além de gramáticas e livros de leitura escolares, Francisco Martins Sequeira publicou, ao nível da filologia, os seguintes estudos: artigos de 1941 na revista *Liceus de Portugal*, intitulados “Ortografias”; uma Separata da mesma revista e do mesmo ano, *Ortografias*; o livro *Vocabulaire franco-portugais*, da Coimbra Editora, de 1941; volta a publicar uma longa série de artigos na revista *Liceus de Portugal*, “Aspectos do português arcaico”; *Rol de estrangeirismos e respectivas correspondências em português de lei*, na editora Francisco Franco, cujo depósito legal na BNL é de 1952; e, finalmente, *Apontamentos acerca do falar do Baixo-Minho*, da Editorial Império, em 1958.

176 Irondino Teixeira de Aguiar integra-se no espírito deste boletim, no qual é responsável, a partir de 1962, pelo “Consultório”, espaço de resposta aos leitores, que visa esclarecer dúvidas sobre a origem de palavras, questões sintáticas e correcção ortográfica. Para além dos manuais escolares para o ensino das línguas nas escolas técnicas, nomeadamente gramáticas, histórias da literatura e livros de leitura, este autor escreveu artigos para a *Revista de Portugal*, da Série A – Língua Portuguesa, em 1957, intitulados “Acerca do ensino do Português”. Escreveu também uma série longa de artigos para o *Boletim mensal da Sociedade de língua portuguesa*, em 1958, “Formas em que se erra vulgarmente”. Nos anos seguintes, entre 1959 e 1962, dá continuidade a estes artigos sob os títulos “Através da Sintaxe”, “Um caso de concordância: o verbo ‘Parecer’”, “Variações em dó maior” e “Através da Gramática”. Publica ainda, na ligação entre a filologia e o ensino da língua portuguesa, nos *Cadernos sobre educação – Divulgação pedagógica*, em 1964, o artigo “Formas em que vulgarmente se erra”. Este filólogo foi também organizador, em colaboração com Virgínia Motta, com quem era casado, do *Dicionário dos verbos franceses* [1964].

177 No *Dicionário de educadores portugueses* (2003), dirigido por António Nóvoa, surge um conjunto de referências a professores de português do ensino secundário que se dedicaram a estas investigações. Dentre esses estudos citarei, apenas como exemplo, o do professor Joaquim Afonso Fernandes Duarte (1884-1968), cuja biografia é assinada por

se estabelece uma relação privilegiada entre o ensino secundário de Português e os campos da filologia e etnografia. E, embora o número de casos não permita uma cabal confirmação, fica a percepção de que o final do século XIX e limiar do XX é um momento especialmente forte neste cruzamento entre a ciência e o ensino. Contudo, sem dúvida que o fenómeno de ligação se mantém num tempo relativamente longo, a atender igualmente aos vários casos de professores de Português que se interessam pelo património cultural do povo português¹⁷⁸. Sem dúvida, o interesse pela construção destes campos científicos não constitui um exclusivo da comunidade de professores de Português do ensino secundário¹⁷⁹. O que defendo, porém, é que existe um cruzamento entre os processos construtivos destas ciências e a implementação de um sistema de ensino secundário moderno. Ambos se encontram imbuídos do mesmo projecto progressista de imaginar a nação a partir das origens do povo e da cultura portuguesa.

É o mesmo projecto político liberal, individualista e progressista que envolve, em simultâneo, as construções do sistema educativo e destes campos científicos. Como antes afirmei, jamais a versão herdada da reforma de 1894-95 pode ser tida por conservadora ou saudosista. Primeiro, porque no seu contexto nenhuma disciplina pode ser pensada isoladamente e, embora o currículo tenha um carácter humanista, a representação dos saberes das áreas científicas é bem significativa. Então, ao analisar-se qualquer disciplina, seja ela a Geografia, a História ou a Língua Portuguesa, deve pensar-se nela no contexto orgânico curricular a que pertence. Segundo, porque ao examinar a disciplina de Português verificamos o quanto ela integra do pensamento positivista e moderno, pela possibilidade de questionamento das origens do povo e da cultura portuguesa, mas também pela integração nos seus programas de literatura estrangeira, que deveria servir para estabelecer modelos de comparação literária.

Por seu turno, relativamente aos campos científicos da filologia e da etnografia, a montagem de uma metodologia, os critérios que se impõem à análise das fontes, os cuidados de discernimento na classificação e sistematização dos dados e todos os requisitos que permitem interpretações nesta área expressam o projecto modernizador de que tenho vindo a falar. Porém, a partir deste contexto

João Carlos Paulo. Este professor interessa-se em particular pela literatura oral e pelo cancionero popular, realizando um inventário destas produções e publicando-o sob os títulos *O Ciclo de Natal na literatura oral portuguesa* (1937) e *Um Esquema do cancionero popular português* (1948).

178 Mesmo após o período de tempo demarcado pelo objecto desta tese, outros professores de Português continuaram a produzir trabalhos nas áreas da filologia e da etnografia. Para apenas citar um exemplo, refiro Maria Alice Gouveia, co-autora, com Beatriz Mendes de Paula, da selecta literária para os liceus *Meu Portugal, minha terra* [1965], reitora do Liceu Infanta D. Maria e professora metodóloga, que publicou um conjunto de recensões críticas em revistas especializadas, nomeadamente na *Revista de filologia* da Faculdade de Letras de Coimbra – Instituto de Românicas, dirigida por Manuel de Paiva Boléo. Uma das principais linhas do seu trabalho é a das relações da Língua portuguesa com o Latim.

179 Obviamente que a construção da filologia e da etnografia esteve institucionalmente a cargo do ensino universitário. Mas, mesmo o professorado do ensino primário pode participar na sua construção, simultaneamente científica e nacional. Por exemplo, no artigo biográfico de Maria Isabel Baptista para o *Dicionário de Educadores Portugueses* (2003), nas páginas 944 a 946, regista-se o trabalho de Augusto Moreno (1870-1955) sobre as raízes linguísticas da língua materna. Este professor do ensino primário conta com uma significativa obra, com a publicação de dicionários, guias e glossários para a língua portuguesa.

modernizador mais geral onde a educação e a ciência se inserem na passagem entre o século XIX e XX, podem equacionar-se posições políticas diferentes. Antoine Prost (1996), referido noutros pontos da tese, lembra que o investigador, embora deva distanciar-se do objecto que estuda a fim de o examinar com isenção, traz para cada pesquisa o seu mundo; percepções da vida e de crenças ideológicas e políticas que de si fazem parte. Tal como explica, a forma como investigador delimita o seu estudo, encontra o seu objecto de análise, desenvolve hipóteses e, finalmente, as interpreta, estão intimamente marcadas por ideias e imagens preexistentes. É justamente isto que penso quando reflecto sobre as posições políticas de alguns dos investigadores atrás referidos. Para ilustrar como o desenvolvimento de um campo pode ser simultaneamente progressista e conservador, tomarei como exemplo Augusto César Pires de Lima (1883 – 1959), professor e etnólogo.

Augusto Pires de Lima, professor de Português dos liceus e das escolas técnicas, “autor” de livros de leitura e investigador etnográfico com uma vastíssima obra publicada¹⁸⁰ em torno de vários tipos de tradições orais, de crenças populares e de ofícios artesanais, tem um papel importante na transferência dos contributos da ciência para o ensino. O reconhecimento social e político do seu trabalho pode ser atestado pelas responsabilidades na área da museologia que lhe são atribuídas, primeiro como director da Comissão de Etnografia e História da Junta de Província do Douro Litoral e, já em 1938, como presidente da Comissão de Etnografia e História na ligação à fundação do Museu de Etnografia e História do Porto. A matriz modernizadora do seu trabalho é evidenciada por um forte empenho e cuidado no trabalho empírico. A sua preocupação metodológica está patente logo no momento da recolha do material: “foi tudo colhido por nós e por alguns amigos da tradição oral, fazendo-se todos os esforços porque a simplicidade não fosse ferida”. (Lima, 1918: 8). Para além disso, sublinha a necessidade de comparação entre “dezenas de variantes” de contos, adivinhas e outras histórias e preocupa-se em definir critérios de escolha entre aquelas que lhe “pareciam mais perfeitas na forma e na clareza, completando aqui e além umas com elementos de outras.” (Lima, 1918: 6).

Nesta linha, é interessante verificar como ele chega à conclusão de que as várias versões parecem “influenciar-se mutuamente, sem que nós possamos descortinar muitas vezes qual foi a fonte original” (Lima, 1918: 7). Uma característica, porém, que me parece afastá-lo de estudos etnográficos anteriormente referidos,

180 Augusto César Pires de Lima, entre os professores estudados, é sem dúvida o que conta com mais títulos neste domínio, são eles: *Tradições populares de Santo Tirso* (1915), *Jogos e canções infantis* (1918), *Livro das adivinhas* (1921), *As Invasões francesas na tradição oral e escrita* (1922), *Cancioneiro popular de Vila Real* (1928), *A morte nas tradições do nosso país* (1930), “A literatura popular e a literatura culta”, em *Liceus de Portugal*, N.º 1. Maio 1940, *O Cancioneiro minhoto* (1940), *A Freguesia de S. Tiago de Areias do conselho de Santo-Tirso* (1940), *O Barco rabelo* (1940), *O Folclore* (1940), *A Indústria agrícola como elemento da vida da nacionalidade* (1940), *O Porto e os seus arredores no Cancioneiro Popular* (1941), *O livro das adivinhas* (1943), *A linguagem e o folclore de Entre-Douro-e-Minho* (1943), *As Lendas – O Santo preto – Processo popular de canonização* (1946), *As Artes e ofícios nas tradições populares* (1947), *Estudos etnográficos, filológicos e históricos* (1947), *Relações etnográficas entre Lisboa e Porto* (1947), *Estudos etnográficos, filológicos e históricos* (1947-1951), *Romanceiro para o povo e para as escolas* (1949), *Cancioneiro de Cinfães* (1950), *A lenda de Santo Tirso* (1952), *Topónimos e alcunhas* (1955), *O Lugar da Torre* (1956), *I Congresso de Etnografia e Folclore promovido e organizado pela Câmara Municipal de Braga* (1956), *A Quinta de Silvalde na Freguesia de S. Tiago de Areais* (1957), *José Leite de Vasconcelos e a paixão de um folclorista* (1959).

nomeadamente os de Leite de Vasconcelos e de Adolfo Coelho, é a de trocar uma visão mais ampla da etnografia pela incidência quase exclusiva em objectos de estudo centrados na sua terra natal, quero dizer, nas tradições da província de Entre-Douro-e-Minho¹⁸¹. Esta perspectiva pode ser tida como uma determinação do desenvolvimento do próprio campo. Depois de uma visão global do campo exigia-se uma nova fase de trabalho, na qual as recolhas empíricas passavam a ser organizadas e classificados sistematicamente. Este processo de organização do campo pode encontrar-se tendencialmente nos últimos trabalhos de Leite de Vasconcelos, mas levou seguramente muitos anos a concretizar-se.

As concepções políticas de Pires de Lima podem ser ainda pensadas a partir da polémica que estabelece com Agostinho de Campos. Este último professor de Português acusara-o na imprensa, como o próprio Pires de Lima faz notar em *Jogos e rimas infantis* (1918), de ter uma perspectiva “fatalista” do povo. É por esta acusação política que ele se sente instado a responder:

“O povo é fatalista, mas trabalha; é rotineiro, mas produz. Os lavradores, mal-educados e mal instruídos – a verdadeira escola não existe, infelizmente – trabalham desde pela manhã até ao sol-posto, e pela noite dentro, à chuva, ao frio, sem descanso, sem agasalho e mal alimentados... Fatalismo mais perigoso, quanto a mim, é arvorar-se o Estado em objecto de adoração exclusiva: criam-se escolas, não para o público trabalhador, mas sim com o fito de servir os interesses dos funcionários, dos capitalistas, dos comerciantes. As escolas não devolvem gente para o trabalho, para a indústria, para o comércio; povoam as repartições públicas.” (Lima, 1918: 9-10).

Pires de Lima infere que não é ele que vê o povo como fatalista, esta é a própria essência do povo português. A exaltação do trabalho duro e rotineiro a que o povo se dedica é apresentado aqui em contraponto com a escola, expressão de um Estado, do regime republicano e dos interesses de grupos sociais dominantes, funcionários, capitalistas e comerciantes. Esta identificação de grupos sociais que desejam alterar as condições sociais em que a população portuguesa vive, num país predominantemente agrícola, é percebida de forma pejorativa. Pires de Lima reage contra uma ordem social nova e emergente.

O enaltecimento do povo, na pureza e ingenuidade infantil das suas expressões culturais, é conjuntamente uma valorização de um mundo rural que está prestes a acabar face às novas exigências económicas, não obstante o significativo atraso da sua implementação em Portugal. É também uma visão que mistifica as duras condições de trabalho e de vida ainda bem presentes na sociedade portuguesa do início do século XX e que terão continuidade durante o Estado Novo. Penso que é pacífico fazer-se notar como este regime é o directo herdeiro desta concepção de povo, servindo-se das raízes etnográficas para justificar o imobilismo rural.

181 Santo Tirso é a localidade em que grande parte do seu trabalho incide, não apenas na recolha de dados etnográficos, mas também numa extensão às questões da filologia no “falar minhoto”. Este modo peculiar de falar é uma das suas temáticas preferenciais, onde sublinha a raiz galaico-portuguesa que posteriormente será tratada pelo conceituado linguista Rodrigues Lapa. A concepção que se infere desta escolha é a de concretizar o “amor pátrio” através da ligação estreita aos laços identitários com a terra onde nasceu. O local e o nacional ganham unidade no discurso filológico e etnográfico. Há que fazer justiça, porém, a este etnólogo, chamando a atenção para a sua última obra, *Estudos etnográficos, folclóricos e históricos*, publicada entre 1947 e 1951, que é já um estudo de âmbito mais vasto dedicado às tradições de todo o país.

Coincide, na década de 1940, o auge desta montagem discursiva sobre o povo, com o período de maior prolixidade no trabalho etnográfico de Pires de Lima. A coincidência entre esta visão etnográfica e os objectivos políticos do regime é aqui muito clara¹⁸².

Porém, é de sublinhar que esta visão do povo apresentada por Pires de Lima se confronta, logo no período republicano, com a instituição moderna da escola, acusada de retirar o povo do seu *habitat* natural, arrancá-lo dos seus afazeres tradicionais, afastá-lo da sua cultura em troca de um mundo urbano, profanador do património cultural português e visto de forma caricatural, apenas pelo lado da burocratização das actividades públicas. Não é esta a perspectiva liberal e republicana que aqui foi apresentada pela voz de Agostinho de Campos. Embora seja contraditória a ideia de, por um lado defender a ingenuidade popular e, por outro, visar a elevação cultural do povo português, o certo é que a posição de Pires de Lima tem seguidores. Já na década de 1950, quando o regime de Salazar promove a Campanha Nacional de Educação de Adultos, com vista a colmatar o atraso da escolarização nacional de vastos sectores da população, esta contradição surge bem visível nestes discursos. A preservação de uma sabedoria popular, simples e ancestral, contrasta, em plena campanha de alfabetização, com a desvalorização do mundo intelectual urbano, como se pode ler no texto de António Marques Matias:

“O segredo da linguagem do Tio José, como o do verdadeiro Povo, está na sua riqueza interior. Aqui as palavras não desenhavam, apenas, a superfície das coisas. Penetram-lhes na alma, dão-nos a visão e a reacção, quero dizer, traduzem o que se vê e sente e mais a maneira como a nossa inteligência e a nossa sensibilidade responderam ao que se viu e sentiu.” (Matias, 1956: 43).

António Marques Matias, em texto produzido no âmbito da Campanha de Educação de Adultos, *Pureza e beleza do falar do povo* (1956), explicita que a iniciativa, ao mesmo tempo que visa educar o povo numa cultura escrita da qual tinha sido excluído até meados do século XX, procura valorizar a cultura tradicional e a sua expressão oral, assim como uma autenticidade de sentimentos que ele pressupõe encontrar-se agregada. Este professor de Português e “autor” de livros de leitura para o ensino secundário, este jornalista envolvido num ambiente urbano e de escritores envereda por uma óbvia estratégia de contenção da “febre do conhecimento”, expressão que usa no livro atrás referido. Parece que ao valorizar os saberes populares seria obrigatoriamente necessário desvalorizar a cultura urbana. A cultura que ele próprio representa, afirma, pode ser mais rica de adjectivação, mas é pobre de “alma” porque a sua linguagem não se encontra penetrada de sentimentos verdadeiros. Contra uma possível imersão demasiado rápida do povo nesse mundo desconhecido da cultura moderna, há que manter limites éticos,

182 A continuidade desta visão pode ser ilustrada com muitos exemplos. Recorro, porém, aqui a um texto de outro professor de Português e “autor” de livros de leitura de quem já anteriormente falei, António Marques Matias. A sua ligação à inovação pedagógica faria supor uma posição ideologicamente diversa. Contudo, numa publicação integrada na Campanha Nacional de Educação de Adultos, *Pureza e beleza do falar do povo* (1956), ele explica como os regionalismos e expressões populares mantêm a identidade nacional, valorizando a ingenuidade e a expressividade peculiar do povo. O nacionalismo patente no discurso, em que a língua é tida como “um dos mais sólidos laços de união”, está intimamente ligado ao sofrimento do povo que trabalha. A ingenuidade cultural e as baixas condições de vida são requisitos para a manutenção da identidade nacional.

construídos a partir de binómios contrastantes. Enquanto a cultura popular sabe exprimir o “genuíno sabor da terra” e a verdade da vida, a cultura urbana vive de maneirismos, artifícios e falsidades.

A construção desta oposição sustenta-se em critérios morais. Porém, quando neste livro António Marques Matias exprime a sua admiração pela cultura popular, também o faz em termos estéticos porque, segundo afirma, o povo tem um tal domínio plástico da expressão oral, que conclui já ter dado por si “a soletrar a dúvida: falou ou esculpiu?” (Matias, 1956). Esta entrada pelo lado estético da língua permite uma possível conjugação entre a cultura popular e a cultura literária. Para ele, a oposição entre ambas tem uma excepção nos verdadeiros escritores, ou seja, naqueles que procuram inspiração na cultura popular e que compreendem que a verdadeira riqueza da língua habita nas gentes simples que a falam. Decerto que, segundo este professor, as excepcionais sensibilidades absorvem do povo a riqueza emotiva que só se adquire com o “sal da própria vida”. A mistificação do povo é também a mistificação da própria escrita literária, aquela que vem do povo e o irá, depois, alimentar, por mais pobre que seja, como uma “candeia de azeite”. A excepção confirma, contudo, a regra da separação entre a cultura popular e todo o cosmopolitismo. Não apenas pelo lado perverso que a cultura urbana possa encerrar, mas também pela perenidade dos seus valores. Enquanto aquilo que os intelectuais produzem é efémero, sujeito ao envelhecimento das formas, pelo contrário a cultura popular incorpora valores únicos e eternos, “inconscientemente” inscritos na “voz colectiva” do povo.

Em síntese, defendo que, não obstante as posições políticas dos professores de Português expressas em conceitos de nação e de povo, o significado da relação entre estes conceitos e a escolarização deve ser entendido tendencialmente como modernizador. Outra instituição do início do século XX que permite justamente equacionar, pelo seu significado modernizador, pela importância que dela se retira para a consolidação da *comunidade imaginada* da nação portuguesa e, igualmente, pela sua influência decisiva na escolarização, é a uniformização gráfica da língua portuguesa. Benedict Anderson, na comparação que estabelece entre os modelos de construção nacional dos países ocidentais no já referido livro *Imagined Communities* (1991), mostra a importância da fixação e consolidação das línguas vernáculas em línguas impressas e uniformes do ponto de vista gráfico. Em Portugal, a uniformização linguística do português, embora culmine num Acordo Ortográfico datado de 1911, não constitui um processo fácil de negociar, nem de implementar, de uma vez por todas, a nível nacional¹⁸³.

O meu objectivo aqui é, porém, mais limitado do que o seu questionamento institucional ao nível nacional. Viso examinar as relações políticas entre o processo uniformizador da língua e a escolarização no ensino secundário. A ligação entre ambos é, desde logo, verificável pelo envolvimento de vários professores de Português na comissão de filólogos¹⁸⁴ nomeada pelo ministro do interior

183 Segundo o autor indicado na nota anterior, o longo processo de fixação das línguas vernáculas é comum aos países ocidentais.

184 Dela faziam parte Carolina Michaëlis de Vasconcelos, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, António Cândido Figueiredo, Francisco Adolfo Coelho e José Leite de Vasconcelos e, ainda, António José Gonçalves Guimarães, António Garcia Gonçalves de Vasconcelos, Augusto Epifânio da Silva Dias, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes e Manuel Borges Grainha. O tão grande número de elementos que compõem esta comissão indica a

republicano, em 1911, António José de Almeida, a fim de uniformizar a ortografia nacional. Destaco, entre os professores de Português, José Leite de Vasconcelos, já anteriormente referido pelo seu trabalho etnográfico, mas também os produtores de manuais para o ensino da língua, como Augusto Epifânio da Silva Dias, José Joaquim Nunes e, principalmente, o professor que tenho vindo a seguir, Francisco Adolfo Coelho. Este último filólogo revela as vicissitudes do processo de uniformização gráfica da língua portuguesa num relatório publicado em 1925, *Bases para a unificação da ortografia que deve ser adaptada nas escolas e publicações oficiais*. O relatório tem por finalidade mostrar os critérios usados no estabelecimento de normas ortográficas, mas sugere ainda as dificuldades, tanto dos compromissos assumidos na comissão, como da implementação das normas.

É certo que, desde o século XVIII, alguns intelectuais alertaram para as dificuldades inerentes à circulação de textos que obedecem a regras ortográficas diferentes¹⁸⁵. No entanto, algum conservadorismo prevalece relativamente a este assunto ao longo de todo o século XIX e mesmo nas primeiras décadas do século XX. A primeira iniciativa uniformizadora, da autoria de uma comissão de filólogos associados no Porto, data de 1877. Este projecto de reforma ortográfica, realizado em torno da Academia Real de Ciências é, porém, mal sucedido. No próprio interior da Academia surgem divergências que impedem o estabelecimento de um acordo.

O debate parece ter ficado, entretanto, latente até ao final do século XIX, para se reacender no século seguinte, sob as pressões de discursos liberais e democráticos que defendiam o acesso do povo à cultura escrita: “Somos um povo quase sem ortografia: cada um escreve de seu modo, e ainda um mesmo indivíduo representa às vezes a mesma palavra por maneiras diferentes” (Vasconcelos, 1895: 7). Este desabafo, aqui na voz de José Leite de Vasconcelos, é escrito justamente no ano em que se implementa a reforma liceal de Jaime Moniz. É fácil imaginar os entraves a uma educação em que as normas básicas da escrita variam consoante o liceu ou, pior, o professor. E se a posição do escritor anterior me parece razoável, os contornos de uma polémica à volta deste assunto são-me difíceis de compreender. Contudo, na época, as opiniões dividiam-se, como posso dar conta na polémica em que António Augusto Cortesão se vê envolvido no próprio ano em que o Acordo Ortográfico de 1911 é publicado. Este professor e filólogo redige uma pequena nota para a revista *A Águia*, felicitando a redacção por esta seguir “ortografia moderna, ortografia racional e cientificamente simplificada, ortografia nacional”. Reconhece a autoridade dos filólogos que projectam o acordo e defende-o nos seguintes termos:

“A vantagem de ser acessível a todos, de todos compreendida, e de evitar muitas cacografias e inexactidões, e por vezes sérios embaraços em ortografar ou pronunciar certos vocábulos, como acontece com a ortografia antiga, meio etimológica meio sónica, sobrecarregada por vezes de “artifícios eruditos, que a complicam inutilmente e a tornam irregular e incompreensível”; artifícios estranhos à evolução

dificuldade do empreendimento que procurava uma ampla convergência de opiniões com vista à efectiva uniformização da língua. Resulta desta convergência a Portaria de 1 de Setembro de 1911, publicada no *Diário do Governo* de 12 de Setembro.

185 José Pereira Tavares, em *Ortografia portuguesa – Manual do estudioso da língua*, de 1928, refere que: ainda no século XVIII, Luís António Verney, apercebendo-se da importância de uniformizar a produção escrita impressa, exige um conjunto de regras gramaticais fixas. Já no século XIX, escritores como Almeida Garrett, Feliciano Castilho e Camilo Castelo Branco defendem esta mesma posição, com vista à multiplicação de obras impressas e à divulgação literária.

conhecida da língua pátria, e que não constituem “elementos essenciais da sua escrita.” (Cortesão, 1911: 10).

Um mês após a publicação do artigo de onde retiro esta citação, o filólogo António Augusto Cortesão vê-se na necessidade de responder a dois importantes escritores e intelectuais do cenário português, Teixeira de Pascoaes e Artur Proença, pelos ataques que estes lhe endereçam. Da resposta do filólogo, depreendo que Artur Proença considera uma submissão intolerável a obediência às novas regras ortográficas, defendendo “um critério biológico e estético” na determinação gráfica de vocábulos. Augusto Cortesão reconhece que são possivelmente as suas limitações literárias que o impedem de entender as razões explanadas pelos escritores atrás referidos. Segundo ele, o que está verdadeiramente em causa é, apenas e tão só, a racionalização da produção escrita e a propagação democrática do discurso, porque, tal como explica: “na minha idade já é difícil aprender a distinguir uma sílaba ‘feita de sombra’ doutra sílaba ‘feita de luz’, as quais reunidas possuem um superfino condão de dar ‘a luz difusa’, o luar...” (Cortesão, 1911: 11).

Nas primeiras décadas do século XX, a controvérsia não tem como espaço privilegiado as páginas desta prestigiada revista literária. A verdade é que nem todos os círculos intelectuais são a favor da renovação da ortografia e da sua uniformização. Para alguns, estas medidas não servem a modernização cultural e surgem mesmo, nalguns casos, como uma forma autoritária imposta pelo Estado republicano. Este programa reformador conta, contudo, com inúmeras adesões¹⁸⁶, nomeadamente entre os professores de Português. O debate torna-se nacional, ao surgir nas páginas dos jornais de maior circulação, como a *República*, o *Diário de notícias* e o *Século*. Mas a “batalha” uniformizadora da língua, essencial ao Estado moderno português, tinha ainda de ser ganha em várias outras “frentes”. Se os processos editoriais e a imprensa em geral constituem locais de passagem obrigatória, seguramente a escola, pela capacidade de multiplicação nos hábitos de leitura e de escrita da população, é outro desses espaços privilegiados, tão ou mais importante que os referidos.

Naturalmente que o estabelecimento de normas ortográficas facilitou o ensino da língua materna e de qualquer outra disciplina escolar. Por isso, o seu reconhecimento por parte da comunidade de professores não surpreende. Pode depreender-se o impacto que a medida de normalização teve no contexto escolar, tanto pela participação no processo por parte de alguns professores, como através de outros discursos posteriores, como o de José Pereira Tavares e o de Francisco Martins Sequeira. Para o primeiro, professor de Português, a uniformização ortográfica é da maior importância, visto “que irmana o falar com o escrever e o escrever com o ler” (Tavares, 1923: 68). É reflectindo sobre os efeitos nas práticas de leitura e de escrita que as medidas ortográficas estatais na escola ganham todo o seu sentido. A posição de José Tavares, como director e redactor da revista *Labor*, da qual já falei noutros momentos da tese, confere uma indiscutível propagação ao seu discurso entre o professorado do ensino secundário.

Quero sublinhar aqui dois aspectos desse discurso que convém reter para a compreensão da dimensão da normalização ortográfica no contexto escolar. O

186 Tenho notícia que escreveram a favor do acordo, Luís Derouet, director da Imprensa Nacional, e outros autores que moviam a opinião pública deste período, como o filólogo Antero de Figueiredo e o professor e pedagogo Agostinho de Campos.

primeiro é de que a uniformização linguística não é ainda um dado adquirido no final da década de 1920¹⁸⁷, porque só assim se compreende a necessidade de este “autor” divulgar as suas regras através do manual escolar *Ortografia portuguesa – Manual do estudioso da língua*, publicado em 1928. O segundo aspecto verificável é o de o sentido político das medidas ser uma questão patente mesmo nos enunciados didáticos, revelando que o professorado tem consciência do seu papel. Quanto à necessidade de uma efectiva aplicação do Acordo Ortográfico, José Tavares afirma que ainda circulam práticas de escrita diferentes nas escolas no período em que escreve, produzindo uma “enorme baralhada”.

As razões que apresenta para o atraso na aplicação das regras são, primeiro, o desconhecimento dos alunos e dos próprios professores, “às vezes agravada[o], mercê da incúria, desleixo e ignorância duns, e da rotina e caturrice doutros” (Tavares, 1928: VII) e, segundo, a falta de divulgação das regras ortográficas. É de lembrar que o Acordo Ortográfico de 1911 tem continuidade num conjunto de documentos legais posteriores¹⁸⁸, que o esclarecem ou mesmo rectificam em alguns aspectos. Martins Sequeira alerta para a confusão escolar provocada pelas mudanças nas grafias durante as primeiras quatro décadas do século XX, em *Ortografias*, publicado em 1941: “Era já a quarta grafia em menos de um quarto de século [que] tinha de aprender quem com este século nasceu!” (Sequeira, 1941: 6).

Quanto à consciência do significado político das medidas, José Tavares relaciona a importância da uniformização gráfica com o desenvolvimento da escolarização. Segundo este professor, a escola, mais do que qualquer outra instituição, ganha com a regulação oficial da escrita e lamenta que “muitos dos compêndios oficialmente usados nas escolas primárias ou secundárias [estejam] crivados de erros grosseiríssimos de grafia” (Tavares, 1928: VIII). Esses manuais escolares que, após muito mais tempo do que o previsto na legislação¹⁸⁹, mantêm grafias irregulares, denotam o carácter perdurável destes materiais escolares e as resistências, editoriais e da própria escola, às alterações provocadas pelo acordo. Para acabar com a “desorientação dos que aprendem e muitas vezes até – porque não dizê-lo? – a desorientação dos que ensinam” (Tavares, 1928: VIII), para pôr ordem nos textos didáticos, para viabilizar práticas comuns em todas as escolas e liceus do país, para dar um cariz uniforme a todos os conteúdos escolares com que os alunos devem aprender num sistema educativo que se pretende nacional, é basilar o conhecimento da correcta maneira de escrever cada palavra.

187 José Pereira Tavares proferiu uma conferência subordinada ao tema na biblioteca do Liceu de Aveiro, que será publicada em 1923, sob o título *História da Língua Portuguesa*. Alguns anos mais tarde organizou um manual de divulgação das normas ortográficas, *Ortografia Portuguesa – manual do estudioso da língua* (1928).

188 O Decreto de 11 de Setembro de 1911 é seguido pela Portaria nº 2553 de 29 de Março de 1920 e pela Portaria nº 7117 de 27 de Maio de 1931, esta última ligada às negociações de um acordo luso-brasileiro.

189 A lei previa um período curto de adaptação às novas normas, “uma tolerância de três anos para a conservação das grafias existentes nos livros didáticos”. O Estado reconhece a importância do acordo sobre os manuais escolares. Surge uma nova revisão do acordo a 29 de Novembro de 1920, pela portaria nº 2553, que incidia essencialmente na acentuação das palavras, simplificando-a. O mais interessante é a proximidade entre a aprovação de manuais escolares e as disposições legais de 1911 e 1920. Parece-me que tal proximidade estabelece uma clara relação entre a uniformização da ortografia e a escolarização da língua materna.

Nessa medida, o seu livro *Ortografia portuguesa* (1928) inscreve-se num contexto prático de divulgação das normas acordadas. O livro visa o esclarecimento de dúvidas e põe à disposição dos leitores um prontuário. Não obstante, o seu texto inclui ainda uma narrativa histórica da evolução linguística do português. Como diz José Tavares: “A história da nossa ortografia pode dividir-se em dois períodos ou fases: o [período] fonético, dos inícios até ao século XVI, e o pseudo-etimológico, que se estende desse século até à adopção da actual ortografia simplificada” (Tavares, 1928: 61). Nesta narrativa, o “autor” vai agregando argumentos científicos aos políticos na defesa das vantagens de uma *escrita fonética*, que correlaciona a palavra com o som. Para José Tavares, uma escrita que se justifica pela raiz etimológica, muitas vezes incerta, tem bases científicas falsas e apenas complica a apreensão por parte dos estudantes. Em conclusão, o “autor” estabelece a relação entre *escrita fonética* e simplificação de práticas e, por outro lado, de *escrita etimológica* e dificuldade acrescida na propagação cultural que adquire aqui contornos expressamente políticos.

A primeira corresponde à atitude democratizadora das forças que se organizam para preparar o progresso da nação; já a segunda opção radica numa atitude aristocrática e elitista que visa conter a propagação da leitura e da escrita, impedindo que a elas tenham acesso amplas camadas da população portuguesa. Porém, este professor não confunde a modernização cultural, que a uniformização ortográfica facilita, com determinada corrente partidária, nem a inscreve num cenário político efémero e circunstancial. Ela é antes, para ele, atravessada por um amplo movimento social e cultural modernizador ao qual devem aderir todos os que querem ver a nação desenvolver-se: “Um monárquico ferrenho, que ignorava serem conservadores quase todos os vogais nomeados para propor as bases da reforma, disse na nossa presença, com aplauso dos correligionários que o rodeavam: - ‘A República quer estragar a língua portuguesa’” (Tavares, 1928: 78-79).

Ele considera que o Acordo Ortográfico é mais do que uma bandeira republicana, é um instrumento modernizador da língua, que tem por base as investigações filológicas¹⁹⁰, mas é também o reflexo de um passo decisivo da nação portuguesa na construção do seu progresso. A homogeneização de práticas de escrita, o estabelecimento de uma coerência perfeita entre a língua falada e a língua escrita, que fazem corresponder a pronúncia legítima a uma representação correcta, são bons exemplos de como a ciência e a escola se aliam em prol da nação. Martins Sequeira sublinha igualmente as dificuldades de negociação e implementação de normas linguísticas:

“Não é fácil congraçar etimologismo com foneticismo. (...) Esta curial asserção explica o motivo fundamental de não se haver ainda conseguido alicerçar em bases definitivas o problema ortográfico. Expurgar a escrita de letras inúteis é gesto fácil; corrigir alguma soletração, que era cacografia manifesta, não é gesto mais difícil. Mas, a bel-prazer, preceituar em casos paralelos que, para uns, se respeite a

190 A pesquisa filológica esvazia o sentido da argumentação a favor de uma escrita com base na etimologia, pondo em causa muitas das representações gráficas de palavras pretensamente derivadas de certos étimos. Os maneirismos de certas representações, por exemplo com uso de consoantes duplas, devem-se a um refinamento barroco da linguagem. Muitos escritores, segundo José Tavares, recusam cada vez mais, nas primeiras décadas do século XX, estes maneirismos, que estão agora fora de moda.

etimologia, para outros a tradição, para outros o valor fonético e ainda para outros um misto dos vários princípios, isso é que importa evitar a todo o transe, porque indisciplina e confunde.” (Sequeira, 1941: 11).

Neste texto, o professor Martins Sequeira, baseando-se nas críticas de Carolina Michaëlis, sugere a existência de interesses corporativos ou de defesa de estatutos científicos que terão levado à tentativa de conciliar lógicas ortográficas diferentes. Segundo ele, a língua portuguesa é um “património da nacionalidade” e, por isso, não deve estar à mercê de tendências pessoais ou ao serviço de estatutos sociais. E, embora fosse de supor que tais questões trouxessem dificuldades à negociação das novas regras e, depois, à sua implementação, como se pode inferir das exposições de José Tavares e ainda de Martins Sequeira publicadas décadas depois da oficialização legal do primeiro acordo, o que mais importa aqui é a capacidade que um acordo nacional tem de alterar a escrita e, com ela, o elo linguístico entre toda a comunidade nacional. Por isso, tal como nota Martins Sequeira, não se trata seguramente de uma mera questão formal:

“É certo que a escrita constitui uma simples notação da linguagem. Mas não é menos certo que adquire, por si mesma, uma importância considerável, uma fisionomia própria, um conjunto de características, que, nem sempre meramente neutras, chegam a exercer influência reversa na linguagem falada, chegam a alcançar um significado visual, donde lhe provém uma como eloquência *sui generis*.” (Sequeira, 1941: 3).

A língua, património cultural de todos os portugueses, muda de “fisionomia” com as novas normas ortográficas. Mas, tal como Martins Sequeira se apercebe, as alterações formais não são neutras, porque se socializam. E, tal como este professor reconhece, as próprias normas contêm alguma complexidade porque não se limitam a “expurgar da escrita as letras inúteis” ou a “corrigir cacografias”. Elas atingem bem fundo as lógicas da representação linguística, por referência ao foneticismo e à etimologia. Sugere, para além desta questão da estrutura da língua, que os seus reflexos sociais se fazem sentir, fundamentalmente, na passagem dos hábitos de fala para a escrita e vice-versa. Segundo ele, é neste plano, em que a língua funciona socialmente, que a mudança adquire uma “eloquência *sui generis*”. Ela introduz-se nos hábitos culturais quotidianos de todos, tanto escritos como orais. José Tavares parece-me ir ainda mais longe quando liga as modificações da escrita à literatura, explicando que é no plano literário que a língua portuguesa se socializa, como terei oportunidade de desenvolver mais adiante. Por agora, deixo somente a referência à posição deste “autor” que defende que a língua materna adquire toda a sua capacidade de unir socialmente uma comunidade, mas que essa unidade nacional se realiza fundamentalmente quando a língua se transforma num “idioma literário”.

O quadro que tenho vindo a traçar visa mostrar a contemporaneidade de construção de uma memória identitária da nação em vários domínios da produção cultural, dos quais a escola, nomeadamente o ensino secundário de língua portuguesa e da sua literatura, faz parte. Com a implementação do sistema educativo moderno, as ligações desta disciplina à construção científica dos campos filológicos e etnográficos são essenciais. Expressam-se pelo acompanhamento por parte dos professores de Português, das ciências que mais directamente possibilitaram a leitura histórica de um povo, cujas raízes foram reatadas num tempo longínquo. Esta estratégia de legitimação científica das raízes culturais

realiza-se através de uma ordenação do tempo histórico, onde o presente dá sentido ao passado. A acumulação de dados empíricos visa a construção dessa memória organizada da frente para trás, embora tal noção seja apagada das narrativas históricas. Trata-se de uma memória que exige recolha, acumulação e preservação sistemática, selectiva e hierarquizada de dados.

2.1.2. O Desenho “salva a nação” e constitui o indivíduo

No ponto anterior procurei explicar como a construção das disciplinas de Português, língua e literatura portuguesas se encontra entrosada com a própria construção da nação, nomeadamente nos liceus. E se esta disciplina não deixa dúvidas sobre o carácter patriótico dos seus conteúdos e objectivos, também já antes referi que outras disciplinas, entre elas a de Desenho, encontram formas alternativas de afirmar o seu próprio contributo para a nação. São justamente as estratégias alternativas que aqui têm maior interesse. Porque se os enunciados sobre identidade nacional em cada disciplina podem ter uma presença mais ou menos marcante, as vias que seguem, as filiações que estabelecem com outros campos do saber, as normas da sua utilização e o funcionamento discursivo a que se apegam, esses sim, parecem-me muito diferentes.

O ponto que agora inicio começa por abordar os enunciados que defendem o contributo essencial do ensino do Desenho para a salvação da nação do seu próprio atraso económico e cultural, no período em estudo. Ao longo da minha revisão histórica sobre os mais importantes enunciados de suporte ao ensino do Desenho, quero ainda mostrar como existe um deslocamento do plano colectivo para o plano individual. Sigo o desenvolvimento curricular dos discursos paralelos dos liceus e das escolas técnicas, procurando situar quando e como se constrói a disciplina de Desenho, primeiro chamando a si a necessidade de regenerar economicamente a nação e, depois, afirmando-se como uma identidade psicopedagógica e inovadora, capaz de desenvolver ou de ajudar a desenvolver a criança em adolescente e o adolescente em adulto. A educação que o desenho fornece é uma educação moral, mas enquanto, no primeiro momento, essa moral se centra num dever para com o colectivo nacional, num segundo momento é necessário atingir o colectivo nacional através do conhecimento e desenvolvimento de cada indivíduo. Ou seja, estes dois planos discursivos, a partir dos quais se explica o ensino do Desenho, completando-se. Defendo que o discurso psicopedagógico, usado mais frequentemente a partir da década de 1940, estabelece uma ligação mais forte entre o indivíduo e a nação.

O discurso sobre a importância do Desenho para o desenvolvimento económico, tal como nos relata o historiador Renaud d’Enfert, que o vê emergir no sistema de ensino francês, apresenta-se igualmente em Portugal, no final do século XIX, pela mão de Joaquim de Vasconcelos (1849-1936)¹⁹¹. Como procuro mostrar aqui, este discurso, que surge ainda nas últimas décadas do século XIX, tem continuidade

191 Joaquim de Vasconcelos fala da necessidade de se pensar a reforma do sistema de ensino português, na análise que faz da situação educativa, nos três volumes de *Reforma do ensino de belas-artes*, publicados entre 1877 e 1879.

durante a actuação política da 1ª República e também está presente nos documentos de reforma dos primeiros tempos do Estado Novo, ou seja, na década de 1930. É convicção deste historiador de arte que em Portugal urge, nesse final de século, introduzir o ensino do Desenho nas escolas. É sua convicção de que o ensino do Desenho é o meio que permite acompanhar a restante Europa no seu afã modernizador, no seu progresso económico e cultural. Portanto, para Joaquim de Vasconcelos, o ensino do Desenho constitui um dos principais instrumentos de renovação do ensino em Portugal, mas é também mais do que isso, é uma estratégia global para o desenvolvimento nacional.

“Todos os mesteres, todos os *ofícios manuais* dependem em maior ou menor grau do desenho, e da relação mais ou menos íntima deles com esta disciplina saem frutos mais ou menos legítimos. Calcular o que nos custa a nossa inferioridade neste ramo de ensino seria uma revelação curiosa, mas assustadora; o público ficaria abismado ao ver que uma coisa aparentemente tão *fortuita* produz um deficit enorme [...]” (Vasconcelos, 1879: 1).

Joaquim de Vasconcelos defende que Portugal só pode entrar na senda dos países civilizados, tal como a Inglaterra, a Áustria ou a Suíça, pela instituição de um sistema educativo cujo projecto atravesse coerentemente todos os níveis de ensino. Na base de todo o sistema encontra-se, para ele, o conhecimento do desenho. Nessa lógica concertada, do ensino primário ao ensino superior, o Desenho deveria tornar-se uma prioridade entre as disposições educativas do Estado. Deve ser generalizado a todos os estratos da população portuguesa e começar pelos mais novos. Segundo este professor, o exemplo do sistema educativo inglês, que se inicia logo no ensino pré-primário em torno do que ficou conhecido como *National Art Movement*, torna-se o modelo a seguir. Se não existe ensino pré-primário em Portugal, então, pelo menos o ensino primário deve dar ao desenho o devido valor. Quanto mais novas forem as crianças que entram em contacto com a representação gráfica tanto melhor, pensa Joaquim de Vasconcelos.

A prioridade do ensino do Desenho é colocada por Joaquim de Vasconcelos num plano comparativo ao do das aprendizagens básicas da língua portuguesa. Afirma este “autor” que antes mesmo da aprendizagem da leitura e da escrita na língua materna, a criança deve conhecer os rudimentos do desenho. Para sublinhar esta ideia, Joaquim de Vasconcelos cita, num dos seus mais importantes escritos, *Reforma do ensino de belas-artes*, um excerto das *Instruções oficiais* inglesas, de 1852:

“A leitura e a escrita são processos para o estudo das formas, e de certo, não são menos intrincados. O desenho elementar exerceria uma influência benéfica sobre eles, se procedessem juntos, em boa harmonia. O seu poder de comunicação e representação está ao alcance de todas as pessoas, e é, provavelmente, de muito maior necessidade dos artífices do que a leitura e a escrita.” (Vasconcelos, 1879: I).

A função do Desenho, tal como nos apercebemos na citação que o nosso “autor” escolheu, é pedagógica. Ele defende que o Desenho exerce uma função de treino da criança. Com o conhecimento e prática do desenho, a criança adquire a mobilidade e o adestramento necessários para o traçado das primeiras letras. A articulação do desenho com a caligrafia surge no horizonte de vários professores do século XIX e ainda no século XX a ele se referem alguns docentes. Mas, juntamente com esta função educativa da disciplina de Desenho, em Joaquim de Vasconcelos uma outra se impõe: a profissionalizadora, na medida em que a escola deve preparar também

artífices. Esta preparação para o trabalho está ligada à ideia de que o desenho introduz uma melhoria económica porque, ao lado da formação do cidadão, o conhecimento do desenho é o caminho mais eficaz para uma profissionalização concertada. O ensino do Desenho é visto como resposta às necessidades práticas de formação de um país num processo de industrialização. Com vista a esta aplicabilidade industrial, não admira que Joaquim de Vasconcelos promova principalmente o desenho geométrico, em articulação com o *desenho decorativo*.

O autor francês atrás referido explica um processo idêntico levado a cabo no sistema de ensino francês durante a segunda metade do século XIX. Renaud d'Enfert mostra como em França as origens do Desenho no ensino secundário se distinguem das do ensino primário. Enquanto no ensino primário se realizam, desde logo, exercícios de aplicação prática do *desenho geométrico*, os processos de execução do desenho no ensino secundário são importados, especialmente, do Desenho académico. Em França, o Desenho no ensino secundário privilegia a figura, estando ancorado na tradição pedagógica inspirada pela formação dos pintores e escultores que prevalece desde o Antigo Regime. Este método, já normalizado no século XIX, consiste em recompor o corpo humano a partir de parcelas: primeiro desenham-se os olhos, o nariz, as orelhas e depois a cabeça, seguem-se as mãos e os pés, cada um dos elementos até chegar-se à anatomia completa do corpo. Também por esta mesma ordem crescente se organiza a observação de modelos. Começa-se pela cópia de gravuras e, só depois de se ganhar um certo patamar de destreza, se passa para os esboços de modelos vivos. Nesta escola de tradição artística, os modelos são inspirados nas obras de arte clássica, grega e romana.

Ora, este método de ensino está muito longe de um projecto de profissionalização nacional. O mesmo não acontece, porém, com o ensino primário francês do século XIX. Este sustenta-se na concepção de que a natureza e a indústria humana repousam em figuras regulares e, por isso, há que ensinar a desenhar geometricamente. Segundo Renaud d'Enfert, o que se encontra na base destas duas diferentes tradições é a diferenciação social das camadas populacionais que frequentam cada um dos níveis de ensino. O ensino primário deve educar as “classes inferiores” e, por isso, adequar-se ao fabrico de produtos industriais ou de aplicação à arquitectura ou à construção e às máquinas. Este desenho não valoriza nem o cromatismo nem as representações em perspectiva, que só serviriam para criar ilusões desnecessárias em futuros homens e mulheres que, sendo de classes sociais menos favorecidas, não poderiam albergá-las (d'Enfert, 2004: 13-14). Esta forma de demarcação social em França, através do ensino do Desenho, tal como o historiador que tenho vindo a seguir informa, acaba por se desmanchar com as reformas do final do século XIX.

Nessa época, o *desenho geométrico*, aliado à Matemática, passa a constituir a base de todas as aprendizagens, tanto no ensino primário como no ensino secundário franceses. Este autor relaciona a introdução do desenho baseado nos conceitos geométricos, no ensino secundário, com o novo controlo estatal da educação francesa. O Estado pretende a construção de um desenho que prepare os alunos para aplicações tecnicamente eficazes, nomeadamente para o desenho racional de planos, projecções, cortes, penetração de sólidos, perspectiva, entre outros problemas concretos. A graduação da aprendizagem entre o ensino primário e secundário é, por isso, fundamental. O desenho francês passa a ser uma prática

racional que segue os princípios de Eugène Guillaume, mentor teórico das mudanças pedagógicas que o Estado francês introduz nas últimas décadas do século XIX. Destroem-se assim as fronteiras entre o ensino do desenho para os mais novos e o para os mais velhos, entre o ensino do desenho para as classes trabalhadoras e o para as elites (d'Enfert, 2004: 16-17). Agora, para todos, o desenho e a geometria ensinam-se em paralelo. O desenho no ensino secundário passa a jogar então um papel duplo: o da preparação para a geometria e o da aplicação dos conhecimentos teóricos; mas, quanto a Renaud d'Enfert, em qualquer dos casos, a disciplina fica ao serviço de uma sociedade moderna e preocupada com a sua indústria nacional.

As tradições do ensino secundário português são, no entanto, bastante diferentes das descritas por Renaud d'Enfert. O sistema educativo português não tem fortes marcas de uma tradição do desenho de figura. Mesmo nos liceus portugueses, educadores da elite nacional, a disciplina de Desenho não se constitui pela transferência de tradições académicas do ensino artístico. Para atestá-lo basta referir que os compêndios de maior circulação nos liceus portugueses do século XIX são os de Teodoro da Motta, fortemente baseados no desenho geométrico e nas ligações à matemática. E não é por uma questão de ignorância relativamente ao desenho de figura que se justifica esta selecção curricular:

“Não podendo ensinar bem, nem mesmo sofrivelmente em três anos, além do *desenho geométrico*, o *desenho de figura*, o *desenho de paisagem*, o *de ornato*, etc., parece que o melhor será ensinar o *desenho geométrico* e somente um dos ramos do *desenho à vista*.” (Motta, 1870: II).

Segundo Teodoro da Motta, era apenas por uma economia de tempo que o desenho geométrico teria prioridade nos programas e compêndios dos liceus. Então, a semelhança entre os ensinos de Desenho em Portugal e em França, no final do século XIX, reside, quanto a mim, nesta tomada de consciência sobre a importância da aplicação utilitária desses conteúdos programáticos ao necessário desenvolvimento económico do país. O reforço dos discursos sobre a importância do desenho geométrico que encontramos em Joaquim de Vasconcelos, entre outros defensores posteriores, enquadra-se nesta perspectiva de que a nação se “salva” com um maior e mais eficaz ensino do desenho, em especial do geométrico. Entre os discursos mais recentes aqui analisados encontra-se o de Eduardo Rodrigues da Silva, director da Escola Industrial Fonseca Benevides. Este professor, num artigo do *Boletim Escolas técnicas*, publicado em 1963, realiza um balanço sobre o desenho técnico ensinado nos cursos industriais. Para ele, todo o ensino do desenho em Portugal, mesmo o que durante anos se realizou nas escolas técnicas, com uma função directamente profissional, esteve subordinado a conceitos estéticos que apenas atrapalharam a produção pretendida: “Assim, o desenho técnico durante anos foi um misto artístico-profissional, operosamente feito a nanquim, aguarelado e cheio de sombreados, onde as cotas de fabrico se deslindavam a custo de entre numerosas fantasias decorativas” (Silva, 1963: 11).

Este desenho de gosto antiquado e feito para que dele se goste não permite, no entanto, uma leitura explícita sobre os seus dados fundamentais. O desenho profissional é feito para que a partir dele se executem construções, se montem instrumentos ou utilizem máquinas. Mas se não se executam desenhos apropriados no ensino técnico em Portugal deve-se, segundo Eduardo da Silva, à ausência de um vocabulário técnico ainda por inventar, não só no final do século XIX, mas nas

três primeiras décadas do século XX. Coube aos professores de Desenho das escolas técnicas e industriais a sua invenção e adequação, nomeadamente nas disciplinas de *desenho de máquinas* e de *desenho de construções*.

Estes professores acertaram as convenções internacionais de representação, aproximaram-se das normas mais consentâneas com as indústrias nacionais, desfizeram-se de hábitos de um desenho que ocultavam as informações práticas necessárias; em suma, modernizaram todo o ensino do desenho. Esta referência serve-nos para reflectir sobre um longo processo construtivo no qual as disciplinas de Desenho se vêem envolvidas numa adaptação às necessidades do desenvolvimento industrial nacional. Então, este discurso sobre o papel do desenho na salvação económica do país deve ser visto à luz de um processo de adaptações múltiplas no plano da construção curricular.

Por agora, e voltando aos discursos em defesa do desenho no final do século XIX, o destino do seu ensino irmana-se com o próprio destino de Portugal. Por outras palavras, a sorte de um seria a sorte do outro. Esta correspondência em Joaquim de Vasconcelos faz-se a partir do seu raciocínio de comparação da nação portuguesa com outras estrangeiras, no qual será seguido por quase todos os defensores de desenho das primeiras décadas do século XX. O seu modelo preferido é o sistema educativo inglês a partir do qual propõe ao governo a criação de escolas de artes e ofícios. Estas escolas fazem, para ele, parte de um plano mais vasto de especialização profissional de operários e, como tal, devem ser integradas no tecido industrial pré-existente no país e responder às necessidades locais. Tal como afirma, há que seguir o lema inglês, “a arte nasce da indústria da arte” (Vasconcelos, 1877: 48). Portanto, ele próprio se propõe investigar as tradições etnográficas nacionais, inventariando as actividades económicas de cada região do país. Este levantamento está, em parte, ligado à actividade que desenvolveu de conservador do Museu Industrial e Comercial do Porto e às exposições que promoveu para dar a conhecer o património de um povo.

A visão articulada das instituições modernas, como a escola e o museu, a que já antes tive a oportunidade de me referir, está igualmente patente nas acções de divulgação. O “autor” pensa as questões da educação nacional numa clara previsão de benefícios económicos a curto e médio prazo. A educação faz parte de uma grande estratégia de desenvolvimento nacional. A racionalidade do seu projecto educativo não é tanto de ordem pedagógica, como a analisada em Francisco Adolfo Coelho (1882)¹⁹², mas sim mais directamente política e económica. Para Joaquim de Vasconcelos, a “batalha” da educação nacional ganha-se com orçamentos equilibrados. Visto estar em causa a concorrência internacional, não se pode perder a oportunidade política de lançar uma estratégia geral para a educação. A educação profissional é essencial para melhorar a produção nas indústrias e enriquecer globalmente a nação.

A ligação do ensino do desenho à produção industrial está presente em toda a argumentação de Joaquim de Vasconcelos. É o caso, por exemplo, do momento em que chama a atenção para a necessidade de organização dos cursos nocturnos e pós-laborais que decorrem na Academia de Belas-Artes de Lisboa e no Instituto

192 Para comparar o pensamento dos dois educadores sirvo-me aqui da referência ao texto de Francisco Adolfo Coelho (1882). *O Trabalho manual na escola primária*. Lisboa: Imprensa Democrática.

Industrial do Porto. Acerca destes cursos, Joaquim de Vasconcelos evidencia a importância de ajustar o ensino do desenho às necessidades da indústria. Segundo ele, a vertente académica do desenho praticado nestes institutos contagia o ensino profissional aí ministrado. Advoga, por isso, a completa separação entre o ensino técnico e o ensino académico da arte. Ironizando, Joaquim de Vasconcelos explica que apenas se compreende esta junção de diferentes tipos de formação “salvo se a comissão entende[r] que todo o mestre-de-obras deve ser arquitecto, e vice-versa” (Vasconcelos, 1877: 19). Adolfo Coelho, por seu turno, embora estabeleça uma diferenciação entre a formação profissional e a de cariz mais académico, quando defende a introdução dos trabalhos manuais educativos no ensino primário, não parece fazê-lo de forma tão radical:

“O ensino geral não tem em mira habilitar os indivíduos para uma carreira particular, para uma profissão: busca dar às gerações educação e instrução comuns e tão completas quanto possível for. O ensino profissional, ao contrário, tem em mira preparar os indivíduos para carreiras particulares, para profissões mais ou menos determinadas, ou pelo menos para classes de profissões.” (Coelho, 1882: 3).

A função atribuída por Adolfo Coelho aos trabalhos manuais, no quadro de uma formação geral, seja ela no ensino primário ou no ensino liceal, é a de contribuir para potenciar o pensamento e fortalecer o carácter e a vontade. Estes objectivos, a atingir pelo exercício físico e higienista que os trabalhos manuais educativos proporcionam, não visam apenas iniciar os alunos numa profissão, mas também preparar cidadãos. A linha de demarcação entre os dois tipos de ensino, o geral e o profissional, é estabelecida pelo grau em que estes projectos são instrutivos ou educativos, são utilitários ou preparatórios, têm um carácter prático ou moral. Porém, ao longo do seu texto, percebemos que este professor não estabelece uma fronteira social clara entre as formações gerais e as profissionais. Tanto mais que, segundo ele, o ensino profissional só pode ser entendido como um complemento do ensino geral: “O ensino profissional baseia-se necessariamente sobre elementos do ensino geral; daí resulta a dificuldade de traçar uma linha de separação entre os dois” (Coelho, 1882: 7).

Francisco Adolfo Coelho defende que o sistema de ensino português deve contemplar estas duas vertentes, a da instrução e a da educação, a do ensino geral e a do ensino profissional, e concebê-las de forma interligada. O trabalho manual cumpre sempre a função de, alternado com o trabalho intelectual, desenvolver este último. Seguindo as teorias higienistas, Adolfo Coelho considera que o trabalho manual potencia o trabalho intelectual. Esta é, para ele, a sua principal função, não obstante poder igualmente produzir frutos do ponto de vista da formação profissional. De lembrar que o ensino técnico lhe é um assunto familiar, tanto mais que Adolfo Coelho, ao lado de António Arroio e de Alfredo da Silva, integrou, em 1912, uma comissão designada pelo Ministério do Fomento para preparar as bases de uma reforma deste nível de ensino:

“Entre nós não há só falta do ensino profissional: o ensino geral é mau; de modo que, postas de lado todas as excepções constituídas pelos que têm assaz dotes para se educarem a si mesmos, sai-se das escolas sem educação teórica e sem aptidões práticas, sem capacidade para julgar e sem habilidade para fazer. Não temos educação; temos redução das forças vivas da natureza humana.” (Coelho, 1882: 11).

Esta dificuldade sentida por Adolfo Coelho na demarcação dos dois tipos de ensino começa, desde logo, para ele, na incapacidade de o ensino primário cumprir o seu papel de fornecer uma formação básica a toda a população. Entretanto, o ensino técnico parece estar dependente de um ensino de formação geral que demora a generalizar-se em Portugal. Adolfo Coelho sugere a criação de um ensino pós-primário, mas ainda não profissionalizador. Sugiro que a dificuldade de generalizar o ensino primário a toda a população portuguesa e a manutenção de altas taxas de analfabetismo¹⁹³, bem como a falta de exigência curricular do ensino técnico, podem estar na raiz das dificuldades de implementação do próprio ensino profissional em Portugal. O caso que me parece mais flagrante é o da criação das escolas de artes e ofícios, de que o próprio Joaquim de Vasconcelos fora promotor ainda no final do século XIX. Estas apenas são criadas nas duas maiores cidades do país, Porto e Lisboa, visando uma formação meramente profissional e vocacionada para artesãos já em laboração. Ponho a hipótese de o seu fracasso, atestado pela falta de procura dos próprios artesãos, ser fruto das reduzidas expectativas de mudança social que estas escolas oferecem, ao contrário das escolas industriais: “As poucas escolas de artes e ofícios existentes transformaram-se em industriais, por se reconhecer que não é possível ministrar com rendimento o ensino profissional a analfabetos” (Decreto n.º 18 420, de 4 de Junho de 1930: 6).

A reforma de 1930 fechou definitivamente estas escolas mas, desde o período republicano, já existem indícios de que tal acabaria por acontecer visto que a frequência das escolas tinha vindo a baixar. A partir dessa data, os cursos das antigas escolas de artes e ofícios mantêm-se a funcionar nas escolas industriais, estas últimas com uma frequência crescente de alunos e alunas. Se, para todos os cursos técnicos, à exceção do curso comercial, o Desenho é a disciplina central, nos cursos de artes e ofícios ainda o é mais, porque se trata da única técnica de suporte para ensinar as profissões tradicionais. Esta exclusividade do desenho parece-me, contudo, constituir uma fragilidade destes currículos. O mesmo não acontece com outros cursos técnicos onde o Desenho, embora constitua o eixo de toda a orgânica curricular, procura um enquadramento curricular através das relações com outras disciplinas, por um lado as científicas, por outro as humanidades. A discussão que pretendo lançar aqui é justamente essa – a de saber em que medida funciona a centralidade do Desenho e como é que ela permite uma orgânica curricular capaz de satisfazer o seu principal desígnio de salvar a nação.

Ao contrário do plano de estudos liceal, os currículos do ensino técnico parecem-me ter vivido uma longa tensão histórica entre a instrução e a educação, entre o ensino geral e o profissional, entre o formar operários e o formar cidadãos e cidadãs. E se Adolfo Coelho considera que, antes de tudo, se deve atender a uma formação geral, no inverso, no ensino técnico, a urgência de dar formação profissional aos jovens trabalhadores, com o menor custo e o mais rapidamente possível, são os princípios que imperam, pelo menos até à reforma do ensino técnico profissional de 1948. Os

193 António Nóvoa lembra, em *Evidentemente* (2005), que “no final da República, apesar da intensa retórica e de algumas medidas (escolas, móveis, sanções aos analfabetos, etc.), respira-se um clima de desalento: as estatísticas mostravam que a curva do analfabetismo tinha continuado a descer, mas no mesmo lentíssimo ritmo da Monarquia!”. Este historiador afirma que os republicanos revelam incapacidade quanto à compreensão do fenómeno. Já o impulso contra o analfabetismo, numa perspectiva que liga a “instrução mínima e a formação do carácter”, dado pelo Estado Novo, na década de 1930, produz mais frutos. Ver António Nóvoa (2005). *Evidentemente*. Porto: Asa, pp. 59 e 97.

propósitos de elevação cultural dos operários, tal como veremos de seguida, estão sempre presentes¹⁹⁴, mas levantam-se igualmente fortes obstáculos políticos à aproximação entre a instrução profissional e a educação para a cidadania¹⁹⁵. E toda esta urgência e carência impedem o próprio reconhecimento da existência das categorias de *criança* e de *adolescente* no ensino industrial. Um ensino feito para aqueles que a breve trecho passarão a ter de cumprir horários industriais e a responder pelos resultados da produção não deveria esquecer o quão jovem são os indivíduos que pegam nas ferramentas para trabalhar nas próprias oficinas das escolas industriais.

Na história do ensino técnico existe uma sombra que paira sobre o seu currículo e que está relacionada com a passagem abrupta do ensino primário, isto é, da infância para as exigências do trabalho que uma formação essencialmente profissionalizadora encerra. Esta contradição, que por um lado afirma a infância e, por outro, atira a maioria das crianças rapidamente para o mundo do trabalho, procura resolver-se durante a 1ª República com a criação do ensino primário superior (6º, 7º e 8º anos de escolaridade). Este é criado em 1919, pelo governo republicano, para servir de escola única e intermédia entre a formação geral e a formação vocacional, “um laboratório prático, experimental, de orientação profissional”¹⁹⁶. Contudo, esta escola única não evolui da forma desejada pelos mais inovadores educadores e pelos governos republicanos. O seu projecto vai-se esvaziando até 1926, morrendo com o fechar das portas de algumas escolas espalhadas pelo país e com as fusões de outras. Em 1930, o que resta destas preocupações pedagógicas que passaram transitoriamente pela educação portuguesa pode encontrar-se expresso nos currículos das escolas técnicas, nos quais se atribui uma atenção especial ao 1º ano. Este cuidado traduz-se na redução “ao mínimo da duração da oficina no 1º ano dos vários cursos, de harmonia com o esforço físico exigido” (Decreto nº 18 420, de 4 de Junho de 1930: 7). Não é o ensino do Desenho que directamente se limita neste currículo, não é ele que se considera fazer mal à saúde física e mental das crianças. É sim a sua extensão mais prática, ou seja, as suas aplicações manuais realizadas nas oficinas.

A pressão sobre o ensino industrial para criar recursos económicos é também notada por Luís Alberto Marques Alves (1998), em *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)*. Como afirma o historiador, ao longo de todo o

194 Os enunciados que criticam o excesso de subordinação técnica dos currículos das escolas industriais portuguesas realizam-se até muito tarde. Por exemplo, o director da Escola Industrial Fonseca Benevides, em 1963, fala de uma escola que, “além dos conhecimentos-base, de natureza profissional, tem que preparar homens. E, entendendo-se que não há intenção de produzir letrados, não se deve esquecer que estamos na segunda metade do século XX e que um serralheiro, como outro qualquer profissional, não pode ignorar certo número de coisas relativas à sua posição de português e de homem. Não podemos pôr de lado todo o mundo, pois ninguém vive isolado e há que fazer do que nos cerca uma ideia que não seja inconsistente e demasiado incompleta”. Eduardo Rodrigues da Silva (1963). “Alguns aspectos da possível planificação dos cursos industriais”. *Boletim Escolas Técnicas*. Nº 31, p. 9.

195 Sérgio Grácio (1998), em *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*, explica como as políticas do Estado Novo estiveram presas à ideia de limitação dos objectivos do ensino técnico. “Nívelar por baixo” é a expressão deste autor para caracterizar o receio que este regime político tinha do “excesso” de instrução e do possível crescimento, entre os operários, das aspirações sociais. Ver páginas 107-116.

196 Expressão de Adolfo Lima (1926) citada por António Nóvoa a propósito do ensino primário superior na página 85 de *Evidentemente* (2005).

século XIX, faz-se sentir esta continuidade discursiva, caracterizada pela inexistência de diferenças políticas entre os dois partidos liberais, setembristas e cartistas. Assinala também que a fundamentação do ensino técnico como meio de industrialização do país é um argumento recorrente e de grande duração no tempo. Assim, ao definir dois períodos no decurso da sua tese – o primeiro entre 1851 e 1880, o segundo a partir desta data até à implantação da 1ª República, em 1910 –, não os diferencia pela mudança nos discursos e nas perspectivas com que se olha o ensino técnico, mas pela maior disponibilidade financeira que caracterizou o último período da Regeneração¹⁹⁷. Ao analisar os relatórios anexos aos decretos de 1852, 1861 e 1869¹⁹⁸, este autor assinala e justifica a continuidade discursiva atrás referida:

“Há uma ideia que perpassa por todos estes três relatórios que estamos a analisar, e que coloca alguma moderação na evidência dos princípios defendidos. Trata-se da referência sistemática às dificuldades financeiras que servirão de mecanismo desculpabilizador da estrutura pouco ambiciosa que se vier a implementar no âmbito do ensino industrial.” (Alves, 1998: 92).

As dificuldades económicas do Estado para o financiamento das Escolas de Desenho industrial e das escolas industriais explicam, pois, como ao longo do século XIX cada novo decreto dá a entender que o momento da sua publicação marca a inauguração do ensino técnico em Portugal. Por exemplo, o decreto de 1864 insiste na criação de currículos dentro de um projecto global, implementando vários níveis de aprendizagem. A partir desta data pressupor-se-ia uma iniciativa subsequente de criação de escolas. Este mesmo decreto previa ainda “facilitar a formação teórica e prática aos que se destinam às profissões da indústria fabril”, reorganizar todo o ensino técnico e alargar a rede escolar a “outros pontos do país”. Porém, depois de um primeiro impulso na criação das escolas de Lisboa e do Porto, o alargamento da rede escolar não se concretiza. O decreto de 30 de Dezembro de 1869 vem, posteriormente, justificar os limites da anterior legislação, explicando que, por falta de meios financeiros, a criação de escolas nas várias regiões do país, tal como havia sido planeado, não pôde realizar-se.

Tanto o historiador que tenho vindo a seguir, Luís Alberto Marques Alves, como Sérgio Grácio (1998) sublinham o impulso da década de 1880 para a generalização nacional de uma rede de escolas industriais. Para eles, são de enorme importância as medidas tomadas por António Augusto Aguiar, à frente do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, não só pela criação de novas escolas, como também pela sua regulamentação. Sérgio Grácio refere-se inclusive à continuidade destas iniciativas dadas pelos executivos seguintes (Grácio, 1998: 49-54). A Emídio Júlio Navarro se deve, por exemplo, a construção de alguns edifícios de raiz. É de notar

197 Regeneração entendida como um amplo período da história nacional que percorre o século XIX, cujo projecto económico anuncia os novos ritmos de desenvolvimento industrial e a mentalidade se modifica na tentativa de ultrapassar o decadentismo. Aqui refiro-me, porém, ao último período, ultrapassada já a guerra civil e a crise do Cabralismo, especificamente entre 1850 e 1870. Este seria um momento no qual a vida urbana se acelera e a população se concentra nas grandes cidades de Lisboa e Porto. Joel Serrão (1971). “Regeneração”. Joel Serrão (dir.). *Dicionário de História de Portugal*. Vol. III, pp. 553-558.

198 Como opção metodológica, no desenvolvimento da sua tese, Luís Alberto Marques Alves examina o primeiro período do ensino técnico a partir dos relatórios anexos aos decretos de 30 de Dezembro de 1852, de 20 de Dezembro de 1864 e de 30 de Dezembro de 1869, emanados pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria.

também que, no momento de arranque, a organização do ensino técnico se estende a uma correspondente reestruturação curricular. O Plano de Reorganização do Ensino Industrial e Comercial de 30 de Dezembro de 1886 é disso comprovação, tal como o indica o historiador Luís Alberto Marques Alves:

“Curricularmente começava a ver-se de uma forma definida a adequação à diversidade de conteúdos das diferentes instituições educativas, criando mesmo uma relação hierárquica de especialização entre elas. Comércio e indústria podiam começar a dispor de operários habilitados para uma componente e eficaz criação de riqueza.” (Alves, 1998: 137).

No final do século XIX, as reformas de João Franco, em 1891, de Bernardim Machado, em 1893, e, finalmente, de Manuel Francisco Vargas, em 1901, irmanam-se no mesmo objectivo geral: o de uma uniformização nacional dos cursos técnicos:

“A legislação deste período é marcada por uma clarificação do objecto do ensino industrial, por uma estruturação disciplinar mais lógica, por conteúdos mais precisos e por um conjunto de cursos mais adequados às necessidades do país e às potencialidades das regiões.” (Alves, 1998: 168).

As dificuldades de generalização das reformas curriculares no ensino técnico encontram-se naturalmente na conciliação entre um currículo nacional e a adequação às necessidades económicas locais. A diversidade de cursos e escolas¹⁹⁹ e o desenvolvimento industrial incipiente do país até ao limiar do século XX são obstáculos a estas tentativas de regulação do Estado. As escolas técnicas podem ser completas, incompletas e elementares. Estas designações correspondem à extensão e profundidade dos currículos, que se estabelecem consoante a apreciação da importância económica e adequação às necessidades locais. O número de cursos de cada escola e o número de disciplinas pode variar de acordo com um sistema hierarquizado e flexível. A previsão de adaptações locais depende do dinamismo económico e da iniciativa privada, que o Estado procura a todo o transe mobilizar para financiar as escolas. Depreende-se das conclusões de Luís Alberto Marques Alves (1998) que a resposta da sociedade civil é, porém, muito limitada e não chega para secundar a iniciativa do Estado.

Por outro lado, este historiador considera que “a proliferação de cursos e escolas, estatais ou particulares, esbarrava num mercado de trabalho com uma caracterização sócio-profissional pré-capitalista” (Alves, 1998: 229). Nesta relação tão próxima e dependente da própria evolução da sociedade civil, Luís Marques Alves sugere que para modernizar o ensino técnico há que modernizar primeiro a

199 O decreto de 24 de Dezembro de 1901, embora pretenda regular e uniformizar o currículo das escolas técnicas, estabelece uma organização dispersiva e complexa. Assim, podemos ler logo no artigo 1º o seguinte: “Os estabelecimentos de instrução elementar e industrial e comercial dependentes do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria compreendem: a) as escolas de desenho industrial, destinadas a ministrar o ensino do desenho geral elementar e de todos ou alguns dos ramos do desenho industrial e excepcionalmente o ensino profissional; b) as escolas industriais, destinadas a ministrar, além do ensino do desenho, os conhecimentos teóricos necessários a operários e aprendizes e o ensino profissional; c) as escolas preparatórias, destinadas a ministrar o ensino preliminar necessário para a admissão nos institutos industriais e comerciais; d) as escolas elementares de comércio, destinadas a ministrar a instrução elementar, prática, geral e profissional, aos indivíduos que se destinam ao comércio. Para o ensino profissional serão instituídas, junto das escolas industriais, oficinas para a aprendizagem e laboratórios para investigações industriais”.

própria sociedade. No final da década de 1880, a indefinição curricular tem, para ele, ligações às novas formas de industrialização do país e à instabilidade que estas mudanças provocam. Então, os cursos industriais denotam uma abertura às novas profissões do capitalismo industrial, mas esta encontra-se dependente de grandes limitações financeiras, tanto por falta de investimento das empresas, como do Estado. Sérgio Grácio (1998) chama a atenção para um importante indicador do interesse do Estado em encontrar parceiros nas indústrias para dividir as responsabilidades sobre o ensino técnico, ou seja, as oficinas:

“Durante curta passagem em 1893 pelo Ministério, Bernardino Machado terá conseguido dar algum incremento à instalação de oficinas. Nas vésperas da República existiam dispersas pelas escolas industriais e de desenho industrial oficinas de carpintaria, serralharia, pintura decorativa e labores femininos, dando indirectamente a traço grosso uma panorâmica parcial do trabalho operário qualificado, e do trabalho do tipo artesanal, na época.” (Grácio, 1998: 49).

Este autor equaciona a relação entre o ensino técnico e o desenvolvimento industrial do final do século XIX, através deste incremento das oficinas anexas às escolas. Ora, segundo ele, esta vertente de ensino activo e experimental do trabalho oficial, mais que o próprio ensino do desenho, encontra-se ligada às pequenas indústrias e às indústrias tradicionais. A grande indústria, emergente neste período, por seu turno, ao mecanizar o trabalho deixaria de precisar de operários com grandes qualificações técnicas como os que se pretendem formar nestas escolas. O desajustamento entre um ensino especializado em desenho e experimentado nas oficinas e o capitalismo fundado na grande empresa não parece ser tão grande, diz Sérgio Grácio. Primeiro porque, tal como ele reconhece, embora a grande indústria se comece a instalar no país, a maioria do tecido industrial nacional na época é composto por pequenas empresas; segundo porque “nem toda a indústria de maior porte dispensava o trabalho qualificado, especialmente o trabalho sobre metais dos operários serralheiros e torneiros mecânicos” (Grácio, 1998: 50), profissões onde o conhecimento de desenho é igualmente fundamental.

Visto que, durante o século XIX, o esperado dinamismo social não chega, será o próprio Estado obrigado a arcar com a carga económica inerente ao ensino técnico. E, finalmente na 1ª República, este encargo orçamental será assumido com a passagem do ensino técnico para o âmbito do Ministério de Instrução Pública, em 1913. Embora, como afirma Luís Alberto Marques Alves, o Estado tenha procurado transformar o ensino técnico numa “rede escolar coerente, lógica e eficaz”, um conjunto de vicissitudes atravessam o seu caminho.

“Sente-se que apesar das iniciativas que institucionalizaram a criação de escolas, elas nem sempre funcionam – algumas são mesmo encerradas por falta de alunos – e falta-lhes um ‘espírito de orientação comum’. Esta ausência passa pela falta de um Ministério de Instrução, duradouro e não episódico, capaz de promover a articulação vertical e horizontal do sistema de formação. Vertical pela introdução da instrução primária como habilitação mínima para o ingresso na escola industrial, ou pela incorporação do trabalho manual no primeiro ciclo de aprendizagem, e pela aceitação do papel especializante que os Institutos Industriais e Comerciais podiam desempenhar.” (Alves, 1998: 225-226).

Esse “espírito de orientação comum” para as escolas a que o historiador aqui se refere implica, suponho, ser criado através de um currículo comum, a que a própria concepção das escolas técnicas se opunha. Comparando com os liceus, após as

alterações curriculares impostas na reforma de Jaime Moniz, verificamos que a uniformização de currículos conseguida para os liceus está muito longe de ser concretizada no ensino técnico. Até à primeira década do século XX, os programas das disciplinas dos cursos devem ser concebidos por cada escola, consoante as necessidades locais²⁰⁰. Os programas de Desenho das Escolas de Desenho e de Desenho industrial são feitos em função das suas próprias definições e disponibilidades humanas e materiais. Embora, no caso do Desenho, os seus conteúdos não variem significativamente de escola para escola, a variedade de disciplinas de desenho que integra cada curso imprime a cada escola, mediante os cursos que dispõe, uma identidade diferente.

A juntar a esta diversidade curricular, Luís Alberto Marques Alves aponta a falta de uniformização do ensino técnico devido à heterogeneidade das classes de alunos. Como já antes referi para os liceus, uma das características da instituição escolar moderna é, justamente, a constituição de grupos etariamente homogêneos de alunos. Ora, no ensino técnico a diferente organização dos currículos junta-se à incapacidade de formar grupos homogêneos de alunos. Atendendo aos estatutos do ensino técnico, a dificuldade em formar os agrupamentos começa com a necessidade de este ensino cumprir duas funções distintas e, dessa forma, as escolas técnicas não poderem ter uma frequência regular a este nível. A primeira função é a de dar continuidade à escolarização de crianças saídas do ensino primário de forma a adquirirem conhecimentos para acederem a determinadas profissões. A segunda está vocacionada para o aprofundamento dos conhecimentos profissionais daqueles que se encontram já no mundo do trabalho. Enquanto a primeira função corresponde ao estatuto de aluno ordinário, agrupado em classes diurnas e obrigado a um percurso escolar pré-definido e com uma organização curricular sequencial; a segunda função corresponde, por seu turno, ao estatuto de aluno voluntário, que geralmente frequenta os cursos nocturnos, sem classe fixa e somando, por conveniência imediata e pontual, conhecimentos disciplinares avulsos.

Nessa medida, a mesma escola tem de responder a duas funções e lógicas de organização bem diferentes. Relativamente à primeira, o currículo do ensino técnico pode seguir uma lógica orgânica tal como a que vimos ser estabelecida nos liceus após a reforma de 1894-95. Dentro dessa linha, os alunos ordinários podem apreender conhecimentos distribuídos organicamente por várias disciplinas e todos eles orientados para finalidades gerais, tanto no plano da instrução como no da educação. Quanto à segunda, o objectivo de formação dos alunos voluntários não é certamente o de educar, visto que se dirige a alunos geralmente adultos e que visam objectivos profissionais imediatos. Tanto para uns como para outros, a função directamente utilitária do ensino profissional determina os conteúdos da aprendizagem. Mas não é essa necessidade imediata de dar sentido útil às aprendizagens, no caso dos alunos ordinários, que me parece impedir que estes adquiram uma visão global dessa formação. É a falta de sequencialidade entre as

200 Estou a referir-me a programas que aparecem publicados em pequenas brochuras e que se destinam exclusivamente a determinadas escolas técnicas. Por exemplo: *Programa das disciplinas que devem ser professadas na Escola Industrial Marquês de Pombal* (1888). Lisboa: Imprensa Nacional; *Programa provisório da Escola Industrial D. Amélia* (1892). Lisboa; ou, ainda mais tarde, *Programas aprovados pelo Conselho Escolar da Escola Industrial Afonso Domingues* (1915). Lisboa.

aprendizagens autorizadas nos cursos destinados a adultos que me parece contaminar as lógicas de construção curricular, onde um currículo uniforme para todos é substituído por um currículo individualmente construído.

O que verdadeiramente se encontra aqui em causa é, até que ponto, as escolas técnicas têm a matriz moderna de um *regime de classes* idêntico ao do dos liceus. Ora, as dificuldades em impô-lo são visivelmente maiores pela coabitação de dois tipos diversos de alunos, como tenho vindo a argumentar. Porém, a legislação mostra vontade em ultrapassar tais dificuldades, procurando fixar uma idade mínima para a entrada dos alunos nas escolas técnicas e definindo o seu perfil de acesso através de um leque de conhecimentos mínimos:

“Para ser admitido à primeira matrícula de qualquer curso ou disciplina, como aluno ordinário ou voluntário, é necessário ter aprovação em exame de instrução primária, ou em exame de admissão feito na escola. O exame de admissão constará de – leitura corrente, ditado, operações sobre números inteiros [...]” (Decreto nº 295, de 24 de Dezembro de 1901).

As elevadas taxas de analfabetismo, até mesmo no início do século XX, e a urgência da industrialização portuguesa explicam a falta de grandes exigências no acesso aos cursos industriais e comerciais das escolas técnicas. Explicam igualmente que, desde 1852, se encontre incluída na legislação esta mesma determinação, obrigando para se ser admitido no ensino industrial a apresentação de “provas de ter completado 12 anos, saber ler e escrever, e de não ter doença contagiosa” (Decreto de Dezembro de 1852), e, meio século depois, que esta norma ainda apresente sérias dificuldades de concretização. As hesitações entre o cumprir normas que homogeneizem a população das escolas ou mobilizem mais estudantes e profissionais a nelas entrarem estende-se, como assinala Sérgio Grácio, até à década de 1880. Facilitar a todo o transe a entrada foi o lema deste período. Porém, a procura das escolas técnicas não deixou de crescer sensivelmente durante todo o século XIX. Torna-se assim mais fácil argumentar politicamente em defesa de um conjunto de critérios uniformizadores da população escolar o ensino técnico, que permitisse a formação de turmas homogêneas em conhecimentos mínimos e idade.

As dificuldades em impor estas regras são contraditórias com a implementação de condições modernas de escolarização do ensino secundário técnico que, noutros momentos, procura claramente uniformizar as turmas de alunos. Pode ler-se, ainda, no artigo 12, do decreto de 24 de Dezembro de 1901, que “o número de alunos regidos simultaneamente por cada professor não deve exceder quarenta” e ainda que “na organização das turmas ter-se-á em vista, quanto possível, o agrupamento de idades” (Decreto nº 295, de 24 de Dezembro de 1901). A dificuldade de fixar os alunos a determinado grupo-turma verifica-se igualmente pela necessidade de os vincular a determinado percurso escolar continuado e sequencial. Só isso pode justificar medidas reguladoras como a que se pode ler na “Introdução” ao decreto de 14 de Dezembro de 1897: Exige-se aos alunos ordinários “o depósito de uma módica quantia, que lhes será restituída quando não tenham perdido o ano por faltas nas disciplinas em que se matricularem” (Decreto nº 283, de 14 de Dezembro de 1897).

Reafirmando, defendo que na raiz destas dificuldades se encontra a dupla função social que é exigida ao ensino técnico. Por definição, o ensino técnico pode ser entendido como escolarização para tornar as crianças rapidamente em adultos e

atirá-las para o mercado de trabalho quanto mais depressa melhor. Ainda na reforma de 1930, a convivência entre um ensino para crianças e um ensino para adultos está presente logo no seu 1º artigo.

“O ensino técnico profissional tem por fim a preparação dos indivíduos de ambos os sexos que se destinam a carreiras da indústria ou do comércio, e bem assim ministrar conhecimentos àqueles que nestas carreiras ingressaram, sem terem alcançado essa preparação.” (Decreto nº 18 420, de 4 de Junho de 1930: 7).

De regresso às questões estritamente curriculares, dou conta igualmente de dificuldades acrescidas para a implementação de uma instituição verdadeiramente moderna. As disciplinas de Desenho²⁰¹ constituem efectivamente a espinha dorsal de todos os cursos industriais, tanto mais que, na origem do ensino técnico nacional, este se encontra vinculado à proliferação de aulas de Desenho por todo o país. A ligação do desenho à industrialização cria, desde meados do século XIX, pequenas unidades escolares onde apenas se lecciona Desenho. Uma tentativa de o Estado articular de forma global estas escolas encontra-se na determinação legal de 6 de Maio de 1884, aquando do impulso do Ministro António Augusto Aguiar à criação de novas escolas técnicas: “As cadeiras ou escolas de desenho, multiplicadas com o tempo, ir-se-ão constituindo gradualmente em escolas industriais nos lugares e pela forma que as circunstâncias o aconselharem” (Portaria nº 103, de 6 de Maio de 1884).

A passagem das cadeiras de Desenho avulsas, existentes nas várias regiões, para a constituição de escolas efectivas, com currículos organizados, revela certamente essa consciência de uma necessária modernização. Porém, repare-se no cuidado e, podemos dizer, ambiguidade na formulação do texto legal, ao afirmar que tal mudança deve concretizar-se gradualmente e dependendo das circunstâncias locais. Só na última década do século XIX, com a definição dos programas através do decreto de 8 de Outubro de 1891, é que as disciplinas de Desenho, nas suas várias vertentes, como a elementar, arquitectural, ornamental e mecânica, organizam uma formação especificamente industrial.

Mas, quanto a mim, o mais forte obstáculo à construção de um currículo moderno no ensino técnico emerge do papel diminuto representado pelo ensino da língua portuguesa nos planos de estudo do século XIX. Embora a legislação muito cedo, como vimos atrás, considere a leitura e a escrita como pré-requisitos de entrada nas escolas técnicas, o primeiro plano de estudos, de 1864, não integra ainda a disciplina de Português²⁰². A exclusão desta disciplina ou a sua inclusão, mais tarde,

201 Os primeiros planos de estudo do ensino técnico datam de 1864. Neles podemos verificar a grande incidência das modalidades de desenho, nomeadamente do desenho arquitectónico e de ornatos, do desenho aplicado à indústria com uma forte componente de geometria descritiva, do desenho topográfico e de levantamento de plantas e, ainda, do desenho de modelos de máquinas. Nos planos de estudo de 1884, as escolas de desenho industrial só se dedicam ao ensino do desenho, enquanto as escolas industriais têm um currículo mais completo, juntando às aulas de desenho outras disciplinas como Aritmética, Geometria, Química e Física, entre outras, que geralmente se relacionam com as indústrias locais.

202 A exclusão da língua portuguesa dos planos de estudo parece-me poder ser pensada, por um lado, por se considerar que os alunos das escolas técnicas apenas necessitam do conhecimento mínimo da leitura e da escrita adquirido no ensino primário e, por outro, comparativamente pela inclusão de línguas estrangeiras. O ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente o francês e o inglês, deve estar ligado tanto ao facto de as disciplinas

com um estatuto secundário²⁰³ impede a construção identitária de os alunos através da língua materna e da sua literatura que, tal como vimos no ponto anterior, constitui um dos mais poderosos mecanismos da construção nacional e é, entretanto, levado a cabo nos liceus.

Tal como tenho vindo a referir neste ponto, os mecanismos usados pelo ensino técnico industrial, durante o século XIX, que articulam a necessidade de escolarização com a construção da nação, passam pela afirmação do Desenho. O Desenho é tido como disciplina central e capaz de, senão a curto, pelo menos a médio prazo, salvar a nação do seu atraso cultural, mas principalmente económico. Promover o Desenho é promover a indústria nacional e é colocar o país na rota internacional do progresso. Para incentivar o desenvolvimento das escolas de desenho e de desenho industrial, António Augusto Aguiar promove a realização de exposições de trabalhos dos alunos. No final de alguns anos lectivos, realizam-se exposições nacionais, em 1885, 1887 e 1891. As exposições escolares são indicadoras do interesse do Estado pelo desenvolvimento do ensino técnico. Os governos republicanos não deixaram de investir nestes aspectos promocionais do ensino técnico e, igualmente já com o Estado Novo, preparando a reforma de 1930, o Ministério de Instrução Pública organiza exposições das várias escolas industriais. Nobre Guedes, director geral do ensino técnico, promove esta “demonstração dos métodos” a fim de revelar ao público o quanto “a instrução técnica constitui um elemento indispensável e definitivo da valorização industrial” (Guedes, 1930: 5).

Nas duas últimas décadas do século XIX, seguindo o exemplo internacional, Portugal implementa o ensino industrial, realizando exposições de desenhos, material de prova da evolução metodológica conseguida pelo ensino de cada escola. Os desenhos são tornados públicos; eles representam, em simultâneo, os conteúdos ensinados e o grau de destreza atingido pelos alunos. O Desenho é tomado como demonstração do sucesso social das escolas industriais, na medida em que ele pode e deve ser aplicado às indústrias. E, se isto é verdade para o final do século XIX, ainda o é para o período inicial do Estado Novo, como procuro mostrar mais adiante. Mas, voltando aos trabalhos do ano lectivo de 1890/91, referentes às escolas da circunscrição do norte, há que explicar por que têm a honra de ser expostos no Museu Industrial e Comercial do Porto. Visa-se conseguir, por um lado, uma mostra pública do valor social do que as escolas técnicas produzem ao nível do Desenho e, por outro, incentivar a qualidade de ensino pela comparação dos trabalhos expostos. Joaquim de Vasconcelos, que avalia estes trabalhos no opúsculo *A Exposição das escolas de desenho industrial* (1891), refere aí o quão importante é a imagem pública que as Escolas de Desenho deixam através dos seus produtos:

técnicas funcionarem com manuais não traduzidos como ao facto de os alunos profissionalmente precisarem, mais tarde, de entender indicações técnicas sobre máquinas e instrumentos industriais produzidos noutros países.

203 Até à década de 1880 grande parte das escolas técnicas não inclui no seu currículo a disciplina de português. Porém, Luís Alberto Marques Alves nota, na tese que aqui tem sido referida, que os professores destas escolas se queixam da incapacidade de os alunos de lerem e escreverem correctamente. Nos programas de algumas escolas técnicas de Lisboa e Porto, como da Escola Industrial e Comercial de Marquês de Pombal, em 1889, a disciplina de português já aparece incluída. Neste final do século XIX, das escolas de província, como a Escola Industrial de Bragança, não consta a disciplina de português.

“Nunca se fizeram no país semelhantes exposições antes da fundação das escolas industriais e dos museus respectivos. O ensino do *desenho aplicado* era um mistério ciosamente guardado nos nossos estabelecimentos superiores científicos, nas duas Escolas Politécnicas, nos dois institutos e na faculdade de filosofia da Universidade. Nunca esses estabelecimentos fizeram uma exposição pública das suas aulas de desenho. [...] As exposições das escolas industriais, pelo contrário, fazem-se em grande escala, para toda a nação, que trabalha com afincos em remodelar as suas mais valiosas indústrias, sob o ponto de vista técnico e artístico. Hoje temos os desenhos, amanhã temos os produtos das oficinas anexas, o desenho transformado em obra. Está em jogo a nossa fortuna, o nosso futuro industrial – por isso tudo é preciso que tudo apareça claramente à luz, que todas as provas sejam julgadas com a máxima franqueza e a mais escrupulosa justiça.” (Vasconcelos, 1891: 18).

O *desenho de aplicação* é, para Joaquim de Vasconcelos, o instrumento de uma mudança económica e social. É esta disciplina que define a função das escolas industriais, uma função socialmente interveniente, uma função que coloca a escola ao serviço da melhoria da produção nacional e da vida das populações. O desenho era visto como um meio de luta contra a miséria e a ignorância. Ele seria um factor de progresso, talvez o mais importante, porque só ele teria a chave para a salvação nacional. Mas o ensino do Desenho não significaria, por si só e isoladamente, a “varinha mágica” que abriria a porta ao progresso. Era necessário interligar o Desenho às empresas industriais, era necessário articular os seus conhecimentos com os conhecimentos técnicos que se encontrariam no quotidiano da vida social e económica dos operários. Por isso, projectava-se que, mais tarde, os desenhos seriam acompanhados por produtos das oficinas anexas às escolas, produtos de um ensino experimental e aptos a serem usados nas empresas. Mas, por enquanto, embora a legislação preveja a construção de oficinas, estas ainda não estão instaladas. A falta de financiamento dificulta esta ligação mais estreita entre as escolas e as fábricas.

Infere-se que Joaquim de Vasconcelos imagina uma relação em que as escolas são capazes de impulsionar a inovação tecnológica que as empresas multiplicariam em benefício de todo o país. Por esta razão é que aquilo que “está em jogo é a nossa fortuna”. É preciso divulgar o que a escola produz. É preciso que a escola apresente provas e se deixe avaliar publicamente para que possa melhorar. Esta visão da escola como mentora do progresso, como vanguarda social na construção da nação, tem seguidores entre os republicanos, tanto educadores como políticos. Tal como nota Sérgio Grácio, a própria legislação produzida no final do século XIX encontra-se imbuída deste espírito:

“O regulamento de 1888 revelava mesmo a crença na possibilidade de as escolas contribuírem para a inovação tecnológica da indústria local, já que por exemplo lhes era atribuída a missão de ensaiar novas técnicas a pedido do governo ou de ‘particulares’.” (Grácio, 1998: 50).

Os governos republicanos são, aliás, para este autor, responsáveis por uma política que dá prioridade, por um lado, o ensino superior e, por outro, o ensino técnico²⁰⁴.

204 Defende que, embora o ensino primário tenha sofrido um impulso na fase inicial do regime republicano, a bandeira de uma educação para todos não foi seguida por uma disponibilização consequente de verbas, por uma necessária estruturação da formação dos mestres, entre outras medidas previstas. As razões que o autor aponta são de carácter directamente político. O investimento no ensino primário poderia virar-se contra os próprios republicanos na medida em que criava condições para que um largo sector da

A concepção de que as escolas técnicas são capazes de mobilizar recursos inovadores é relativamente recorrente e vem já, como vimos atrás, do período liberal. Em traços largos, o próprio Alexandre Herculano já havia formulado um conjunto de ideias que valorizam o ensino técnico nesta perspectiva de progresso, quase um século antes. Os argumentos que fundamentam o ensino técnico agrupam-se. Ele aumenta a capacidade produtiva da nação, orientando as energias da juventude no sentido útil do trabalho. Impede o crescimento da burocracia estatal porque desvia dos liceus um sector da população que não está vocacionado para dar continuidade aos seus estudos no ensino superior. “Descongestionam-se” os liceus dos excessos de alunos e criam-se condições para um almejado ensino pós-primário, com objectivos de profissionalização a prazo curto, ou seja, de 5 anos. Os republicanos recebem das últimas décadas da monarquia um conjunto apreciável de heranças a que darão continuidade. Existia já uma rede de escolas industriais, instalada desde 1891, e uma regulamentação definida, pelo menos, a partir da legislação de 1901 (Grácio, 1998: 32).

Apesar da instituição do ensino técnico em Portugal ter sido inaugurada no final do século XIX, Sérgio Grácio considera que os avanços conseguidos na 1ª República denotam um investimento político substantivo (Grácio, 1998: 78-82). Contra-argumentando com as opiniões que afirmam não ser possível encontrar traços de uma política educativa republicana, devido à reduzida duração de dezasseis anos e à grande instabilidade política, Sérgio Grácio afirma que, pelo contrário, da diversidade de medidas tomadas neste período emergem traços susceptíveis de análise e caracterização. É certo que uma efectiva reforma republicana deixa passar os primeiros anos do regime para surgir, já em 1918, e depois ser secundada em 1921 pela reforma de Azevedo Neves. Mas, segundo o mesmo autor, embora a legislação seja dispersa, os traços da política republicana são mais visíveis quando postos em “confronto com o período anterior da Monarquia liberal” ou com “o período a seguir a 1926” (Grácio, 1998: 68). Visto neste prisma de comparação, Sérgio Grácio considera que a grande quantidade de legislação produzida não pode ser interpretada como um conjunto de medidas desconexas. Ela revela uma política concertada em prol da implementação do ensino técnico:

“O perfil ascendente bastante acusado da frequência do ensino elementar industrial e comercial indica uma crescente popularidade deste ensino, à qual os governos responderam, não de modo espectacular, mas com um empenho e até uma certa regularidade, contrastando com o que se passou com outros graus de ensino, se exceptuarmos o ensino superior.” (Grácio, 1998: 79).

Um dos traços deste empenho político diz respeito à expansão das escolas técnicas em resposta à procura das populações, nomeadamente urbanas. É também no crescimento urbano do ensino técnico que Sérgio Grácio encontra a explicação para a valorização republicana das escolas técnicas. Para este autor, o incentivo dado pelos governos republicanos a estas escolas é maior do que ao ensino primário e isto porque os republicanos teriam a expectativa de que tal investimento reverteria em futuros apoios políticos. Dito de outra forma, os governos republicanos contam com o voto das populações urbanas mais cultas. Portanto, haveria que valorizar o ensino técnico através do aumento do quadro de professores e mestres, da

população rural pudesse votar, mas o seu voto dificilmente viria a beneficiar os republicanos.

reestruturação das próprias escolas com algumas fusões entre elas. Este conjunto de medidas da 1ª República, sublinhadas por Sérgio Grácio, é continuado no Estado Novo que, por sinal, não modifica os pressupostos de sustentação do ensino técnico. Embora o Estado Novo cubra de críticas os limites da acção republicana, a década de 1930 ²⁰⁵ parece-me manter, no essencial, um discurso recorrente e seguir as mesmas “pisadas” das medidas tomadas em torno da reforma de 1918/19 de Azevedo Neves. Naquilo que aqui mais importa referir, a defesa do ensino técnico profissional continua a confundir-se com a defesa da própria disciplina de Desenho:

“Por um lado a falta de regras definidas para o recrutamento de professores – pois só para os de desenho se criara a respectiva Escola Normal –; por outro, a política local ao sabor dos interesses dominantes, permitiram a criação de um certo número de escolas falhas de condições de vida (sem edifícios adequados, sem oficinas, sem pessoal docente idóneo) vindo dificultar o funcionamento de outras que já tinham atingido um grau de desenvolvimento que exigia, em presença de uma população escolar sempre crescente, um aumento de recursos que assim lhes foram cerceados.” (Decreto nº 18 420, de 4 de Junho de 1930: 1).

As críticas feitas aos governos republicanos na reforma de Cordeiro Ramos em 1930 dizem respeito à incompetência dos professores e à sua falta de formação, à deficiência dos edifícios e dos materiais didácticos, à incorrecta distribuição da rede escolar. Aliás, à acusação de má gestão junta-se a responsabilidade pelas “parcas dotações” ao ensino técnico. Mas, como verificamos na própria citação, reconhece-se que, embora o quadro seja “negro”, se abriram possibilidades através da criação de uma formação docente especializada na Escola Normal de Desenho. Entretanto, aquilo que a reforma de 1930 se propõe é adequar e definir com maior clareza os ofícios que cada escola deve oferecer. Volta a afirmar-se que a principal finalidade das escolas técnicas é a da profissionalização e, nessa medida, a exigir-se o condicionamento dos “cursos à actividade industrial e comercial das localidades à sua importância e tradições”. Neste ponto, porém, as considerações sobre a acomodação ao meio em nada são diferentes das feitas nas primeiras décadas do século XX. Em todo este documento não encontro novas finalidades que expliquem o tom de controvérsia em que ele é escrito. Contudo, para além da chamada de atenção para as diferentes condições de formação de professores das várias disciplinas, existe uma excepção no âmbito curricular que me parece, no mínimo, curiosa:

“A par do ensino profissional, dado através dos desenhos, das disciplinas especiais, das aulas práticas e das oficinas, cuida-se da educação geral do espírito, mas guardam-se as devidas proporções na composição dos cursos, a fim de evitar o desvirtuamento da finalidade das escolas, e criar em quem as frequenta o verdadeiro sentido da preparação que receberem.” (Decreto nº 18 420, de 4 de Junho de 1930: 4).

205 Estou a referir-me aos próprios documentos da reforma de Gustavo Cordeiro Ramos, publicados no D. G. de 4 de Julho de 1930. Comparei igualmente estes enunciados com outros textos produzidos sensivelmente no mesmo período como os publicados pelo Ministério da Instrução Pública e imanados da Direcção-Geral do Ensino Técnico: o primeiro da autoria de Francisco Nobre Guedes e publicado no ano da reforma, *Notas sobre a instrução profissional*; o segundo é o número especial (nº V) do *Boletim oficial do Ministério da Instrução Pública*, de 1934, dirigido por Oliveira Guimarães.

O enunciado é ambíguo ao colocar aquilo que é específico do ensino técnico, “os desenhos”²⁰⁶, práticas e técnicas ligadas à profissionalização, como se estas não fizessem parte de uma “educação geral do espírito”. Deixando o ensino do Desenho de fora da educação propriamente dita, o documento legal interpreta a organização curricular do ensino técnico de forma muito diferente daquela que se faz no ensino liceal, onde todas as disciplinas devem ser tomadas no seu conjunto para uma educação geral. Por outro lado, se o ensino técnico deve agora cuidar do “espírito”, deva porém guardar “as devidas proporções na composição dos cursos” para “evitar o desvirtuamento da finalidade da escola”. Neste contexto, presumo que a educação deve caber às disciplinas menos técnicas e científicas do currículo, ou seja, à disciplina de Português, de Geografia e de História. A separação tão clara entre as disciplinas técnicas e científicas e as disciplinas de humanidades é coerente com o currículo das escolas técnicas, cujo verdadeiro sentido da educação ministrada continua a ser o da profissionalização.

De qualquer forma, entende-se pela leitura do decreto que a comunidade escolar do ensino industrial é constituída predominantemente por professores de Desenho e por mestres conhecedores não só de determinado ofício, mas igualmente daquilo que o suporta, ou seja, o próprio desenho. O Desenho não percorre apenas os cinco anos de escolaridade de que se compõe o ensino técnico industrial, como serve também de base e de elo de articulação entre as diferentes disciplinas e espaços oficiais. Para a organização do ensino industrial, a reforma de 1930 estabelece três eixos de formação: o da educação plástica, o da educação geral do espírito e científica e o da educação profissional. O Desenho, observado neste prisma, também tem uma “entrada de leão”. A educação plástica, que se ministra essencialmente no primeiro ano, concretiza-se pela aprendizagem do desenho à vista e à mão livre. A educação profissional, que se intensifica a partir do 2º ano, concretiza-se através do desenho pelo “estudo das projecções ou perspectiva e os desenhos ornamentais”. A educação profissional continua nos últimos três anos de escolaridade, 3º, 4º e 5º anos, onde o Desenho se entrelaça com outras disciplinas de carácter científico como a matemática, a física e a química. Para não deixar dúvidas de que o Desenho é o centro de toda a formação profissional, ainda se pode ler no artigo 5º do decreto: “Os desenhos especiais das profissões de carácter mecânico são acompanhados de noções de tecnologia apropriada” (Decreto nº 18 420, de 4 de Junho de 1930: 10).

Entre todos os cursos de formação profissional existe, porém, uma excepção onde o Desenho não faz parte do currículo: o curso comercial. O ensino comercial, embora minoritário em relação ao industrial, tinha vindo a desenvolver-se posteriormente e a integrar-se em escolas comuns, as escolas industriais e comerciais. Nestes cursos é a disciplina de Português que abre os planos de estudo, mas tal não significa um estatuto de idêntica importância ao do Desenho nos cursos industriais. Esta relação no interior do currículo pode ser claramente comprovada pelo número de horas que o plano de estudos lhe confere, bem mais reduzido do que o de Desenho nos cursos industriais²⁰⁷. A importância do Desenho nos currículos dos cursos

206 A própria designação das disciplinas de desenho pelo substantivo no plural “desenhos” me sugere a sua minimização.

207 Na reforma de 1930, nos cursos industriais de formação geral têm, normalmente, 10 a 14 horas semanais de desenho e 3 horas de português, num total de 25 a 37 horas semanais. Tais são os casos de cursos como o de serralheiro mecânico, carpinteiro de moldes, serralheiro civil e mecânico de automóveis, entre muitos outros cursos industriais. Nestes mesmos cursos, na formação complementar, que dá acesso aos institutos

industriais ainda pode ser verificada pela lógica de precedências na frequência das disciplinas. O Desenho Geral é quase sempre exigido para a frequência do Desenho de níveis mais complexos, como o Desenho de Projeções ou mesmo para a Pintura, Ornamentos e Modelação. O Desenho de Projeções, por seu turno, é exigido para a frequência das disciplinas técnicas de desenho, como o Desenho de Máquinas e o Desenho de Construções²⁰⁸.

Aquilo que me parece presente na reforma curricular de 1930 é a impossibilidade de conseguir uma “formação geral” e simultaneamente manter toda uma lógica subordinada à “formação profissional”. As finalidades de ordem moral existem nos currículos do ensino industrial, mas é pela via da competência e da aplicação prática dos conhecimentos que o ensino técnico se propõe auxiliar a nação. Nesta lógica, os cursos industriais, nomeadamente os que maior número de alunos formam nas primeiras décadas do século XX, como o de serralheiro, dado geralmente como exemplo, organizam-se em torno da disciplina de Desenho, cujas sequências ao longo dos anos dão unidade a todo o plano de estudo. A questão que se pode colocar aqui é se a disciplina de Desenho, nomeadamente de Desenho Geral, teria condições de se constituir não apenas como um eixo de organização curricular para a formação profissional, mas igualmente como um eixo curricular para atingir finalidades educativas e morais. A minha resposta é sim, embora reconheça que, sem uma análise curricular, ela talvez pouco valha. Mais à frente, procuro explicar como o Desenho adquire um novo papel de interligação entre as disciplinas, aquando da instauração do Ciclo preparatório do ensino técnico profissional, após a reforma de 1948.

Na década de 1930, tal como nas anteriores, o papel do Desenho para a formação profissional era o suporte de toda a argumentação em defesa do ensino técnico e a forma de este contribuir para as necessidades de ordem económica nacional. Esta articulação entre o Desenho, o ensino técnico e a nação surge muito clara em *Notas sobre a instrução profissional* (1930), escrito pelo director geral do ensino técnico, Nobre Guedes. Tanto o Desenho como a nação exigem políticas coerentes de organização escolar e estas só existem, efectivamente, se as escolas técnicas tiverem orçamentos condignos. O investimento, segundo este professor, é justificável não só da parte do Estado²⁰⁹, como deve ainda realizar-se da parte dos privados, porque as

industriais, realizada nos últimos três anos do curso, mantém-se a relação entre estas duas disciplinas, embora se acrescentem outras, aumentando assim o número total de horas semanais. Nos cursos comerciais, tanto na formação geral como na complementar de acesso aos institutos comerciais, cada disciplina dispõe de 3 horas semanais, inclusive o português, nos quatro anos em que o curso decorre e num total de 18 a 24 horas. O desenho, como já informei, não faz parte deste currículo.

208 É possível e lógico que os alunos dos cursos comerciais também tivessem de frequentar a disciplina de Português para irem acedendo aos vários anos do curso. Porém, não existe qualquer indicação sobre o assunto. Coloco ainda a possibilidade dos cursos industriais se encontrarem mais sujeitos a formas de frequência pouco disciplinadas e pontuais. Daí a necessidade de afirmar as precedências de forma a homogeneizar os conhecimentos de os grupos. Tal poderia eventualmente não ser tão frequente nos cursos comerciais. Se for este o caso, então, este argumento deve ser relativizado.

209 Nobre Guedes compara as dotações orçamentais atribuídas pelo Estado aos liceus e às escolas técnicas. Sendo menores as das escolas técnicas, este autor considera uma injustiça relativamente a estas instituições que se destinam a um maior número de alunos. Os orçamentos das escolas técnicas são menores do que para os liceus, não obstante a sociedade portuguesa precisar mais do tipo de formação industrial fornecida pelas primeiras. Segundo ele, não se entende como uma sociedade saturada de profissões

indústrias são as principais beneficiárias desta formação escolar. Tomando como referência outros países, este educador faz notar que o ensino técnico exige maior número de recursos e é, por isso, mais caro:

“Por ponto assente tomamos que a manutenção dum liceu, por mais bem instalado que se encontre, importa incomensuravelmente em menos que uma escola profissional, de *igual lotação*, funcionando com duas, três ou quatro oficinas, de que a maquinaria é accionada quase exclusivamente por motores eléctricos, provida de laboratórios convenientemente apetrechados, de material didáctico e experimental, pessoal e técnico, etc., e com aulas abertas de dia e de noite.” (Guedes, 1930: 58-59).

Para ele é correcto considerar que as escolas industriais têm maiores necessidades materiais e que estas fazem parte da sua natureza de proximidade ao mundo laboral. E, portanto, nada mais justo do que lhes atribuir maiores verbas que permitam o treino manual e a manipulação de materiais, instrumentos e máquinas. Um ensino experimental conjuga-se com um país de progresso industrial. São as necessidades dos materiais “consumíveis” que tornam o ensino técnico mais caro, mas também são elas que constituem condições essenciais para o rejuvenescimento do tecido industrial. Neste início da década de 1930, Nobre Guedes fala de um necessário desafogo financeiro porque teria chegado a “hora da tecnologia”. No relatório do director geral do ensino técnico, Oliveira Guimarães visava uma mobilização geral da sociedade portuguesa a fim de cumprir um desígnio nacional. São para isso necessários recursos, tanto do Estado como das grandes e também das numerosas pequenas e médias indústrias. Segundo ele, para um país se manter na “primeira linha” da industrialização tem de conseguir um amplo consenso social que projecte o ensino técnico para fins práticos e precisos.

De um discurso de “salvação nacional”, presente nas décadas anteriores, passamos assim a um discurso em que os gastos com o ensino técnico se classificam de “patrióticos” e o seu progresso uma medida para a “independência nacional”. Estamos portanto perante uma situação de continuidade, embora reconheça cambiantes diferentes no discurso político. Nobre Guedes, na sua apologia do ensino técnico, queixa-se da hostilidade e da falta de visão da sociedade portuguesa, incluindo as dos seus principais beneficiários: os empresários industriais. Mas também recrimina os educadores dos liceus e a generalidade da intelectualidade portuguesa por não ser sensível à importância do Desenho, nem do ponto de vista educativo, nem do profissional:

“Mas ainda hoje: quantos médicos, quantos advogados, quantos oficiais superiores do exército, até mesmo quantos engenheiros de certa idade, se não sorriam incrédulos e divertidos, se diante deles se afirmasse que: admitir a *negação* para o desenho equivale exactamente a admitir a *negação* para aprender a ler e a escrever; e que, existindo a mesma relação entre o *desenho de arte* e o desenho geral, simples meio de expressão, do que entre a literatura e a escrita corrente, se nos sentimos todos obrigados a sermos todos artistas ou literatos, deveríamos ter ao menos tanto pudor em nos referirmos à nossa ignorância do desenho como em nos confessarmos analfabetos?” (Guedes, 1930: 69).

liberais se dá ao luxo de investir mais nos liceus cuja formação prepara para profissões desta índole. É, portanto, um mau investimento nacional a distribuição de recursos que favorece os liceus.

O uso da língua e da literatura materna como termo de comparação para o desenho escolar e para o desenho artístico é recorrente, como já antes tive oportunidade de referir. Mas o que importa aqui sublinhar é a identificação do desenho com uma forma básica de cultura, como uma expressão cujo desconhecimento revela ignorância e falta de sensibilidade. O único grupo social que, segundo ele, consegue perceber o verdadeiro valor do ensino técnico e de uma formação forte em desenho é o operariado. Este, não obstante a falta de estímulo estatal e social, tem consciência da importância que a formação tem na sua vida profissional e continua a acorrer às escolas para a receber. O perfil do operário português sai assim igualmente valorizado, ele “é destro, possui qualidades invulgares de adaptação, e faculdades preciosas de apreensão” (Guedes, 1930: 7).

Se todas as pequenas oficinas podem ganhar com a vontade e capacidade de os operários portugueses aprenderem tão rápida e conscientemente, quanto mais as grandes indústrias. Para uma indústria moderna há que ter operários modernos: “ele (o operário moderno) é o intérprete consciente e sensível do pensamento criador” (Guedes, 1930: 47). É ele quem transforma o esforço físico em inteligência dirigida. É ele quem orienta, com a técnica, os movimentos necessários e os torna eficazes. É ele quem afasta o exercício profissional da rotina e não deixa cair a actividade produtiva num mero automatismo. Mas é pelo conhecimento do desenho, que está na base de todos os outros conhecimentos aprendidos nos cursos industriais, que o operário se torna consciente e útil, capaz de colocar o seu país entre os primeiros:

“Para trabalhar a matéria-prima é preciso conhecer-lhe, pelo menos, as propriedades essenciais; para realizar uma forma é preciso saber o que a caracteriza, quais os seus elementos e proporções. Assim a oficina conduz ao desenho, este à geometria, à tecnologia, ao cálculo.” (Guedes, 1930: 48).

Sem essa preparação escolar, o operário e a indústria onde trabalha estagnam. Com essa preparação escolar, pelo contrário, ele ganha meios para transformar tarefas rotineiras em produções de qualidade, capazes de responder aos desafios da concorrência económica internacional. Nobre Guedes, no momento em que a reforma de 1930 representa um recomeço e uma esperança, usa todos os argumentos históricos e reagrupa-os. Os enunciados são recorrentes, juntando-se a defesa das tradições do ensino técnico, recorrendo ao prestígio dos seus professores históricos, mas também defendendo que a inovação foi sempre uma marca que o caracterizou:

“As escolas de desenho industrial [do final do século XIX] foram então como que o laboratório onde se ensaiaram, pela primeira vez no nosso país, as mais diversas pedagogias do desenho, e onde se caldeou um ensino largamente aberto a todo o progresso e a todas as inovações, mas ganhando, ao mesmo tempo, pouco a pouco, carácter próprio e tradições.” (Guedes, 1930: 71).

Na sua busca das tradições do ensino técnico, sublinha as metodologias “ensaiadas” no Desenho desde o século XIX. Mais tarde, outros professores de Desenho viriam igualmente a fazê-lo, procurando estabelecer uma linha histórica na acumulação de tradições que deram, segundo eles, origem à disciplina de Desenho. Só muito tardiamente me deparei com o enunciado que põe em causa a predominância da disciplina de Desenho no ensino técnico. Eduardo Rodrigues da Silva, ao realizar o balanço do que foram as principais reformas do ensino técnico, propõe, em 1963, uma revisão da carga horária dos cursos industriais. Nesta revisão, o director da

Escola Industrial Fonseca Benevides considera que o Desenho tem horas de aula em excesso, em particular nos cursos industriais, cujas tecnologias já não têm suporte no desenho, como é o caso do curso de electricista. Em troca destas horas, ele advoga um acréscimo nas aulas de matemática, de física e de química. Esta alteração trata-se possivelmente de uma nova tentativa de ajustamento do ensino técnico às novas condições de produção industrial nacional.

Volto a sublinhar, porém, que a identificação do Desenho como elemento central do ensino técnico e, consequentemente, do progresso da nação, é um fenómeno dominante ao longo de quase todo o período que analiso. Não obstante a unanimidade encontrada na definição deste projecto, os enunciados sobre a importância do Desenho na formação dos alunos do ensino técnico e profissional sofrem uma alteração significativa na década de 1940. Os documentos de preparação da reforma de 1948 denotam já esta nova visão sobre a função do Desenho na educação. Se, até à década de 1930, os discursos se centram essencialmente na importância do Desenho para a formação profissional, como atrás referi, na década seguinte, a argumentação a favor do Desenho centra-se em funções onde esta disciplina permite e potencia a expressão do *eu*. É interessante que tal aconteça num quadro curricular em que a formação profissional é o objectivo primordial. Mas, não obstante a formação profissional não ser posta em causa neste período, o ensino técnico profissional abre um “nicho” curricular para o desenvolvimento da personalidade da criança – o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, como se veio a chamar.

O Desenho que, tal como tenho vindo a desenvolver, constitui o suporte material e técnico do desenvolvimento da nação, passou a ser, nos enunciados oficiais da década de 1940, a base essencial da formação do indivíduo como ser. Logo nos *Estudos preparatórios da reforma do ensino técnico* (1947) publica-se um conjunto de pareceres de prestigiados dirigentes deste projecto de ensino, nomeadamente Eusébio Tamagnini, Cabral de Moncada e Oliveira Guimarães, todos eles ligados ao exercício dos mais altos cargos do Ministério de Educação Nacional e da Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio, que defendem a importância de organizar um ciclo intermédio de estudos, entre o ensino primário e o ensino profissional, propriamente dito. Entre as posições referidas no documento, destaco as de Oliveira Guimarães:

“Em seu entender, a capacidade discente dos alunos exige que este ensino se organize por modo que a acção educativa prolongue e enriqueça equilibradamente o património modesto de cultura, recebido pelos alunos na escola primária, assegurando a perfeita ‘aglutinação das diversas matérias’, aglutinação que se deve estender tanto ao currículo de estudos como ao programa e ainda à metódica acção magistral, dando ao curso preambular o carácter de um verdadeiro ciclo, em que os conhecimentos activos e actantes representam um círculo concêntrico com o já formado pela cultura primária, que da vida natural e social proporcione uma visão mais larga e condicione uma acção reactiva mais complexa, podendo assim tornar-se fonte duma seguinte aprendizagem profissional.” (*Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico*, 1947: 43).

A necessidade de prolongar o ensino primário e a acção educativa aí iniciada, sem qualquer orientação profissional ainda, é a ideia principal para a criação de um ciclo preparatório e anterior à escolha de qualquer curso profissional. Os enunciados começam a dar a entender que constitui uma violência psicológica para uma criança

de 11 anos ingressar num ensino excessivamente orientado para a vertente profissional. O sentido em que se desenvolve este ciclo está claro na expressão “aglutinação de matérias”, que visa uma interligação disciplinar forte e uma metodologia activa que acesse todos os conhecimentos. A função deste ciclo é a de proporcionar “uma visão mais larga” e, esclarece o relatório mais à frente, só com ela é possível escolher com liberdade e segurança uma profissão. Por agora, e enquanto o aluno frequenta este ciclo, o que importa é “desenvolver e aperfeiçoar os meios de expressão em que se iniciou na instrução primária e pôr ao seu alcance outros novos, quer de expressão oral e escrita ou numérica, quer plástica e construtiva” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 52).

O Desenho passa a estar enquadrado no âmbito das expressões: não que isto signifique uma perda muito grande do seu peso no currículo, mas quer dizer, isso sim, que agirá num contexto curricular muito diferente do profissionalizador. O Desenho faz parte do conjunto actuante de estratégias pedagógicas, ao lado da língua portuguesa e da história, ao lado das ciências naturais ou até da aritmética e da geometria:

“Sendo uma escola de sentido técnico, cumpre-lhe educar, desde a primeira hora, para a acção. A tendência investigadora da criança carece de ser estimulada e exercida diariamente, não para se deter na pesquisa, na contemplação ou na crítica, mas para se traduzir em novas capacidades de realização. O alcance especulativo da ciência só merece ser considerado na medida em que se identifica e fortalece o seu sentido prático. Saber é *fazer bem*, obter êxito na acção.” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 52).

Existe uma afirmação pedagógica desta “escola de sentido técnico”, uma aliança entre a natureza prática do ensino profissional e a pedagogia activa, experimental. É uma afirmação da metodologia de ensino e dos processos de aprendizagem, mais do que da importância de determinado saber disciplinar. A interdependência entre disciplinas e o desenvolvimento orgânico dos conhecimentos diferentes das disciplinas, através do contacto constante que acontece na operacionalização prática das actividades realizadas pelos alunos e alunas, são descritos de forma muito clara no documento que tenho vindo a analisar:

“Parece-nos que a divisão tradicional entre disciplinas substanciais e instrumentais tem significação meramente lógica e corresponde a uma simples ordenação de conceitos em esquema intemporal e abstracto. No domínio da realização o que se verifica é uma interdependência constante em que o substancial de há momentos aparece como simples meio, e reciprocamente. Uma vez será o desenho chamado à aula de ciências para fixar graficamente a noção que importa inculcar; outras entrará a lição de ciências na aula de desenho para que o aluno, reproduzindo o elemento da fauna ou da flora, se exercite na percepção e expressão das linhas, planos e volumes ou busque gracioso motivo decorativo para com ele enriquecer a *obra* que espera na sua banca de trabalhos manuais.” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 52).

O exemplo introduzido para explicar a troca de papéis entre as disciplinas não deixa de ser significativo, pois escolhe o Desenho e as Ciências Naturais. Ambas, segundo o texto, podem ser tomadas como centro da actividade ou como meio de resolução de uma questão colocada na outra disciplina. O que mais importa é transformar as aulas em espaços de trabalho, como a oficina e o laboratório, de grandes tradições no ensino técnico; constitui uma forma de aliar a prática de treino profissional, há muito usada nas escolas industriais, com os princípios pedagógicos

da *Educação Nova*. Nos enunciados deste relatório que tenho vindo a analisar, é interessante notar que raramente se faz menção das disciplinas do ciclo e, pelo contrário, se apresentam as diferentes actividades educativas, como se elas se cruzassem no espaço e no tempo da aprendizagem:

“Às aulas não convém o paradigma do auditório académico, onde se ‘lê’ ou lecciona, mas o da oficina, do laboratório e das estâncias adequadas às actividades completas: mesas onde se desenham e estendem mapas, onde se observam e graficamente se reproduzem modelos, onde se fazem experiências, onde se escreve e também se pode ler e igualmente ouvir a exposição sóbria, o esclarecimento oportuno e necessário.” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 52).

A aprendizagem realiza-se a partir daquilo que o ser já é, das suas experiências humanas, das suas ideias pré-existentes, dos seus interesses manifestados. Com o olhar de um *descobridor*, o menino ou menina recém-chegados a este novo ciclo do ensino técnico tem disponíveis condições inigualáveis em qualquer outro ensino. O ensino técnico e profissional tem maiores condições de compreender a infância e de acolher a inovação pedagógica do que nenhum outro. O ensino técnico e profissional faz-se “porta-voz” de uma pedagogia centrada no *eu*.

“Sempre que dermos livre curso às capacidades que na criança aguardam apenas o momento azado para exteriorizar-se em crescente afirmação e expansão do *eu*, o esforço surge espontaneamente, exerce-se sem custo e até gostosamente, e obtemos assim, segundo as palavras de Dewey, “a seriedade, a atenção, a concentração anímica, dirigidas a um fim definido e que produzem o hábito sólido e permanente de colocar toda a personalidade ao serviço dos objectivos elevados (...)” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 54).

O ensino técnico profissional procura, nestes primeiros dois anos do ciclo, dar plena vazão às manifestações do *eu* em crescimento. O seu objectivo é ajudar a formar a personalidade de cada criança e dar “rédea solta” aos seus interesses. Nesta “pedagogia do interesse”, a criança autocontrola-se e é capaz de manter “a seriedade, a atenção, a concentração anímica” necessárias para dirigir as suas energias para os aspectos positivos da vida. Tal como afirma o texto logo em seguida, “a pedagogia do interesse conduz portanto e imediatamente à pedagogia do esforço” (Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 54). As actividades realizadas neste ciclo trazem consigo a mesma fundamentação pedagógica que vimos com a introdução dos trabalhos manuais educativos em 1918, sendo estas formativas. As actividades de qualquer disciplina têm a função pedagógica de educar a vontade. O ensino técnico e profissional tem experiência de educar a vontade através do trabalho. Mas para os primeiros anos do ensino técnico profissional, após a reforma de 1948, passou-se a considerar prematura qualquer educação que aprisione a criança à preparação para uma profissão definida. O ensino técnico não quer e não deve pôr as potencialidades do trabalho ao serviço de motivo tão mesquinho. O que importa agora é usar as condições de trabalho para desenvolver a personalidade emergente que cada ser guarda dentro de si:

“A tarefa do educador consiste em criar as condições mais favoráveis ao estabelecimento duma ligação orgânica entre as actividades primitivas da criança e os fins sociais e morais que desejamos venha a tomar como seus, incorporando-os na sua personalidade em formação. A ordenação da vida escolar na base dos princípios que deixamos expostos não exclui como pode supor-se, as finalidades

puramente culturais de todo e qualquer processo educativo.”
(Estudos preparatórios da reforma do Ensino Técnico, 1947: 54).

A grande mudança neste projecto, que o Desenho acompanhará de perto, como terei oportunidade de mostrar, é a passagem de uma fundamentação centrada na nação para uma outra centrada na criança. Ambas são em prol obviamente dos interesses nacionais. Contudo, afirma-se que o currículo deve estabelecer uma “ligação orgânica entre as actividades primitivas da criança e os fins sociais e morais”. Deve, portanto, partir das actividades lúdicas da criança para a conduzir a comportamentos sociais e morais desejados, que se incorporam no próprio ser. Estes princípios de auto-mobilização do ser para a sua própria educação não são novos, mas o seu enfoque no ensino técnico é-o sem dúvida. E, por isso, “as finalidades puramente culturais” fazem parte dos seus objectivos, porque agora o ensino técnico não se coíbe de afirmar uma educação moral e espiritual.

É Alfredo Betâmio de Almeida, quando ainda um jovem professor de Desenho dos liceus, que se torna o principal responsável pelo que há de inovador no programa de Desenho liceal de 1948. As grandes alterações programáticas desta reforma inscrevem-se essencialmente no 1º ciclo dos liceus, como veremos mais adiante. Nessa medida, não são de estranhar as suas preocupações didácticas em operacionalizar este programa sob a forma do seu *Compêndio de desenho* (1948), “livro único” até 1967. Vamos seguir este professor nas várias leituras que realiza dos programas de Desenho por ele mesmo projectados, pelo lastro que vai deixando como professor-metodólogo, função que exerce a partir de 1957, e como redactor da revista *Palestra*, entre 1958 e 1973²¹⁰.

Podemos tratar a figura de Calvet de Magalhães, face à reforma do ensino técnico profissional de 1948, em paralelo com a de Betâmio de Almeida. Embora Calvet de Magalhães não esteja directamente ligado à elaboração destes programas de Desenho, participa neles de outra forma. Entretanto, a experiência acumulada pelos professores de Desenho do ensino técnico talvez possa justificar que este professor se antecipe relativamente às propostas liceais. Mas, tal como Betâmio de Almeida, Calvet de Magalhães preocupa-se em operacionalizar as propostas programáticas de Desenho. Envolve-se na construção de materiais didácticos e planificações de aulas de Desenho, cuja difusão entre a comunidade de professores do 5º grupo parece ter sido grande, se atendermos ao papel amplamente divulgador do boletim *Escolas técnicas*, para o qual escreve²¹¹. Envolve-se também noutro palco, onde a discussão teórica dos princípios programáticos e didáctica da disciplina pode ser considerada fértil: o da formação de professores de Desenho, levada a cabo por Calvet de Magalhães entre 1950 e 1956. Finalmente, se os textos dos programas de Desenho não são assinados por ele, as revisões e novas propostas do ciclo

210 Através da leitura da ficha da “Palestra, Revista de pedagogia e cultura” (1958-1973), do repertório *A Imprensa de educação e ensino* (1993), adquire-se a clara noção de um forte envolvimento de Alfredo Betâmio de Almeida na revista. A revista é editada pelo Liceu Normal Pedro Nunes e, por isso, contém uma forte ligação à formação de professores. O núcleo restrito de professores que nela colaboram, alguns deles durante mais de uma década, como é o caso de Betâmio de Almeida, é um dos factores sobre a qualidade das reflexões e a possibilidade de análise da continuidade e aprofundamento dos discursos curriculares, nomeadamente de desenho.

211 No boletim *Escolas técnicas* (1946-1972), Calvet de Magalhães faz parte da comissão de redacção e, em determinado período [1953] integra igualmente a comissão de administração da revista. O conjunto de textos por ele publicados no boletim revela uma acção continuada de aprofundamento dos temas curriculares.

preparatório apresentadas em 1952 (Magalhães, 1952: 327-402), essas sim contam com a sua participação.

Estas duas histórias parecem-me aproximar dois professores de Desenho cuja carreira emerge sensivelmente na mesma época e acompanha as mudanças curriculares iniciadas com as reformas do ensino secundário de 1948. Os enunciados em defesa de princípios pedagógicos, a crença nas possibilidades da educação para a transformação dos homens e mulheres, os pressupostos psicológicos que usam para pensar o ensino do Desenho, os alunos do ensino secundário e muitos outros aspectos até na própria formação de professores e no significado da acção pedagógica, aproximam Calvet de Magalhães de Betâmio de Almeida e vice-versa. Arrisco partilhar convosco as duas imagens divergentes que correspondem, para mim, às personalidades de Betâmio de Almeida e a Calvet de Magalhães: o primeiro tímido e reservado e o segundo extrovertido e dado às grandes manifestações públicas. Mas, mesmo que os seus biógrafos confirmem estas facetas das suas personalidades, elas estão longe de tornar mais plausível a forma como estes professores se ignoram mutuamente, em contextos de acção pedagógica e pensamento tão idênticos.

Estou em crer que se não fossem possíveis rivalidades sociais entre os dois projectos do ensino secundário, o liceal e o técnico, o mais natural seria encontrar Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães juntos em várias actividades profissionais, nomeadamente na partilha de materiais didácticos, na troca de experiências para a formação de professores, ou nas discussões sobre a ligação dos aspectos psicopedagógicos do ensino do Desenho à execução escolar de desenhos, assim como muitos outros assuntos nos quais coincidiram ao longo da vida. Este trabalho em uníssono não emerge das suas obras. Não deixa porém de espicaçar a imaginação, pensar como foi possível em décadas tão movimentadas para a pedagogia, finais de 1940 até 1970, e num meio intelectual tão pouco frequentado como o português, dois professores de Desenho reconhecidos, dois columnistas, dois artistas que circulam neste meio e, obviamente, nos circuitos pedagógicos mais avançados para o ensino do Desenho da época, não se referirem um ao outro, nem mesmo para se contraporem ou contestarem.

Certamente que os seus comentários atravessam o pensamento e a acção dos seus formandos e se cruzam nas escolas entre as comunidades do 5º grupo do ensino técnico e do 9º grupo do ensino liceal. Possivelmente, alguns professores de Desenho mais interessados, terão procurado transferir as perspectivas e posições, tanto de um como de outro, independentemente do projecto escolar a que eles pertencem. Contudo, considero provável que os recursos usados numa e noutra escola, sejam materiais, conceptuais ou humanos, encontrem uma barreira que os discrimina, impedindo-os de entrar, mesmo quando a ligação parece pertinente ora para os liceus, ora para as escolas técnicas. Esta discriminação das experiências e das tradições, que, dizendo respeito à disciplina de Desenho, não se referem à instituição de ensino secundário a que pertencem, pode ser aqui brevemente ilustrada a partir da forma como as narrativas históricas da disciplina de Desenho são concebidas por Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães. O interesse das suas narrativas começa na coincidência das datas em que estes dois documentos são publicados. Os textos são ambos do início da década de 1960, tanto o de Manuel Maria Calvet de Magalhães, *O Ensino de desenho* (1960); como o de Alfredo Betâmio de Almeida, *O Desenho no ensino liceal* (1961).

O Ensino do desenho (1960), ao contrário de muitos outros textos de Calvet de Magalhães, faz várias referências ao ensino liceal. As raízes históricas que busca são bem antigas e anteriores à própria criação do ensino técnico. Entre essas origens encontramos as referências a dois professores dos liceus: Teodoro da Mota e Joaquim de Vasconcelos. No caso do primeiro, trata-se de uma referência ao seu manual, *Compêndio de desenho linear*, que foi publicado ao longo de várias décadas do século XIX e, devido à escassez de materiais deste período, parece ter sido usado não só nos liceus mas também nas primeiras Escolas de Desenho ou Escolas Industriais de Desenho. No segundo caso, a posição política de Joaquim de Vasconcelos, para além da sua defesa da prioridade de desenvolvimento das escolas técnicas, coloca-o num espaço educativo bem mais amplo do que exclusivamente liceal. Calvet de Magalhães fala também dos métodos de ensino do Desenho nos liceus.

Apear de estas referências ao Desenho liceal, a rivalidade entre os liceus e as escolas técnicas toma forma neste texto quando nos aproximamos da actualidade e este professor procura chamar para o ensino técnico o carácter inovador do *desenho livre*. Uma das estratégias discursivas de Calvet de Magalhães é a de mostrar como o ensino técnico se antecipou ao liceal, numa longa preparação da reforma de 1948, iniciada no ano de 1945. Outra estratégia é a de mostrar que, não obstante a introdução do *desenho livre* nos liceus na reforma de 1948, os seus programas não seguem uma linha psicopedagógica coerente. Nesta medida, o *desenho livre* surge como um conceito acrescentado ao programa, sem sequência nos anos escolares seguintes. Finalmente, critica o próprio método que serve de inspiração à reforma liceal, o de Frank Cizek.

“O reconhecimento da arte da criança não é, no entanto, um facto isolado nem surge de súbito. Enquanto a visão de Cizek foi directa (o que lhe dá carácter de descobrimento) a psicologia e a pedagogia seguiram os passos contados, lentos de comprovações, e que permitiram edificar uma didáctica que ultrapassa em muito o processo de trabalho do pintor austríaco, devido ao selo da garantia científica (Magalhães, 1960, 398).

Calvet de Magalhães procura anular a validade de um programa que se constrói a partir da autoridade de um artista. Em contrapartida, segundo ele, existe todo um moroso trabalho levado a cabo por pedagogos e psicólogos em torno do significado do desenho das crianças e dos adolescentes. Relativamente a ele, os professores devem tomá-lo como repositório de experiências que os guiam na sua actividade quotidiana de ensino.

No texto de Betâmio de Almeida, o autor delimita logo de imediato a sua abordagem ao Desenho liceal. Nessa medida se compreende que este professor realize um inventário da posição do Desenho nos vários planos de estudo liceais, desde a nomeação de um conteúdo de Desenho, integrado na cadeira de Matemática, nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral. Também se compreende que siga o papel do Desenho no século que vai dessa primeira manifestação até à reforma liceal de que é protagonista. Esta organização da narrativa do ensino do Desenho resulta, possivelmente, de uma escolha temática bem definida – o Desenho nos liceus. Não deixa contudo de ser difícil de entender, julgo eu, a atitude indiferente por ele revelada em relação aos professores de Desenho do ensino técnico, nomeadamente nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Não me parece fácil Betâmio de Almeida ignorar, por exemplo, as

contratações de professores estrangeiros para ensinarem nas Escolas de Desenho Industrial realizada na década de 1880. Naturalmente, se o faz, é por crer que esse impulso não tem qualquer ressonância no ensino liceal de Desenho.

É certo que, perante a dispersão dos currículos técnicos deste período, já antes aqui referida, é difícil afirmar quem influencia quem, mesmo que as escolas industriais formem mais alunos e alunas ou dêem ao Desenho uma função central. Mas será próprio dos liceus uma identidade em que o Desenho gira em torno da matriz rigorosa e geométrica que encontramos nos programas liceais ao longo de todo o século XIX? Não será estranho, por outro lado, os programas incluírem conteúdos técnicos como o *desenho de máquinas* ou mesmo o *desenho topográfico*? Pois o Desenho liceal, ainda não tendo uma identidade firmada e sendo tão dependente da matemática, pode eventualmente receber do ensino técnico alguns dos seus discursos e métodos. No texto de Betâmio de Almeida atrás referido, para a tradição do ensino liceal este professor recupera, porém, apenas uma referência do ensino técnico²¹², a de um professor deste ensino, um formador de professores e principalmente alguém que a seu tempo estabeleceu um elo de ligação entre os dois ensinamentos de desenho. Estou a referir-me ao professor Carlos Marques Leitão, a quem também Calvet de Magalhães atribui um papel na história do ensino técnico.

Interessante é que a inscrição deste professor em cada uma das histórias é diferente. Enquanto Calvet de Magalhães sublinha, como muitos outros professores do ensino técnico, a participação inovadora de Marques Leitão na introdução dos programas de trabalhos manuais educativos nas reformas de 1918, Betâmio de Almeida refere-se, para além do seu papel na introdução dos trabalhos manuais educativos nos liceus, ainda a um outro aspecto bem fora do comum, que é o da estética escolhida para os desenhos dos seus manuais liceais, *Desenho* (Leitão, 1909). Segundo Betâmio de Almeida, Carlos Marques Leitão dá uma enorme uniformidade estética aos seus cinco livros. Estes acompanham a escolaridade liceal, mostrando aos alunos uma complexidade crescente na geometrização das formas. O que lhe chamou mais atenção foi esta singularidade, a que apelida de estética cézannesca. A importância que Betâmio de Almeida dá a este professor do ensino técnico mostra que, a existir uma separação entre as narrativas históricas do ensino liceal e do ensino técnico, esta o ultrapassa em larga medida. Betâmio de Almeida atribui-lhe uma importância decisiva e considera os seus livros como marcos de uma nova forma de encarar estes materiais didáticos²¹³. No texto de Betâmio de Almeida, é possível que não houvesse uma tentativa deliberada de menosprezo relativa ao Desenho técnico. Mas a falta de articulação entre o ensino liceal e o técnico tinha já raízes históricas.

212 É verdade que Betâmio de Almeida se refere a outro professor do ensino técnico, José Pereira. Contudo, nesta referência ele não encontra nenhuma ligação com o ensino liceal. José Pereira vem a propósito da importância de formar professores do ensino primário para saberem observar os desenhos livres das crianças deste nível.

213 Estou a referir-me aos compêndios de José Vicente de Freitas, *Atlas de desenho* (1907) e Ângelo Coelho de Magalhães Vidal, *Desenho geométrico dos liceus* (1910) ou *Desenho dos liceus* (1914) destinados aos vários anos de escolaridade liceal. Estes nada têm a ver com o cuidado gráfico e com a organização conseguida nos compêndios do mentor da Escola Normal de Desenho, Carlos Marques Leitão. Só já na década de 1920, nomeadamente os livros de Luís Passos, *Elementos de desenho*, podem encontrar-se ao mesmo nível de cuidados de organização gráfica e estética.

Sintetizando, o que quero aqui é chamar a atenção para a construção de duas narrativas que, tendo em comum uma boa parte das referências pedagógicas e estéticas estrangeiras²¹⁴, assim como princípios pedagógicos, estabelecendo uma relação estreita entre o desenho e a psicologia infantil, estes dois professores parecem estar a escrever de “costas um para o outro”. E, enquanto Betâmio de Almeida fala só da sua comunidade e, quando estabelece afinidades com outras, prefere procurá-las fora das fronteiras nacionais, Calvet de Magalhães procura demonstrar até que ponto as escolas técnicas estão em vantagem face aos liceus pela implementação de inovações pedagógicas. Calvet de Magalhães critica directamente as opções tomadas nos currículos liceais relativamente à aprendizagem feita com o *desenho livre*. Defende que existem limites históricos nas propostas pedagógicas de Frank Cizek, que suporta o programa liceal do 1º ciclo e que Betâmio de Almeida continua a defender. E, tal como vimos, ao atacar este suporte em que o programa se estabelece, ele põe em causa a sequência programática das aprendizagens, tanto no 1º ciclo liceal como nos seguintes.

“A orientação, os processos de trabalho de Cizek, especialmente o respeito, tão precioso, da liberdade artística de expressão da criança, a confiança ousada na actividade artística espontânea infantil, e sobretudo o facto de apontar a necessidade para as crianças de se *exprimirem* pelo desenho, encontra-se no entanto estrangulada no ensino liceal devido aos planos de estudo do 1º ciclo (3 tempos semanais no 1º ano e 3 tempos semanais no 2º ano para leccionar composição decorativa, desenho geométrico, trabalhos manuais e... desenho livre), somente se podendo realizar no ciclo preparatório do ensino técnico (6 tempos para o 1º ano e 8 tempos semanais para o 2º ano), e actualmente também no ensino primário.” (Magalhães, 1960: 400).

Para o professor do ensino técnico, a questão curricular que se coloca é a da própria desadequação do tempo disponível. Como se poderia imaginar, segundo ele, que o Desenho fosse tomado como uma disciplina a sério, capaz de desempenhar um papel tão relevante na formação não apenas intelectual da criança e do adolescente, mas no seu próprio desenvolvimento moral, psicológico e social, se o plano curricular lhe atribuíra só 3 horas semanais. Implícitas às suas críticas ficam as ideias de que não se trata somente de um problema circunscrito à disciplina de Desenho liceal, mas trata-se antes de uma incapacidade global da instituição liceal para inovar. O tempo gasto a desenhar encontra-se particularmente bem defendido noutro texto de Calvet de Magalhães, “Pinturas e desenhos colectivos” (Magalhães, 1952). Aí este professor explica que é necessário deixar cada indivíduo exprimir-se graficamente o tempo necessário até que ele próprio descubra a sua singularidade expressiva. Trata-se de um processo activo que pode ser mais ou menos rápido, mas essencial para a formação do ser humano. Nos textos de Betâmio de Almeida,

214 Os textos de Betâmio de Almeida mas especialmente de Calvet de Magalhães (sensivelmente 40 referências) mobilizam um número enorme de referências estrangeiras, entre pedagogos, professores, decisores políticos e artistas plásticos com maior ou menor influência nas orientações do ensino do desenho na Europa e E.U.A. Entre os 27 nomes referidos por Betâmio de Almeida no texto “O desenho no ensino liceal” coincidem 14 comuns aos referidos por Calvet de Magalhães no texto “O ensino de desenho”: Ebenezeer Cooke, Froebel, Hillard, Herbert Spencer, Eugene Guillaume, Kerchensteiner, Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, Jules Ferry, Ravainsson, Quénioux, Ruskin, Peter Schmidt, Frank Cizek. Embora não tenha contabilizado e comparado as referências noutros textos destes professores de desenho, deparei-me com muitos outros nomes coincidentes. Parece-me pacífico afirmar que o universo das suas referências é aproximadamente o mesmo.

por seu turno, não encontrei qualquer eco em resposta a estas críticas de Calvet de Magalhães. Mas, sem pensar em definitivo sobre a sua interpretação, sugiro que se reflecta sobre o significado cultural e institucional destas duas diferentes atitudes.

O envolvimento destes dois professores nas reformas do final da década de 1940, nas respectivas instituições educativas, Betâmio de Almeida nos liceus e Calvet de Magalhães nas escolas técnicas, não é obviamente igual. As condições em que cada uma das instituições promove a sua reforma são bem diferentes do ponto de vista político e social, mas não me quero deter agora neste aspecto. Por outro lado, alguns biógrafos destes educadores revelam facetas interessantes das suas posturas e personalidades. Mas também não são estas facetas diversas que nos interessam mais aqui. Reconhecendo porém a existência de diferenças, presumo ser da maior importância para a análise da construção da disciplina de Desenho o modo como, neste momento histórico do pós-guerra, os dois mais importantes representantes dos professores de Desenho do ensino secundário, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, se aproximam em tantos pontos das suas concepções políticas, estéticas e pedagógicas. É a partir da verificação de tão elevado número de pontos comuns que me parece possível generalizar uma concepção curricular que antecede o ensino unificado.

Começo por sublinhar o idêntico interesse, manifestado por estes professores, pela organização curricular do Desenho em modalidades coerentemente adaptadas à idade das crianças e adolescentes dos vários níveis de ensino. Nesta adaptação do ensino do Desenho aos níveis etários é de referir que Betâmio de Almeida preconiza um afastamento das raízes industriais a que a composição decorativa está ligada. Ele pretende não só afastar-se de uma tradição ligada às escolas técnicas, como de toda a concepção que dá ao desenho uma função utilitária e que lembra o papel profissional das artes e ofícios. Neste afastamento da formação profissional, procura uma fundamentação estética. Assim, a sua concepção artística de decoração nega aquilo a que chama sobreposição superficial de camadas de elementos estéticos sobre os objectos. Em contrapartida, aprova uma concepção em que o objecto decorado e a própria decoração formam um único elemento intrinsecamente agregado.

“Hoje há uma interdependência entre o material, a forma e a função do objecto. O efeito estético é uma resultante da solução pessoal dada a esta conjugação. A forma não recebe mais uma decoração posterior – quantas vezes de inspiração egípcia ou grega – para se tornar atraente. A própria forma ao nascer para uma função procura logo constituir-se com poder de atracção. Não há pois composição decorativa mas sim, com mais propriedade, concepção decorativa” (Almeida, 1967: 132).

Para Calvet de Magalhães, embora a composição decorativa e qualquer outra modalidade de Desenho tenham finalidades estéticas e finalidades de ordem psicológica na formação do aluno, ao contrário de Betâmio de Almeida, ainda lhes resta outras finalidades de carácter prático. Enquanto para Betâmio de Almeida já não faz sentido o discurso de implementação das indústrias, Calvet de Magalhães, embora sublinhe continuamente o carácter psicológico do ensino do Desenho, nem por isso deixa de o tentar conciliar com os valores da produção nacional.

“Os reformadores tiveram razão quando deram lugar aos desenhos subjectivos, mas não foi de certo com o propósito de salientar determinado subjectivismo esquecido da verdadeira preparação para a vida prática. É difícil precaver-mos contra exageros. Os nossos

alunos serão mais tarde artífices, operários, etc. e terão de possuir sem dúvida noções de desenho geométrico, à vista, etc. e os professores, no ardor do seu impulso, não devem esquecer este lado prático.” (Magalhães, 1952: 495)

A psicologia, tanto para Betâmio de Almeida como para Calvet de Magalhães, é o melhor suporte científico para a organização curricular da disciplina de Desenho no ensino secundário. Contudo, Calvet de Magalhães, como se pode verificar na citação anterior, reconhece o quanto é difícil “precavermos-nos contra exageros”, ou seja, dar demasiada atenção ao “subjectivismo” gráfico apresentado pelos adolescentes. Os objectivos do Desenho do ensino técnico, e isto mesmo para o recente ciclo preparatório, não são exclusivamente de ordem psicológica. São-no prioritariamente. Ele lembra toda uma tradição que prevalece ao longo do século XIX, através de congressos e experiências educativas e museológicas internacionais, em que se busca a pertinência da inclusão curricular do Desenho na sua utilidade para inúmeras profissões. Ora esta tradição não é pura e simplesmente descartada no discurso de Calvet de Magalhães. Ele, pelo contrário, reconhecendo aí uma enorme vantagem do Desenho no ensino técnico sobre o liceal, faz um conjunto de digressões para conciliar as tradições técnicas com as inovações pedagógicas.

Nesta linha inovadora também se encontra Betâmio de Almeida, não obstante o seu afastamento de uma tradição profissional que, obviamente, nada tem a ver com o Desenho liceal. Para ele, cada modalidade, ou mesmo cada pequena solução gráfica de representação, corresponde a determinada idade psico-cognitiva e só é aprendida com êxito pelo aluno nessa altura.

“Os psicólogos têm classificado por fases as produções gráficas infantis, sendo a última, a que atinge o realismo visual, isto é, a convenção chamada ‘perspectiva’. Para nós, a convenção gráfica ‘perspectiva’ é apenas um estágio superior de outras soluções gráficas muito correntes nos desenhos infantis, tais como: ‘transparência’, ‘rebatimento’, ‘exemplaridade’ ou lei da ‘frontalidade’.” (Almeida, 1959: 4)

A passagem entre duas formas de representação, do *realismo ideológico* ao *realismo visual*, é, segundo Betâmio de Almeida, ensinada pelos psicólogos aos professores. Os professores não mais podem olhar para os desenhos dos seus alunos pensando que estão perante formas erradas de representar. É igualmente certa a representação segundo a criança o que a pensa que é, ou seja, com realismo ideológico, mas nada parecido com aquilo que o adulto vê. Não obstante, classifiquem-se as suas formas de representação, tal como se exemplifica na citação anterior, de “transparência” ou de “frontalidade” e não se deixe de pensar nelas como menos certas. Os programas, entretanto, devem ajustar-se às capacidades de observação e compreensão dos adolescentes, a fim de que cada aluno encontre no ensino o eco do seu próprio desenvolvimento activo. O ensino está marcado por esta dependência face ao sujeito que se ensina. Não há nenhuma vantagem pedagógica em se adiantar ou atrasar relativamente ao ritmo de crescimento a que estão sujeitos os seus destinatários. São eles que marcam como e para onde deve o ensino do Desenho seguir.

Esta orientação pedagógica, para os dois pensadores que tenho vindo a seguir, em que as idades definem que tipo de desenho se deve aprender e para que serve cada modalidade no crescimento dos sujeitos que aprendem, inicia-se logo com os alunos recém-chegados aos liceus e às escolas técnicas. Estes educadores coincidem numa perspectiva que privilegia as primeiras idades, ou seja, os alunos que fazem a

passagem do ensino primário para o secundário. Não é por acaso que os primeiros textos de análise curricular de Betâmio de Almeida são dedicados, fundamentalmente, às camadas mais jovens da população liceal²¹⁵. Neles se explica como a expressão gráfica de uma criança, ou melhor, de um pré-adolescente, não é uma mera representação do que este observa no meio exterior a si próprio; é uma representação de si, uma revelação pessoal daquilo de que é feito, uma projecção dos seus desejos e emoções. Betâmio de Almeida pensa que os alunos dos liceus devem desenhar livremente até à idade de 11 anos. Quando analisa os desenhos realizados no exame de admissão aos liceus do ano de 1964 (Almeida, 1965), ele mostra-se a favor de um ensino que não oriente excessivamente as crianças e lhes coarcte a criatividade. A sinceridade com que estas crianças ou pré-adolescentes desenhavam é aquilo que permite a emergência do conteúdo psicológico do *eu* no desenho.

Também Calvet de Magalhães se apercebe do potencial psicológico dos desenhos infantis, ele que dedica uma grande energia a promover muitas exposições destes desenhos pelo país fora. Ele considera igualmente que a grande mudança curricular de 1948 se realiza pela introdução de uma nova categoria de alunos a quem se destina igualmente o ensino técnico profissional: os pré-adolescentes entre 10 e 12 anos. São estes alunos que darão um sentido novo ao ensino. A adolescência é uma etapa intermédia, mas, por outro lado, uma etapa que define o potencial humano contido em cada ser de duas formas completamente divergentes. A adolescência é uma etapa que concentra as possibilidades imaginativas do ser e lhe permite, caso este seja bem orientado pelo professor ou professora de Desenho, desenvolver-se harmoniosamente, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional, moral, social e estético. Um ser completo e integralmente desenvolvido é aquele que, na adolescência, conseguiu encontrar a sua forma singular de expressão, diz Calvet de Magalhães.

“Não podemos conservar apenas os valores reais e cultiváveis da sensibilidade imaginativa, mas desenvolvê-los ainda por meio de métodos apropriados, evitando, todas as vezes que seja possível, que a criança, na passagem à puberdade, sofra uma paragem, isto é, uma esterilidade artística que parecem impor-lhe as regras habituais da razão e da técnica” (Magalhães, 1952: 494).

Para estes professores de Desenho, a adolescência é particularmente importante porque nela se joga, através de uma educação com êxito, a evolução plena entre a infância e a idade adulta. A pré-adolescência é tida como uma idade de charneira, uma idade à qual os educadores devem dedicar toda a sua atenção. A educação

215 Estou a referir-me em particular aos artigos da revista *Palestra*: “Elementos para o estudo do desenho das crianças de 10-12 anos de idade” (1959), onde apresenta um estudo que tem por base a observação de desenhos de 100 alunos e caracteriza os seus tipos de representação gráfica assim como discute o padrão de normalidade e de desvio apresentado nestes desenhos; “Algumas considerações inerentes a um programa de desenho” (1962), onde volta a centrar-se nos trabalhos dos alunos do 1º ciclo liceal, começando por diferenciar a arte infantil da adulta e mostrando as dificuldades de compreensão das crianças da 3ª dimensão; “Alguns aspectos formais do desenho livre no exame de admissão aos liceus no ano de 1964” (1965), onde apresenta um estudo em torno dos 700 desenhos examinados nesse ano para a entrada de alunos nos liceus e valoriza a especificidade e autenticidade da representação infantil; e, finalmente, “Notas para uma didáctica do desenho livre” (1966), onde enuncia novamente os princípios psicológicos da *Educação pela arte*. Os seus outros textos não deixam, contudo, de se referir ao desenho dos alunos destas idades e, principalmente, às formas de desenho livre.

deve atingir um ponto de equilíbrio. Segundo Betâmio de Almeida, a educação não deve nem preservar, nem pressionar a sua ultrapassagem da infância. Não se deve procurar formas artificiais para resolver o crescimento infantil. As fronteiras de cada idade não podem ser estabelecidas pelos educadores ou por qualquer outra entidade fora dos sujeitos em transformação. As fronteiras de cada idade são as que o próprio sujeito sente. Têm um momento certo para serem atingidas. Betâmio de Almeida explica como existem indícios externos que servem para os educadores entenderem a pertinência da apresentação de outras soluções gráficas. O desejo de passagem nos adolescentes surge, para este professor, sob a forma de insatisfação. Os alunos deixam de apreciar o que eles próprios produziram e começam a preferir outras representações mais maduras.

Na perspectiva de Betâmio de Almeida, os professores e as professoras de Desenho estão particularmente bem situados nos liceus para observarem os seus alunos e alunas não apenas no plano da produção do conhecimento, mas igualmente no plano da produção de si próprios. O tipo de soluções que os adolescentes encontram são indicadores preciosos para percebermos qual a sua idade mental. A modalidade de desenho que melhor permite a observação de soluções que o próprio indivíduo procura espontânea e autonomamente é o *desenho livre*.

“Mais uma vez nos apraz perguntar o que, para a criança, significarão os seus desenhos. Continuamos a admitir que o desenho infantil é a projecção de uma vivência, ou um meio de reviver imaginativamente experiências, alargando ou fixando, deste modo, o mundo dos conhecimentos necessários à vida.

[...] O desenho infantil pode ser uma projecção, uma confissão, um simulacro, uma revisão emotiva ou afectiva, um sonho, um esquema, um símbolo ou um mandato instintivo, mas nunca será *obra de arte*, resultante do acto deliberado de querer fazer *arte*.” (Almeida, 1965: 96 e 97).

Betâmio de Almeida crê que o desenho permite diagnosticar a evolução mental. O *desenho livre* permite que a criança e o adolescente se procurem a si mesmos, consciente e inconscientemente, de forma activa e interessada. A criança, ao desenhar, é, para este professor, essencialmente egocêntrica. Com os desenhos, a criança analisa as suas experiências, verifica possibilidades, fantasia e explica a si própria o significado daquilo que lhe aconteceu ou vai acontecer. É por isso que as crianças crescem quando realizam desenhos. E, porque os desenhos obedecem a uma lógica própria e inerente aos seus produtores, as crianças vão-se descobrindo, descobrindo os outros e as coisas que desenham, vão-se tornando conscientes dos seus pensamentos e desejos.

“Em pedagogia divulgou-se tanto a afirmação de que a ‘criança não é um adulto em miniatura’, que se lida com a criança como se entre ela e o futuro adulto, para que ela a todo o momento caminha, não houvesse nada de comum. Entendemos que o estudo da arte infantil e das suas correlações com a arte primitiva [...] deve fazer-se sem perder de vista que a criança tem em si, em potência e em desenvolvimento, as faculdades do adulto para que tende.” (Almeida, 1959: 4).

Betâmio de Almeida alerta para que não se mistifique essa espontaneidade infantil. A imaginação e a ingenuidade infantil são, para ele, úteis no processo de crescimento; mas, por outro lado, são nefastas se não se entender que a criança não é um artista. Quando o aluno se cansa das soluções gráficas que até aí usara para representar uma casa, um comboio, um animal, um caminho ou um ser humano,

tem o direito de procurar novas formas de o desenhar. Estas novas formas são mais complexas e incluem, segundo ele, a procura da representação da 3ª dimensão. O Desenho serve principalmente, com este professor, para que a passagem da criança a adulto se faça sem zonas sombrias do *eu*. Dito de outra forma, para que cada adolescente possa exprimir-se de forma que se satisfaça a si próprio. Para Betâmio de Almeida, é de lamentar que alguns adultos, em Portugal quase todos, tenham perdido a capacidade de se exprimir desenhando, porque em determinado momento do seu crescimento a insatisfação produziu inibição. Esse momento situa-se na adolescência e o professor de Desenho é o único capaz de, ao verificá-lo, ultrapassar essa fase difícil. Quando o aluno olha para o seu desenho e sente frustração porque este não corresponde ao que vê e quer reproduzir o que efectivamente vê, então, encontra-se no ponto certo para apreender as convenções gráficas que permitem desenhar com realismo.

Calvet de Magalhães tem uma perspectiva idêntica mas com algumas interpretações variantes que me parecem interessantes referir aqui. Ele defende que o crescimento não é incompatível com a imaginação. A importância do Desenho é justamente esta capacidade de alimentar a imaginação e de apresentá-la a outros níveis da produção e do quotidiano. Calvet de Magalhães aconselha os professores a uma actuação de respeito para com os alunos. Contudo, esta atitude parece mais interveniente do que a proposta por Betâmio de Almeida.

“Não deve tentar apressar ou modificar artificialmente o desenvolvimento infantil para satisfazer concepções de adultos, procurando criar artistas antes de criar homens. O professor deve ser bastante compreensivo para guiar os alunos quando necessitem, sem nunca perder de vista que a criança deve progredir graças aos seus próprios esforços e à sua inspiração pessoal. O problema consiste em preservar a continuidade orgânica, de modo que a visão poética de uma idade se desvaneça imperceptivelmente na passagem para a visão poética da idade seguinte; de modo que o sentido do valor nunca perca a sua base instintiva para se tornar num código ético ou num cânone estético.” (Magalhães, 1952: 500).

Calvet de Magalhães defende um trabalho bem complexo para o professor ou professora de Desenho. Ele entende a necessidade de estes profissionais conhecerem os códigos em que a arte contemporânea se movimenta, uma proficiência que ultrapassa a mera habilidade executante do desenhador. Implica agora que os professores tenham formação estética, pelo menos como consumidores. Mas é na relação pedagógica que a profissão ganha uma maior especialização. Os docentes devem ser portadores de uma subtilidade muito especial para intuírem sobre os desejos e necessidades dos seus alunos. O professor como psicólogo é descrito por Calvet de Magalhães nos termos seguintes:

“O trabalho do professor de desenho torna-se, assim, infinitamente mais complexo, pois se lhe exige, além de uma sólida habilitação artística, qualidades de psicólogo e de pedagogo e a intuição paternal que lhe permitam – consoante um adulto possa fazê-lo – compreender o universo da criança e interpretar os seus sentimentos ocultos. Compete ao professor propor temas ao alcance do aluno, guiando-o em vez de impeli-lo no caminho do conhecimento, exercendo sobre ele uma vigilância atenta, pronto a animá-lo e a oferecer-lhe sem excepção, de cada vez que lhe pareça necessário, conselhos de natureza prática.” (Magalhães, 1952: 497).

A visão psicopedagógica dos dois professores e metodólogos de Desenho concentra-se, por isso, especialmente nas potencialidades do *desenho livre* ou do

desenho subjectivo, conforme a designação usada por Betâmio de Almeida e toda a comunidade liceal ou a designação usada por Calvet de Magalhães numa complexa nomenclatura de modalidades, a que darei particular atenção mais à frente. Por ora o que importa é que estes professores acreditam nas potencialidades do desenho realizado livremente pelas crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento psico-motor e cognitivo. Eles têm consciência de que a introdução do *desenho livre* nos primeiros ciclos do ensino liceal e do ensino técnico profissional foi capaz de contaminar toda a ordem sequencial e, principalmente, as finalidades dos programas de Desenho nestas instituições.

“Foi neste ciclo, na modalidade nova denominada *Desenho Livre*, que apareceu o mais recente método da didáctica do Desenho, método baseado na expressão livre dos alunos e no reconhecimento do valor educativo que o desenho como meio de desenvolver o poder criador, e ainda na confiança de que o poder criador influirá beneficemente no futuro.” (Almeida, 1961: 31).

Com a introdução do *desenho livre* nos liceus, segundo Betâmio de Almeida, toda a lógica de organização curricular se modifica. Não é apenas mais uma modalidade de desenho que se acrescenta aos conhecimentos desta área, é o “reconhecimento do valor educativo” que o desenho transporta. Torna-se possível tratar do ensino do Desenho não como um fim apenas, mas como um meio. Deixa de importar somente a acumulação de conhecimentos e competências úteis para futuros profissionais mais ou menos próximos. Importa, em especial, que através do desenho o aluno ou a aluna ganhem confiança e desenvolvam o seu poder criador. Como afirma Calvet de Magalhães, o importante é “descobrir o modo de expressão melhor adaptado a cada criança” (Magalhães, 1952: 503). Nada, como verificamos, que se espelhe directa e objectivamente numa actividade profissional futura. As suas finalidades introduzem-se num plano mais global da educação, uma educação integral feita sobre processos de ensino defendidos pela geração de Clàparede, Ferrière e Decroly e todos os outros pedagogos da *Educação Nova*. Betâmio de Almeida explicita a importância desta vertente educativa no ensino da arte.

“Na *educação artística* a Arte é um *fim* de uma faceta da educação, enquanto que na *educação pela Arte* é um *meio*, isto é, através da Arte, tanto pela apreciação, como pela execução, desenvolvem-se poderes e valores orientadores cuja validade futura pode, e deve estar, na maioria dos casos, fora do campo da Arte.” (Almeida, 1961: 23).

Calvet de Magalhães surge, com maior frequência, publicamente ligado ao movimento *Educação pela Arte*, como importante mentor e divulgador desta corrente em Portugal²¹⁶. Este movimento pedagógico recupera, como antes afirmei, os enunciados da *educação integral* e procura com eles articular as possibilidades criativas da arte. Nesta perspectiva o ser precisaria de ser educado para crescer bem. A arte seria o campo mais propício para fazer as almas dos adolescentes desabrocharem na sua plenitude, visto ser um espaço de equilíbrio e de beleza. E se

216 Manuel Maria Calvet de Magalhães tem uma vasta participação na imprensa pedagógica. Esta actividade foi, em larga medida, responsável pela divulgação das ideias pedagógicas de que tenho vindo a falar. Este professor escreveu para os seguintes periódicos: *Boletim CODEPA*; *Boletim do Sindicato nacional dos professores*; *Cadernos sobre educação – Divulgação pedagógica*; *A Campanha*; *A Criança*; *E.P.*; *Escola portuguesa*; *Escolas técnicas*; *IMAVE / Tecnologia educativa*; *Infância e juventude*; *Mocidade portuguesa*; *Os Nossos filhos*; *Perspectivas*; *Revista de ensino*; *Revista portuguesa de pedagogia*; *Seara nova*; *Seiva*; *Traço de união*.

estes foram enunciados que a partir da década de 1940 se multiplicaram, os seus subscritores mais militantes e mais reconhecidos, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, em vez de se unirem em prol do projecto comum – valorização do Desenho e dos benefícios deste para uma desejada *educação integral* – funcionaram como se nada devessem um ao outro, nada pudessem partilhar. A proximidade e distância na posição destes dois professores de Desenho, como já sugeri, estará possivelmente ligada à pertença e exclusão entre as disciplinas das duas instituições: o liceu e a escola técnica. Penso que as identidades do Desenho liceal e do técnico profissional quanto mais próximas se encontram mais necessidade têm de se afirmar dicotómicas.

A chamada de atenção para estes dois professores tem por base a ideia de que eles ilustram publicamente um fenómeno comum às suas comunidades docentes, um processo de desvalorização e de autismo na visão de um projecto de ensino que é, efectivamente, colocado como alternativa. O fracasso do ensino técnico profissional e a aproximação do ensino unificado pode contextualizar melhor as opiniões destes professores no início da década de 1960. Contudo, tal como disse no início deste espaço de escrita, o meu objectivo não visa ultrapassar os limites das ressonâncias provocadas pelas reformas de 1948.

Em resumo, neste ponto apresentei os enunciados que abordam o desenho como um contributo essencial para a salvação da nação, a braços com dificuldades de modernização cultural, mas principalmente económica. A actualização continuada deste enunciado, que começa a ter expressão no período liberal e se estende até ao Estado Novo, permite compreender a sua duração e importância. A sua forte ligação à profissionalização faz com que o discurso de defesa do Desenho se confunda com a defesa global do ensino técnico, ele próprio associado pela dominância da disciplina no plano curricular.

Segui, portanto, em paralelo, o desenvolvimento discursivo desta linha nacionalista no ensino do Desenho nos liceus e escolas técnicas. A fundamentação da disciplina surge no plano colectivo da nação. Contudo, se o discurso profissionalizador e redundante, que atribuí a quase exclusiva responsabilidade de suporte tecnológico ao Desenho, ainda está patente nos documentos oficiais da reforma do ensino técnico de 1931, desaparece em larga medida nos documentos preparatórios da reforma do ensino técnico profissional de 1948. Não procurei saber se as mudanças discursivas que em seguida descrevo são resultantes de novos enquadramentos económicos, onde as indústrias emergentes não exigem conhecimentos em desenho e, pelo contrário, destituem a posição até aí ocupada pelo Desenho e agora substituída, por exemplo, pela Electrotecnia ou pela Química.

Do ponto de vista discursivo, o que mais me interessou analisar foi o deslocamento do plano de uma moral que se centra num valor colectivo para um plano onde esse valor colectivo está presente, mas se centra na formação individual do ser para o atingir. A educação não é tanto inculcação de valores, mas equilíbrio entre a natureza psicológica de um sujeito com as necessidades sociais de todos os elementos da comunidade nacional. Uma nova visão sobre o que representa o Desenho na educação implica que lhe seja atribuído um novo estatuto no currículo do ensino secundário. O Desenho propõe-se, a partir das reformas de 1948, oferecer meios diagnósticos de observação dos interesses, tendências e potencialidades de alunos e alunas, não apenas profissionais no sentido estrito, mas também humanas no sentido mais geral. O desenho tem condições para representar o âmago da alma

humana e toda a criança é portadora de um mínimo de criatividade que lhe permite espelhar-se no desenho que realiza.

Pegando nos discursos dos professores Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães que me parecem configurar as posições das comunidades docentes de Desenho, liceal e técnico profissional, respectivamente, é possível compreender alguns aspectos desenvolvidos a partir das reformas de 1948. O 1º ciclo do liceu passa, para Betâmio de Almeida, a constituir um período fundamental no crescimento do adolescente, visto que determina o seu futuro como ser. Torna-se implícito que, para ele, o Desenho tem, nesse momento difícil da vida juvenil, um papel central e insubstituível, podendo todo o ensino ganhar com a capacidade psicológica de leitura do aluno ou da aluna que o professor ou a professora de Desenho detêm. O Desenho permite uma maior compreensão dos alunos e as informações que ele recolhe são decisivas para todas as disciplinas saberem lidar com estas idades difíceis e de transição. Por seu turno, Calvet de Magalhães investe na operacionalização do Desenho como elo de unificação orgânica de todo o currículo do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, através do desenvolvimento experimental dos *centros de interesse*, de que falarei mais tarde. Para completar alguns aspectos aqui afluídos, terei de prosseguir esta linha de pesquisa a fim de explicar como as concepções da *Educação pela Arte* foram buscar a educação integral, defendida e divulgada pela *Educação Nova* após a década de 1920.

2.1.3. A literatura como espaço de inteligência e de emoção

Tenho vindo a falar da forma como a disciplina de Desenho se afirma como historicamente patriótica. Os seus discursos procuram revelar em que medida o desenho dá um contributo à nação. Estes discursos não se fazem, como mostrei, no mesmo plano que os do ensino da língua e da literatura portuguesas. O Desenho não visou constituir o imaginário de gerações através de imagens referenciais de uma cultura, de um povo ou de um espaço geográfico. Esta disciplina propôs-se sobretudo a ajudar a comunidade nacional a progredir porque a poderia elevar técnica e culturalmente. O ensino do Desenho é apresentado como fundamental na formação profissional e, por isso, ligado desde muito cedo ao ensino técnico²¹⁷. Os enunciados que estabelecem essa ligação começam no final do século XIX, passam pela 1ª República e chegam intactos ainda aos primeiros anos do Estado Novo. Este discurso compõe-se de enunciados que ligam a formação profissional ao ensino do Desenho e este ao desenvolvimento da indústria nacional.

É na década de 1940 que se produz um deslocamento discursivo no interior da construção argumentativa do Desenho. Os enunciados deste período não são, efectivamente, novos. Eles tomam agora, porém, um carácter de prioridade curricular, resultando de um conjunto de arranjos nas finalidades do ensino do

217 Esta relação entre a formação profissional e o conhecimento do desenho não surge obviamente no ensino do desenho liceal, cuja finalidade de acesso ao ensino superior e a profissões liberais não tem uma tão estreita ligação ao seu conhecimento. Aqui trata-se principalmente do treino da mão e do pensamento, articulado com o conhecimento da matemática, em particular da geometria.

Desenho. Alguns princípios da pedagogia da *Educação Nova* que se centram na criança aliam-se a concepções estéticas e de educação do gosto artístico para dar forma a um movimento pedagógico designado *Educação pela Arte*. Nesta perspectiva, o Desenho é a disciplina que permitiria, conforme os seus defensores afirmam, conhecer melhor a criança e o adolescente, examinando as suas tendências psicológicas, os seus interesses e motivações. Entre os seus argumentos já não consta a defesa de uma formação profissional rápida. Já não se afirma a vontade de que a criança ultrapasse com brevidade a infância e, tal como se explica, fique aprisionada muito cedo a opções profissionais, eventualmente escolhidas por outros. Pelo contrário, o que importa neste momento é que a educação forneça meios para que cada indivíduo vá buscar em si próprio a melhor forma de contribuir para o bem de todos.

Portanto, a ênfase dos discursos sobre Desenho é colocada no contributo individual. Quanto maior for o conhecimento do potencial de cada criança ou adolescente, em larga medida definido e descoberto por si próprio, mais a nação poderá ganhar com o seu contributo futuro. Para os educadores deste período o que muda não é a faceta moral e social a que o Desenho deve atender. O que muda é o ponto a partir do qual se analisa essa faceta. A diferença está no ponto ético a partir do qual se fundamenta a importância da disciplina. No primeiro momento atrás retratado, essa moral centra-se num dever para com o colectivo nacional. Já no segundo momento não deixa de constituir uma finalidade atingir esse mesmo colectivo nacional. No entanto, a forma para lá chegar é diferente e não passa unicamente pela formação profissional. Ela passa prioritariamente pelo conhecimento e desenvolvimento de cada sujeito individualmente considerado. A tarefa do educador, entretanto, consiste em criar as condições mais favoráveis ao estabelecimento de uma ligação orgânica entre as actividades primitivas e naturais da criança e os fins sociais e morais que se deseja venha a tomar como seus, incorporando-os na sua personalidade.

A grande mudança nos discursos sobre o Desenho, não obstante manterem a noção de que o Desenho é central para o progresso nacional e para a inovação educacional, é a passagem de uma fundamentação centrada no colectivo nacional para outra centrada na individualidade psicológica da criança e do adolescente. É neste momento que os enunciados em defesa do Desenho irmanam com os enunciados de cariz claramente psicológico. É também neste momento que as finalidades do ensino técnico profissional irmanam com as do ensino liceal, revelando uma viragem que se sobrepõe às suas diferenças. Tanto o projecto liceal como o técnico profissional têm implícita a consideração de que a passagem da infância para a adolescência se realiza nos primeiros anos de frequência das suas escolas. Esta passagem é entendida de um lado e de outro como fulcral e está inscrita na organização curricular das disciplinas de Desenho. A reforma liceal de 1947/48 introduz o *desenho livre* nos programas de Desenho do 1º ciclo como reconhecimento de que os alunos recém-chegados a estas escolas são ainda crianças e estão em vias de um amadurecimento, só possível pela espontaneidade e expressividade gráfica. Nas escolas técnicas, por sua vez, a reforma de 1948 estabelece um ciclo preparatório, onde o *desenho subjectivo* é compreendido de forma idêntica ao *desenho livre* liceal. Também aqui a criança devia dar livre azo à sua criatividade.

Os discursos sobre a importância do Desenho, a partir da década de 1940, estão intimamente ligados à inovação pedagógica e à psicologia. Esta reflexão em torno dos discursos de Desenho leva-me a olhar mais atentamente para os discursos produzidos sobre o ensino da língua portuguesa e as suas possíveis relações tanto com a inovação pedagógica como com a psicologia. Não o faço porque me pareça conveniente a procura de semelhanças e diferenças entre as disciplinas aqui em estudo relativamente aos dois aspectos atrás mencionados. Faço-o por sentir a necessidade de perceber a dimensão psicopedagógica dos discursos que fundamentam e legitimam o ensino secundário da língua materna e da sua literatura. Nesse sentido, procuro dar conta, nas próximas páginas, das formas como as disciplinas de Português se fundamentam ao longo do tempo em relações de proximidade aos sujeitos a ensinar. Dito de outra forma, examino os argumentos psicopedagógicos que uma educação linguística e literária possa ter integrado entre as suas finalidades.

A reflexão que se segue foi-me igualmente suscitada pela leitura do trabalho de Ian Hunter (1988), *Culture and Government. The Emergence of Literary Education* (Hunter, 1988). Nele, o investigador defende que o ensino moderno de literatura inglesa é justificado pelos educadores na medida em que, segundo eles, o conhecimento literário é o veículo da completa realização do homem. Para o investigador atrás citado, a educação literária em Inglaterra foi, nos dois últimos séculos, concebida a partir de uma nova ideia de desenvolvimento cultural e histórico, sob a influência do movimento literário romântico²¹⁸. Nesta concepção, através do contacto com a literatura, o ser humano teria a possibilidade de conciliar aspectos fraccionados da sua personalidade, nomeadamente o intelecto e a sensibilidade. Ian Hunter reconhece a existência de uma tradição de ensino da língua inglesa na qual a análise gramatical e a retórica constituíam o cerne da educação. Contudo, para este autor, na segunda metade do século XIX, a educação sofre uma viragem, agregando mais conhecimentos do campo literário.

No seu livro, Ian Hunter defende que o ensino da língua inglesa deu prioridade, no período vitoriano inglês, ao texto literário. Esta focalização do ensino da língua na sua literatura encontrar-se-ia ligada à defesa da expressão pessoal, à valorização da criatividade e da originalidade artística, por um lado, e, por outro, ao experimentalismo pedagógico. Estes critérios para o ensino da língua identificam a educação literária com a *educação integral*, porque através da literatura se procura atingir a reconciliação da própria essência do ser humano. Em contacto com a literatura, o homem moderno, dividido entre o seu lado racional e o seu lado emotivo, teria a rara oportunidade de se compreender a si próprio. A narrativa literária daria espaço ao surgimento de um ser humano pleno e autónomo. A literatura educaria, pois, paralela e simultaneamente, as vertentes ética e estética e as vertentes racional e emotiva do indivíduo.

Parece-me que ainda hoje somos herdeiros desta perspectiva que vê na educação literária um processo educativo que conduziria ao aperfeiçoamento do mundo em

218 Ian Hunter reflecte sobre os pensadores românticos alemães, tais como Schiller e Fichte, que consideram que as ciências são produtos do intelecto humano e se desenvolvem no âmbito da vontade moral. Para eles, as ciências apenas desenvolvem o lado racional do homem e nisto encontram os seus limites. Pelo contrário, a educação literária detém a chave do desenvolvimento humano, porque responde também ao lado emotivo e estético.

que vivemos e à intensificação da experiência humana. Tal como na *Educação pela Arte*, em especial com Herbert Read (1982) e o seu livro, escrito logo a seguir à 2ª Guerra Mundial, que difunde a ideia de que o desenho, a espontaneidade na pintura e noutras expressões artísticas, bem como na observação estética da arte têm uma função quase curativa do *eu*, capaz de travar a violência individual e social; também me parece que uma função idêntica do ponto de vista individual e social percorre muitas das concepções que atravessam a educação literária. A antiga perspectiva, mas sempre renovada, de que o texto literário provém do imaginário e permite a comunicação com a “alma do mundo”, como diriam os surrealistas, exprime esta visão terapêutica das rupturas de um *eu* moderno e fraccionado e de uma sociedade ilógica ou violenta. Ela permite pensar o ensino da literatura como um instrumento privilegiado do saber e do sentir, capaz de reconciliar o indivíduo com as necessidades da sociedade em que se integra, uma sociedade que se autoregenera a partir da vida cultural de cada um. Para apresentar apenas um exemplo, escolho o texto de Maria Vitalina de Matos, “As funções da literatura”(1999):

“É por isso que muitas obras são, *a posteriori*, vistas como mitos, ou então apreciadas pelo profundo valor simbólico que condensam: porque anteciparam, antes da formulação científica, certas configurações paradigmáticas da experiência que as ciências humanas vieram mais tarde a explorar: haja em vista a Psicologia e a Psicanálise; a Sociologia; a Antropologia, e o abundante uso que estas ciências fazem dos exemplos literários. Deste modo, a literatura torna-se um lugar privilegiado de manifestação do imaginário.” (Matos, 1999: 45).

Neste texto, a função cognitiva da literatura é especialmente valorizada. Contudo, é porque esta função aparece na literatura intrinsecamente ligada a uma inteligência emotiva, no sentido usado por António Damásio (2000), que as ciências dela precisam. A linha de pesquisa que Ian Hunter e esta última autora me sugerem exige que examine, em primeiro lugar, em que medida a disciplina de Português se assume como uma educação literária. Irei sublinhar sob que formas o texto literário se impôs nos currículos do ensino secundário, explicando o amplo papel educativo atribuído por esses currículos à educação através da literatura. Nesta perspectiva, a literatura serve para atingir e consolidar a cultura geral dos alunos e promover ensinamentos práticos, úteis e morais para a vida. Por isso inventario as preocupações psicopedagógicas manifestados pelos professores de Português. Inventario também as finalidades cognitivas que se pretendem atingir com o texto literário. E se o texto literário pode servir muitas funções na educação é, porém, importante verificar as prioridades de ensino que se estabelecem, em Portugal, em cada período histórico.

Se o ensino literário visa a *educação integral*, então valoriza-se a aprendizagem tanto na vertente informativa e cognitiva da literatura como na vertente sensível e emocional. Este é o enunciado que pretendo averiguar nos discursos dos professores de Português. Para que uma educação literária equilibrada se produza é obviamente necessário que os jovens detenham um conjunto de informações sobre os contextos de produção das obras literárias e sejam capazes de apreciar criticamente cada obra. Para que se estabeleça uma educação literária é necessário também ultrapassar o mero conhecimento factual da obra, saber por quem foi escrita e quando, saber integrá-la num conjunto de relações externas com outras obras. É necessário que a obra seja não só um objecto de reflexão dos alunos, mas

também um espaço de experimentação emocional. Para que a obra literária proporcione uma *educação integral* é preciso que ela provoque a reflexão no sujeito e que esta reflexão se alie ao fluir das emoções.

Tal como Ian Hunter defende, verifico se o modelo de ensino literário se relaciona com uma forma de governo dos sujeitos em que a literatura é chamada para representar a vida e a experiência quotidiana. Esta sua conclusão sugere pistas para perceber se a literatura na educação cumpre o papel de colocar os sujeitos face a situações que lhes proporcionam um treino de auto-vigilância e de auto-controlo, contribuindo para simularem a vida e construírem cada ser. Sob este prisma, procuro, por um lado, perceber se existem formas de tratamento do texto que procuram colocar os alunos perante a vida e formas que estimulam a autonomia e o controlo dos sujeitos sobre as suas aprendizagens e sobre si próprios, como defende Ian Hunter.

Não conto, nas próximas páginas, com os enunciados do ensino do Português nas escolas técnicas. Em primeiro lugar, pelo papel diminuto que foi, tradicionalmente, atribuído à disciplina de Português nos seus currículos. Em segundo lugar, porque, desde a última década do século XIX²¹⁹ até 1932 (Decreto nº 21:082, de 12 de Abril de 1932), o ensino técnico atribui à disciplina de Português uma forte identidade utilitária. O ensino da língua materna, reduzido aos seus aspectos funcionais, não se coaduna com uma identidade que valoriza o uso estético da palavra. Não a considero, portanto, uma educação literária. Ao examinar este último programa, não obstante afirmar-se a primazia da análise do texto sobre o ensino da gramática e a importância de uma aprendizagem intuitiva da gramática, em nenhum momento se refere às vantagens do uso de textos literários para a aprendizagem. Pelo contrário, o programa insiste que os “trechos devem ser simples” e que devem proporcionar o treino para uma “leitura cuidada e correcta”. Os objectivos dos professores e das professoras do ensino técnico são, por um lado, o de descortinar o “sentido do texto” e, por outro, o de verificar a aplicação das regras gramaticais.

Estes objectivos são limitados em comparação com os de que irei dar conta relativamente ao liceu. Eles podem ainda observar-se no livro de leitura aprovado para os cursos industriais, no seguimento desta reforma de Cordeiro Ramos, *A Escola técnica* (1933), de José Monteiro Cardoso e Vítor José d’ Oliveira. Embora os

219 Os programas mais antigos a que tive acesso são de 1880, período em que os mesmos são elaborados pelas respectivas escolas. Depois de elaborados nas escolas são sujeitos à apreciação do Ministério do Comércio e Indústria e à aprovação do rei. Deste período, e a título de exemplo, podem verificar-se os programas de duas escolas de grandes centros urbanos, como a Escola Industrial Faria Guimarães, do Porto, ou como a Escola Industrial Marquês de Pombal. Estas duas escolas não contêm nos seus planos de estudo a disciplina de português, visto que, como atrás afirmei, as escolas podem optar pelas disciplinas que mais importam ao desenvolvimento industrial de cada região. No caso dos programas da Escola Industrial Marquês de Pombal, a disciplina de língua francesa faz parte do currículo, pelo que me parece ainda mais estranha a exclusão do português. Os programas de 1892, tais como os da Escola Industrial D. Amélia, também não apresentam a disciplina de português. Os primeiros programas em que se regista a disciplina na composição dos planos de estudo são os de 1915. Tomando como exemplo o que encontrei mais completo, da Escola Industrial Afonso Domingues, os textos programáticos são assinados por professores que leccionam as disciplinas. A de português é assinada pelo professor António Baião. Os únicos objectivos do ensino da língua são o desenvolvimento de competências para “habituar os alunos a não lerem mecanicamente” e para “ensiná-los a expressar os seus pensamentos, por escrito, com a devida correcção”. *Programas aprovados pelo Conselho Escolar*. Outubro 1915. Lisboa: Escola Industrial Afonso Domingues, p. 46.

seus dois volumes contenham excertos de obras literárias, estes textos não são mobilizados para aí nessa condição. Tal como os “autores” explicitam no prefácio, a sua principal intenção não é a de valorizar a vertente estética dos textos:

“Atenta a finalidade das Escolas a que este livro se destina, intencionalmente alternámos os trechos de carácter histórico e literário com outros que dessem ao aluno conhecimentos gerais sobre o comércio, a indústria e a agricultura, mostrando-lhe as riquezas do nosso país, quanto se faz e quanto se pode vir a fazer-se, se tiverem a aproveitá-las não o braço só, mas aliado a uma inteligência cultivada que possa orientá-lo com a consciência de produzir alguma coisa de perfeito.” (Cardoso; Oliveira, 1933: 5-6).

Os objectivos informativos e temáticos, fundamentalmente ligados ao comércio, indústria e agricultura, parecem aqui ganhar maior ênfase, embora os “trechos de carácter histórico e literário” estejam presentes. Com toda a razão podemos argumentar que não é apenas o ensino técnico que tem livros de leitura e que todos os livros de leitura se distinguem justamente das selectas literárias, porque, embora contenham textos literários, estes textos não remetem para o estudo literário. Os textos inseridos nos livros de leitura são usados para atingir objectivos educativos específicos e de cultura geral. Nessa medida, os textos dizem respeito a temas culturais mais vastos, definidos nos programas das disciplinas ora do ensino técnico profissional ora dos liceus.

O ensino liceal também conhece, para os primeiros anos e na década de 1930, livros deste tipo. Contudo, como procurarei demonstrar em seguida, existe uma diferença significativa entre a defesa de uma cultura geral nos currículos das duas instituições. Enquanto o ensino do Português nas escolas técnicas segue três eixos, – a saber: o funcionamento prático da língua, os temas ligados ao mundo do trabalho e uma educação ética e patriótica –, o ensino liceal, mesmo ao limitar os conteúdos literários dos primeiros anos e ao centrar-se em temas gerais e aspectos educativos, almeja fornecer até ao final da escolarização uma visão panorâmica da história da literatura portuguesa e um certo gosto literário.

Defenderei, nas páginas seguintes, que existe uma visão progressiva no ensino da língua e da literatura portuguesas nos liceus. Nela, embora nos primeiros anos se possa preferir um maior conhecimento da língua como veículo cultural, a literatura e o seu conhecimento é o fim último e para o qual toda essa preparação curricular deve caminhar. A apreensão intelectual e estética do texto literário aparece como o corolário de uma educação sólida. Tal marca surge logo no final do século XIX com a reforma liceal de 1894-95. Não esquecer que a disciplina adquire a designação de Língua e Literatura portuguesa. O ensino da língua materna é visto em estreita articulação com o da literatura nacional. Ao longo dos sete anos de escolaridade a que os alunos dos liceus estão sujeitos no período de vigência desta reforma, o peso da literatura no currículo da disciplina é grande e os conteúdos literários vão aumentando consoante a idade dos alunos. Nos últimos dois anos, 6º e 7º anos, de acesso aos cursos universitários, os conteúdos literários são vastos. Mas esta preponderância da literatura é visível logo no 1º ano que, para além de preparar as competências de ler, falar e escrever a língua materna, não esquece as “noções elementaríssimas das formas poéticas, dos principais géneros literários: primeiro incentivo ao gosto pela literatura” (Decreto de Dezembro de 1894: 718).

Os programas da reforma de 1895 prevêem, ano após ano, um aprofundamento da cultura literária, tanto pela acumulação de informações sobre os escritores e as

épocas que os alunos guardariam na memória, como pelo conhecimento das próprias obras a que iriam tendo acesso durante o seu crescimento dentro e fora da escola. Este processo de educação literária acentua-se a partir do 4º ano, momento em que se inicia o estudo de *Os Lusíadas*, que adapta a obra de Camões à idade dos alunos. Vou deter-me aqui um pouco por considerar que, na orgânica sequencial dos programas, a localização do poema épico de Camões a meio do processo de escolarização, ou seja, nos 4º e 5º anos, é muito significativa. Esta localização parece-me atribuir não só uma enorme importância ao poema, mas também reivindicar para ele uma posição de charneira. *Os Lusíadas* é tomado como o modelo dos modelos, o centro do ensino da literatura portuguesa. Os anos que antecedem o seu conhecimento devem prepará-lo, como se afirma no programa. Os anos que se seguem ao seu estudo traduzem o seguimento lógico de uma cultura literária. O poema de Camões tornaria possível o acrescentar de muitas outras obras e outros autores portugueses; é toda uma cultura nacional, mas também elitista, que se sedimenta nos liceus. O poema é o centro do ensino da língua e, também, a tomada de consciência do que é ser português²²⁰.

No “prefação”, designação do próprio autor, Adolfo Coelho, ao prefácio dos seus livros *Leituras portuguesas* (1895) para o 5º ano, este professor de Português apresenta *Os Lusíadas* como uma síntese de nós mesmos, da nossa história e da nossa cultura. Refere-se às origens clássicas e renascentistas do poema, porque “é na literatura da antiguidade e da Itália do renascimento que havemos de ir buscar os verdadeiros antecedentes na nossa epopeia nacional” (Coelho, 1896: VI). Para ele, estas influências presentes no poema são justamente o garante, por um lado, da representação colectiva da nação e, por outro, o seu valor universalista:

“*Os Lusíadas*, apesar do que neles há de imitação, revelam porém uma tão poderosa individualidade poética, o assunto é de tão considerável interesse e o modo de o tratar tão feliz que tomaram em breve um lugar proeminente na literatura universal e exerceram larga influência.” (Coelho, 1896: VI).

Não constitui qualquer impedimento ao reconhecimento da criatividade de Camões a verificação de influências culturais diferentes das nacionais, que não constituem nenhum contratempo à configuração do poema como símbolo nacional e simultaneamente universal. Mas, se o período quinhentista que envolve o poema é, para Adolfo Coelho, um momento áureo, ele é-o também e principalmente pelas

220 Eduardo Lourenço (2004). *O Labirinto da saudade*. Lisboa: Gradiva, pp. 136-147. Num texto primeiramente publicado em 1972 e integrado nesta colectânea, Eduardo Lourenço chama a atenção para “A imagem teofiliana de Camões”, explicando o significado cultural atribuído por Teófilo Braga à poesia camosiana: “A solução de Teófilo é original: *Os Lusíadas* exprimem a realidade nacional no momento em que Portugal toma consciência da sua própria singularidade e esta singularidade advém-lhe da sua acção como descobridor de mundos, acção que por sua vez e de maneira quase física instala os seus actores em plena e irrefutável universalidade” (p.1459. Esta visão optimista que liga a poesia quinhentista à constituição histórica, criativa e heróica da nação deve ter sido amplamente divulgada na sociedade oitocentista portuguesa, nomeadamente no final do século e após a comemoração do Tricentenário de Camões, realizado em 1880. Como resposta à crise das instituições monárquicas e para a afirmação do Partido Republicano, as comemorações organizadas por Teófilo Braga adquiriram uma carga manifestamente política e uma dimensão nacional, visto que se espalhou por várias localidades, recebeu apoio de várias instituições, como da Academia das Ciências de Lisboa e da Universidade de Coimbra (para além do próprio governo) e a colaboração de intelectuais como Ramalho Ortigão. Tudo isto acompanhado de uma ampla cobertura na imprensa diária.

ressonâncias posteriores que deixou: “Em Portugal surgiram logo novos épicos e o movimento produzido por Camões propagou-se até ao nosso século, em que devia transformar-se e ceder o campo à acção de novas correntes” (Coelho, 1896: VII).

Nesta perspectiva, o poema é a referência central, aquela que permite pensarmos, com passado, presente e futuro, num percurso de trás para a frente e de frente para trás, como toda a memória se monta. É, ao fim e ao cabo, esta a perspectiva que se encontra presente nos programas de 1895, arrumando de forma estratégica a memória nacional expressa no poema épico de Camões. *Os Lusíadas* é a imagem de marca da literatura portuguesa, o estudo para o qual o ensino se encaminha do 1º ao 3º ano; desagua, no 4º ano, em “observações estilísticas simples”; aprofunda o conhecimento do poema no 5º ano; e, finalmente, abre a possibilidade de várias leituras e análises com o reconhecimento literário de um amplo leque de obras clássicas, nos 6º e 7º anos. Nos últimos anos preparam-se apenas os rapazes e raparigas que irão para os cursos de letras. Embora sejam anos de especialização, eles permitem verificar como o conhecimento dos períodos e dos géneros literários são estudados nos liceus, desde o teatro à novelística, desde as narrativas históricas aos relatos de viagem. A análise literária aparece definida assim no programa de 6º ano:

“Explicação dos textos lidos. O adiantamento dos alunos já permite que eles na leitura em casa, a qual neste curso deve preponderar, vençam por si, em geral, as meras dificuldades lexicológicas e reais dos textos. Para a aula fica reservada a análise propriamente literária, isto é, o estudo das particularidades estilísticas e lógicas; do plano: (disposição), ideia fundamental, intenção, desenvolvimento, sentimentos expressos, personagens, características, episódios, digressões, correlações históricas e biográfica, comparações de passos, textos, obras completas, acções, descrições, tipos (heróis); no drama em especial: composição, pensamento fundamental, característica das pessoas; exposição, ascensão, episódios, conflito, peripécia, catástrofe. A teoria limitar-se-á sempre aos pontos essenciais e derivará das obras examinadas.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 717).

Este programa, até pelo nível de escolaridade a que se destina, exprime a enorme importância da literatura no curso de letras. A citação, repleta de indicações para operacionalizar o estudo literário nas aulas de Português, mostra bem o esforço de racionalização que orienta este ensino. Registe-se a quantidade de “particularidades estilísticas e lógicas” que se devem observar nas obras que se estudam. Este programa contém um roteiro pormenorizado dos aspectos que se devem ler nos textos. Atendendo ao momento histórico em que tal se projecta, não me parece arriscado pensar neste guião de aprendizagem como algo que se experimenta e se inaugura nesta fase da educação literária. Parece-me exprimir um esforço de organização do trabalho empírico e didáctico a realizar nas aulas de Português, sistematizando os aspectos de reflexão dos alunos e professore(a)s. Trata-se de um trabalho de análise literária que se pretende científico, mas no sentido empírico do termo, visto que “a teoria limitar-se-á sempre aos pontos essenciais e derivará das obras examinadas”.

A análise literária nas aulas de Português visa examinar sentidos, sentimentos, personagens e acções, entre muitos outros aspectos. Visa, igualmente, desmontar a estrutura em que o texto se constrói para melhor e mais objectivamente o compreender. Como o programa nos mostra, a leitura intensiva e racional que se realiza nas aulas é precedida ou acompanhada por outras leituras. Por falta de

tempo lectivo, é pacífica a proposta de leitura feita em casa. “A leitura em casa deve preponderar”, diz o programa. Se se quer aumentar o número e a variedade de leituras não chegam obviamente aquelas que se realizariam em aula. A autonomia exigida ao aluno em casa é, em seguida, delimitada pelo trabalho na aula. Existe, como tenho vindo a afirmar, um conjunto de regras para a análise do texto que definem o que mais importa. Tanto a modalidade de leitura extensiva como a de leitura intensiva constituem momentos de um trabalho didáctico central para a disciplina. A combinação de ambas as modalidades é que potencializa a aprendizagem literária.

Em síntese, os programas de Português do final do século XIX privilegiam o estudo da literatura. Essa prioridade literária encontra-se anexada à valorização da própria obra, obra essa que devia ser lida extensivamente em casa e examinada cuidada e racionalmente nas aulas. Se os primeiros anos de estudo do Português liceal são marcados, em 1895, por preocupações de índole moral e emocional, os últimos anos do ensino de literatura centram-se na promoção da destreza intelectual. A educação literária implica raciocínios que estabelecem relações entre conhecimentos de diferentes ordens. Ela pressupõe o progressivo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos através do contacto empírico com a obra literária. Implica a capacidade de chegar intuitivamente a conclusões sobre os mecanismos de construção de cada obra.

É esta educação literária, de pendor simultaneamente intelectual e empírico, que vemos espelhar-se nos programas de Português da reforma de 1894-95. Mas os seus objectivos e procedimentos ainda se podem compreender melhor à luz de outros escritos do reformador responsável por estes programas, Francisco Adolfo Coelho. Este “autor” publica no próprio ano da reforma de Jaime Moniz, 1895, um texto onde reflecte sobre o ensino liceal da língua e da literatura nas décadas anteriores, *O Ensino da língua portuguesa nos liceus* (Coelho, 1896). O seu texto é esclarecedor sobre o que pensa das práticas escolares e das tradições metodológicas nas aulas de Português.

Para Adolfo Coelho, a frase que fecha o parágrafo da citação que se tem vindo a analisar – a teoria limitar-se-á sempre aos pontos essenciais e derivará das obras examinadas – é o princípio pedagógico fundamental. Neste livro, defende a prioridade da obra literária contra formas de aprendizagem em que os conhecimentos literários surgem desgarrados dela. Ele reprova um ensino baseado na memorização de regras sobre a escrita literária. Em contrapartida, considera fundamental levar os alunos a reconhecerem nos próprios textos a existência de normas e de estilos próprios de cada escritor: “Uma série de notícias-literárias, divisões em períodos, nomes de escolas, de autores e de obras: o objecto mesmo – os monumentos literários –, eram ignorados dos alunos, senão por completo, quase completamente” (Coelho, 1896: 3).

Para ele, o fundamental não é a “série de notícias-literárias”, são os “monumentos literários”, ou seja, as obras. Por um lado, os conhecimentos formais da literatura não traduzem um verdadeiro conhecimento da mesma. Os conhecimentos antes exigidos nos liceus não passam, para este professor, de um conjunto de ideias-feitas sobre os escritores, as obras e os contextos em que elas se inserem. Por outro, a tradição didáctica do século XIX, que afasta os alunos das obras, não tem, segundo ele, qualquer vantagem pedagógica. Diz Adolfo Coelho: “supunha-se ingenuamente que se faziam dos alunos críticos literários por meio de regras e

ainda com preceitos se suscitaria neles ‘o gosto literário’” (Coelho, 1896: 8). As regras estilísticas não contribuem para o real desenvolvimento intelectual dos jovens e os seus conhecimentos formais, sem referência concreta a textos, são facilmente esquecidos e postos de lado mal os exames sejam ultrapassados.

Em coerência com este pensamento, Adolfo Coelho considera que os manuais escolares de estilística traduzem uma fase de imaturidade educativa e literária. Tanto para a prática da escrita como para a apreciação estética não é pelo conhecimento de regras estilísticas ou de períodos, escolas e correntes literárias que se contribui para avaliar um produto. É antes o treino de leitura e análise, as possibilidades de comparação, de questionamento e de reflexão em torno de várias obras que criarão perspicácia necessária à verdadeira educação literária. Nessa mesma linha, não surpreende que o texto do programa de 1895 exclua o uso de compêndios sobre retórica e composição literária:

“A leitura é o ponto de partida de todos os exercícios. [...] Não haverá livros especiais para o ensino da poética, da estilística, da história literária: os livros de leitura conterão, em introduções, em notas, em breves notícias antepostas aos textos e apêndices, os elementos imprescindíveis daquelas recapitulações, aos quais servirão ao mesmo tempo de programa desenvolvido para as explicações do professor.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 718).

A orientação do programa é clara: a leitura é o ponto de partida para todos os exercícios a realizar nas aulas de Português. É a leitura que determina a organização dos materiais didáticos. O texto, integrado numa antologia, é acompanhado de indicações consideradas necessárias à sua compreensão semântica e ao seu enquadramento histórico: introduções, notas e apêndices de várias ordens. A selecta literária, assim estruturada, torna-se um instrumento de uniformização estatal do ensino, tanto mais que passa a existir um *livro único* para cada ano de escolaridade. Esta exclusividade das selectas literárias implica a substituição, no universo dos manuais escolares, de vários manuais auxiliares, a que Adolfo Coelho chamava “livros especiais”. Após a reforma de 1894-95, a circulação de manuais torna-se mais restrita. A selecta literária passa a ser considerada o meio educativo por excelência. A educação literária faz-se essencialmente a partir dos seus textos e embora, como indico de seguida, os manuais auxiliares ao estudo da língua e da literatura tenham aqui encontrado limitações, não deixaram de circular posteriormente à reforma de Jaime Moniz.

As críticas de Adolfo Coelho de que estes livros, pelo formalismo desnecessário e pelas ideias feitas que apresentam, só apelam à memorização e não procuram o questionamento e a reflexão, podem ser devidamente entendidas quando confrontadas com os próprios manuais de que fala. Ao tempo em que estas suas críticas são proferidas, José Simões Dias publica, já em 5^o edição, o *Manual da composição literária. Didáctica. Retórica. Poética* (Dias, 1895). O manual encerra um grande número de definições consideradas fundamentais para o aluno dos liceus. Por me parecer sintomática das concepções deste professor, entre as definições passo a transcrever a de obra literária:

“São condições essenciais da obra literária: a intenção artística e não utilitária, e a excelência dos pensamentos e da expressão. Um recibo, um telegrama, um orçamento, são documentos da vida prática, mas não pertencem ao domínio literário, porque lhes faltam aquelas qualidades.” (Dias, 1895: 11).

Segundo José Dias Simões, para que se classifique um texto como literário ele deve obedecer a um conjunto de condições. A primeira reside no próprio escritor que, tal como afirma, só se tiver “intenção artística” e estiver consciente dela pode produzir uma obra literária. A segunda diz respeito à função que o texto assume. Esta não pode ser “utilitária”, mas não se explica em que medida ela é desinteressada. A terceira e a quarta condição que distinguem uma obra literária de qualquer outro texto são de ordem conceptual e estética. A obra deve revelar a qualidade do seu conteúdo e a sua beleza formal. A concepção de literatura que este professor exprime ao longo dos seus trabalhos didácticos é, tal como na citação aqui apresentada, a de que a obra tem origem no génio do escritor. O escritor, para ele, é a fonte das práticas de bem pensar e de bem exprimir o que pensa e sente, ou seja, o escritor é aquele que é capaz de formular e transmitir o que lhe vai na alma, com pureza e perfeição.

Apegado a categorias idealistas para sustentar a superioridade estética da obra literária, José Simões Dias não se cansa, ao longo dos seus livros, de apresentar o conjunto de regras a que a escrita literária e, principalmente, a poesia devem obedecer. Contudo, aquilo que Adolfo Coelho lhe critica não é tanto a concepção literária que se pode subentender dos seus manuais didácticos, que eventualmente até com ele partilha. É a forma verbalista e memorizadora como essa concepção literária se apresenta através de dogmas inquestionáveis que é posta em causa por Adolfo Coelho. As definições imperam nos livros de José Dias Simões. Na esteira da utilização pedagógica dos preconceitos da retórica clássica, ele define normas para a invenção, disposição e elocução literárias; sistematiza as origens dos estilos literários em torno de duas categorias, as “qualidades de pensamento” e as “qualidades de palavras”; classifica as formas de versificação, com as suas contagens de sílabas e de versos; apresenta conceitos de rima; e, finalmente, expõe definições e exemplos de figuras de estilo e de géneros literários.

A enumeração anterior serve apenas para dar a perceber a grande quantidade de normas gramaticais e estilísticas contidas nos seus manuais. Mas que tipo de conhecimento se potencia com uma aprendizagem que tenha por base estas normas, pergunta Adolfo Coelho. Não é o desconhecimento dos géneros, dos estilos e dos períodos literários que este pedagogo advoga, antes uma metodologia educativa que parta do texto literário para a inferência dos processos de escrita. Desta forma, o aluno não apreende somente como a obra *x* ou *y* é construída. O contacto com a obra visa desenvolver um método de questionamento que lhe sirva para todas as obras que venha a ler e a analisar. Com cada obra adquire uma experiência pessoal que pode importar depois para qualquer outro texto. É esta competência crítica de leitura e de análise da obra literária que Adolfo Coelho defende como reformador.

Tal modernidade racionalista na educação literária encontra-se, como procurei explicar, na própria letra da lei, quando estabelece a obra literária como o centro de toda a aprendizagem. Porém, a tradição didáctica expressa por uma linha pedagógica assente na memória e repetição não desaparece com a reforma de Jaime Moniz no final do século XIX. Os manuais auxiliares de estilística, composição literária, versificação ou outros do mesmo tipo, fazendo fé no que Adolfo Coelho afirma, são já de longa data. Dito de outra forma, estes manuais acompanham o próprio nascimento e evolução da disciplina de Português nos liceus da segunda metade do século XIX. Provavelmente com este suporte histórico, é possível dar

continuidade à publicação deste tipo de manuais escolares já nas primeiras décadas do século XX.

Assim parecem coabitar dois discursos e práticas no ensino literário da passagem do século XIX para o século XX: um que se apegava a uma tradição normativa no conhecimento da escrita literária, da sua história, dos estilos e géneros; outro que se procura impor através dos programas e onde a literatura é vista como um terreno de ensinamentos cognitivos que têm como ponto de partida a obra literária e o conjunto de referências à experiência de vida dos alunos. Gostaria de ilustrar a antiguidade deste tipo de livros auxiliares para o estudo do texto literário apresentando como exemplo a produção didáctica de Delfim d' Oliveira Maia²²¹. Num dos seus primeiros livros escolares, *Manual de estilo* (Maia, 1863)²²², este professor justifica a necessidade do ensino da língua e da literatura nacionais ao mesmo tempo que afirma a necessidade de um aprofundamento da aprendizagem liceal das normas sobre a escrita literária:

“Com este programa esperava o autor que todos se convencessem, assim da necessidade do curso de português, como da boa distribuição do mesmo. E aqueles que não se convencessem, contava que aproveitasse essa abertura para entrarem numa discussão leal [...]. A uns faria ver que na instrução primária não se ensina senão uma lexicologia imperfeita e uns rudimentos de sintaxe; e que por isso fica muitíssimo de gramática para ser ensinado nos liceus. A outros diria que se não prendessem com a letra que mata, mas fossem o espírito que vivifica; e que se o primeiro ano bastava ao ensino da gramática complementar, das análises gramaticais e lógicas e da ortografia, se ocupassem no segundo ano da explicação dos prosadores e poetas e de fazer conhecer as significações dos vocábulos. Aos restantes mostraria, que uma coisa são regras gerais da arte de escrever, e outra, regras especiais dessa arte aplicada à eloquência; que uma coisa é saber redigir sobre apontamentos, e outra saber compor; que as análises de estilo, sobre serem objecto secundário se só com o fim de firmar aquelas regras, não são coisa tão árdua que não se estejam aí a ver feitas a cada passo por qualquer rabiscador de jornais.” (Maia, 1863: 4-5).

A citação é propositadamente longa porque o enunciado estabelece a ligação entre várias questões que interessam para o argumento que tenho vindo a defender. Delfim Maia afirma o ensino secundário da língua portuguesa pela necessidade de aperfeiçoamento linguístico e literário. Pela introdução do manual acima transcrito, fica-se com a ideia de que estamos perante a resposta a uma polémica pública acerca do valor educativo do ensino secundário da língua materna. Em 1863, data da publicação deste manual, ainda se trata de convencer a sociedade portuguesa da pertinência de incluir no currículo liceal um Curso de Português. No início da segunda metade do século XIX, acompanhando ainda a fase de institucionalização dos liceus e da instabilidade curricular do ensino secundário em Portugal, é natural que até o Curso de Português estivesse longe de assegurar para si um estatuto

221 Sobre Delfim Maria d' Oliveira Maia conheço apenas os dados biográficos que este professor regista nos seus próprios manuais. Frequentou o curso de Direito da Universidade de Coimbra e era professor de Oratória, Poética e Literatura Clássica no Liceu Nacional do Porto aquando da criação dos primeiros liceus e presumivelmente até à década de 1880, visto que os seus livros deste período continuam a mencionar esta sua ligação profissional.

222 Esta é a 4ª edição de um conjunto de, pelo menos, 14 edições que se prolongaram até 1891.

curricular inquestionável. Não é, porém, apenas a fragilidade curricular que se denota pela necessidade de justificar socialmente o curso sobre o qual me detenho aqui. É principalmente porque a afirmação do ensino da língua materna se realiza pelo sublinhar da importância do ensino de regras a que a instrução primária não pode responder.

Neste momento inaugural para os liceus, Delfim Maia justifica, portanto, a continuidade da escolarização do Português, a um nível superior, pela necessidade de aprofundamento linguístico e de aperfeiçoamento estético. Nessa linha de articulação entre o ensino da língua e o da literatura, Delfim Maia concebia uma sequência que se inicia com as “regras gerais da arte de escrever”, plano no qual as normas gramaticais são essenciais, e progride com as “regras especiais”. Para ele, trata-se de um processo gradual, que começa com a gramática e culmina com o funcionamento estilístico da língua e os conhecimentos literários. Se a publicação de Delfim Maia e de vários manuais da mesma índole nas décadas seguintes do século XIX²²³ nos mostra a existência efectiva de uma tradição de estudo da língua portuguesa baseada em normas, há que reflectir igualmente nos efeitos que tais manuais puderam ter na formação dos alunos dos liceus.

Delfim Maia afirma que os liceus não devem formar um “qualquer rabiscador de jornais”. Devem concentrar o seu ensino na aprendizagem de “noções necessárias para as análises de estilo” e de regras para a recitação e para a redacção de textos. Na sua perspectiva, os manuais deste tipo têm em mente o aprofundamento e a uniformização do ensino da língua e da literatura no sistema educativo português. Estes manuais, segundo o seu próprio produtor, são complementares às selectas literárias e servem para os alunos reterem os conhecimentos literários necessários à análise de textos. Não visam substituir a leitura, nem pretendem o seu uso exclusivo no ensino da língua²²⁴. Pode perceber-se que a intenção do professor é a de que o jovem mantenha o contacto directo com a obra para avaliar o quanto os textos literários podem exercer “maior influência sobre a linguagem, o estilo, o gosto e o carácter de um ou mais povos” (Maia, 1880: 5).

Embora este professor tenha a consciência da importância da literatura para a construção do gosto do povo, os seus livros limitam-se à identificação de meios estilísticos e a definições. Possivelmente, o apelo à memorização não se encontra nos manuais de que temos vindo a falar, mas antes na sua utilização didáctica. A facilidade, contudo, com que eles oferecem as matérias literárias sem qualquer questionamento encontra-se na base das críticas de Adolfo Coelho. Não são, porém, nem as posições deste influente pedagogo, nem a exclusão destes livros da aprovação oficial em 1895 que evitarão a publicação continuada de livros auxiliares para o estudo da literatura e da composição literária nas primeiras décadas do século XX. Assim se comprova²²⁵, por exemplo, pela publicação da décima sexta

223 De entre a bibliografia por mim recolhida quero salientar a publicação de Delfim Maria d’ Oliveira Maia, *Noções de Poética*, cuja 3ª edição é de 1878, *Teoria da Literatura* de 1880, ambos no Porto.

224 Delfim Maia refere-se às relações que os alunos devem estabelecer entre estes livros didácticos e as suas selectas literárias. Defende igualmente uma ampla abrangência de leituras, nomeadamente defendendo obras de correntes literárias suas contemporâneas, porque “é a escola romântica que actualmente domina”. *Noções de Poética*. Porto, p. 3.

225 A legislação oficial nem sempre exclui do ensino de português os meios auxiliares de aprendizagem da literatura, tais como os manuais aqui indicados. É de notar que o livro de Arsénio de Mascarenhas ostenta na capa a aprovação do Conselho Superior de

edição, datada de 1920, de *Noções elementares de estilística* (Mascarenhas, 1920), da autoria do professor de Português do Liceu Passos Manuel e do Liceu Almeida Garrett, Arsénio Mascarenhas²²⁶, ou do livro *Estilo e composição* (Castanheira, 1915), do professor da Escola Normal de Coimbra, José Castanheira. A existência destas publicações, neste início de século, permite perceber o interesse, a circulação e utilização que ainda mantêm nos meios escolares.

Por seu turno, Adolfo Coelho, em *Ensino da língua portuguesa nos liceus* (1896), defende que não se justifica encher a memória das crianças com regras abstractas sobre estilos e géneros literários. A obra é, quanto a ele, capaz de colocar a criança frente a questões concretas com que se defronta na vida e, portanto, de maior interesse educativo do que qualquer norma destilada por outros e oferecida em manual escolar. Desde muito jovem a criança deve entrar em contacto com os “belos trechos da nossa literatura” para que descubra:

“O sentido e até as diferenças delicadas das palavras neles empregadas, a sequência e o encadeamento das ideias, mais tarde as inversões e ousadias do génio e, nesse exercício, esperar mais dessa lógica e dessa gramática natural que as crianças têm em si mesmas”. (Coelho, 1896: 18).

A metodologia para o ensino da língua proposta por Adolfo Coelho está centrada na análise ideológica do texto literário. Por isso se queixa de que, nos livros de leitura, “abundam até trechos vazios de conteúdo, de peças puramente retóricas” (Coelho, 1896:22). Os livros de leitura devem eleger o texto literário como material de aprendizagem. A análise desses textos jamais deve ser a da “classificação de tropos e de figuras” predefinidas. A acumulação de normas de oratória e de poética só confunde. E, continua Adolfo Coelho, “tais dilates levam a leituras superficiais em segunda, terceira, quarta ou quinta mão” (Coelho, 1896:34). As tradições no ensino literário, que Adolfo Coelho classifica pedagogicamente incorrectas, resultam, para ele, do incipiente desenvolvimento no campo da investigação literária portuguesa mas também da própria indefinição do cânone escolar:

“Autores de ínfima espécie, um *mare magnum* de bibliografia sem valor em que se afogam os desgraçados dos estudantes de literatura. Note-se que em exames do Liceu de Lisboa se agrava a desgraça obrigando os alunos a repetir os nomes dos autores e obras *mais miúdas*”. (Coelho, 1896:36).

No ensino literário, este professor esclarece que, mais importante do que acumular nomes de obras e de autores, classificações e identificações de pouco significado na vida futura dos jovens, a escola precisa de uma criteriosa selecção de leituras. A obra literária devia fixar-se e produzir efeitos sobre aquele(a) que a lê, devia ser

Instrução Pública. O uso destes materiais nos liceus comprova a existência de dois discursos e duas práticas no mesmo período, tal como tenho vindo a defender.

226 Este professor, Arsénio Augusto Torres Mascarenhas (1847-19??), não faz parte do *corpus* de “autores” seleccionados nesta tese porque não se dedicou à elaboração de selectas e livros de leitura. Por isso, talvez seja pertinente aqui informar que Arsénio Mascarenhas se formou em Direito na Universidade de Coimbra, no ano de 1873. Iniciou nesse mesmo ano a docência da Filosofia e da Literatura no Real Colégio Militar. É chamado pelo governo a sugerir alterações para o Regulamento do ensino secundário de 1895. Em 1903, é nomeado vice-reitor do Liceu Nacional de Lisboa, onde permanece. Nos anos seguintes, leccionou Língua e Literatura portuguesa simultaneamente no Liceu Passos Manuel e no Liceu Almeida Garrett, de frequência feminina. Em 1915, Arsénio Mascarenhas aposenta-se.

importante inclusive posteriormente à escolaridade dos estudantes. A perspectiva de Adolfo Coelho para a educação literária parece-me antever um desenvolvimento cognitivo particularmente moderno para os sujeitos a educar nos liceus. Porém, tal como venho a mostrar, esta perspectiva não se impôs de uma vez por todas.

As tradições excessivamente normativas e memorizadoras no ensino da literatura persistem ainda ao longo do século XX. A sua permanência é aqui inferida pela publicação de livros auxiliares no estudo da língua e da literatura. Mas pode chegar-se à mesma conclusão de continuidade através do discurso de professores que, posteriormente, realizam críticas semelhantes às de Adolfo Coelho. É nessa linha de crítica pedagógica que vejo o texto do jovem José Tavares, aquando da conclusão do seu curso de magistério liceal, *O Ensino da língua portuguesa nos liceus* (1914). Ele afirma que o problema de uma aprendizagem formal da literatura se mantém ainda nos liceus quando começa a leccionar: “A estilística fixa-se duma maneira mecânica, como se fosse uma disciplina independente; a História da Literatura é quase sempre uma catalogação de obras que não são conhecidas dos alunos” (Tavares, 1914: 5).

Estes dois professores de Português, embora a sua docência liceal esteja separada por vários anos, denotam as mesmas preocupações pedagógicas e as mesmas concepções sobre a educação literária. Levantam-se contra as rotinas de um ensino onde a obra é mediada por normas que afastam o aluno da sua compreensão geral. José Tavares fala inclusive da falta de edições didácticas de obras de autores clássicos acessíveis. E, à sua edição e anotação, dedicará uma boa parte da sua obra posterior²²⁷. Entende-se que tal aconteça na medida em que os programas liceais de Português dos 2º e 3º ciclos deste período, nomeadamente os de 1918-19, estabelecem a substituição das selectas literárias por obras literárias seleccionadas. Devo notar que, embora o Ministério de Instrução Pública seja responsável por esta linha avançada pedagogicamente e pela selecção de um conjunto de obras, deixa aos professore(a)s alguma margem nas escolhas:

“A leitura não será feita em qualquer selecta, mas em edições escolares. As obras recomendadas no programa podem ser substituídas por outras da escolha do professor, nem este deverá preocupar-se com o número de obras que os seus alunos lêem, senão com a sua criteriosa escolha e bom uso. Prefira o professor a leitura de obras completas, sendo possível, à de excertos, que não caracterizam nem o autor nem a sua época.” (Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2021).

227 Estou a referir-me a um conjunto de obras de autores clássicos da literatura que José Tavares organizou e anotou para uso escolar, tais como: *Teatro*, organização da obra de Gil Vicente, na edição de 1929; *Poesias*, prefaciou e anotou o livro de Francisco Sá de Miranda, de 1937; *Poesias*, prefaciou e anotou o livro de Filinto Elísio, de 1941; *As metamorfoses*, compilou o livro de António Dinis da Cruz e Silva, de 1944; *Apólogos Dialogais*, prefaciou e anotou a obra de D. Francisco Manuel de Melo, editado em 1949 e posteriormente em 1959; *O Hissopo*, prefaciou e anotou a obra de António Dinis da Cruz e Silva, na edição de 1950; *As Viagens na minha terra*, prefaciou e anotou o livro de Almeida Garrett, na edição de 1954; *Obras Completas*, prefaciou e anotou o livro de António José da Silva, na edição de 1957; *Peregrinação*, foi responsável pela edição literária do livro de Fernão Mendes Pinto, edição de 1971; *Rimas portuguesas e Orações académicas*, prefaciou e anotou a obra de D. Francisco Manuel de Melo, sem data de edição. Esta lista de obras clássicas da literatura portuguesa que acabo de registar certamente não esgota as obras deste tipo a que José Tavares se dedicou. Porém, servem para ficarmos com uma ideia sobre o seu empenho em pôr à disposição dos alunos e das alunas dos liceus algumas obras de escritores clássicos portugueses.

Esta autonomia dos professores prevista na lei para a escolha das obras literárias que os seus alunos teriam de ler pressupõe, igualmente, uma certa autonomia dos próprios alunos. A leitura de obras completas, mesmo para o 2º ciclo, implica a sua leitura em casa e a sós. Esta exigência programática da criação de hábitos de leitura a sós acentua-se com a idade e o desenvolvimento intelectual. Portanto, para estudantes mais velhos e já no curso complementar de letras do 3º ciclo dos liceus devem aumentar-se as leituras em casa e o uso frequente da “biblioteca do liceu [que] há-de ter edições de todos os autores cuja leitura for indicada pelo professor” (Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2027). Por aquilo que observo nos enunciados deste período, a centragem do ensino da língua materna na obra literária aparece intimamente ligada a propostas pedagógicas de autonomia e de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Tal como se explica nos programas de 1918, a autonomia dos alunos aumenta consoante os anos de escolaridade e a correspondente maturidade intelectual vai sendo atingida. Entende-se igualmente, em sentido inverso, que este desenvolvimento cognitivo do aluno é fruto do aumento progressivo das leituras.

Para José Tavares, professor de Português no início do século XX, a eficácia do ensino da língua portuguesa depende da conjugação entre o contacto directo com a obra e a autonomia na aprendizagem. Quando tal não acontece, este professor alerta para o perigo de os liceus estimularem a ignorância dos jovens:

“Se estes se contentam com o curso geral ou se destinam a ciências, ficam às vezes a ler razoavelmente e a conhecer de modo muito vago uma ou outra obra literária pelos excertos da antologia. Não têm, em geral, a mínima noção das épocas literárias, desconhecendo por conseguinte os principais escritores que as caracterizam. Confundem tudo, desde o século a que pertence determinada obra até o escritor que a produziu.” (Tavares, 1914, 24).

Como vemos, para o director da *Labor* e reitor do Liceu de Aveiro, as reflexões sobre literatura não devem ser menosprezadas. Fica clara a importância de localizar a obra em épocas literárias e de reconhecer as características estilísticas dos escritores. Mas, para além do que cabe nesta citação, é necessário aplicar estes saberes com conhecimento de causa; e não fazê-lo apenas porque outros o dizem. É necessário identificar, nas obras que se vão lendo, aquilo que se apreende teoricamente. Esta abordagem da literatura não impede uma tentativa de criar uma base crítica para as apreciações literárias dos alunos dos liceus:

“A apreciação das ideias do autor examinado, dos seus processos de artista, do seu estilo, etc., como acerca do juízo que dele há-de ficar fazendo o aluno. É costume muito corrente notar nos escritores as suas qualidades e esconder-lhes os defeitos [...]. Notem-se, portanto, as belezas, mas não se encubram as incoerências, as incorrecções que se nos deparem” (Tavares, 1914, 37).

As abordagens literárias de José Pereira Tavares mostram o apreço que dedica aos autores clássicos da nossa literatura. Mas tal apreço, como notamos na citação acima transcrita, não significa tentativa de sacralização dos escritores ou das suas obras. A concepção crítica que este professor avança aqui encontra-se ligada ao método da *leitura inteligente*. Para ele, *leitura inteligente* quer dizer a prática escolar através da qual o professor ou a professora procura com os alunos pistas no texto para a sua compreensão, ao mesmo tempo que lhes vai fornecendo dados sobre o estilo e a época a que pertence a obra e o autor. A construção escolar da literatura implica coerência e racionalidade. José Tavares defende uma metodologia de ensino que

promove a autonomia dos alunos, visto permitir-lhes estabelecer relações entre várias obras e autores da mesma ou de diferentes épocas, tornar possível a comparação de estilos e condições históricas de produção e ainda o poder avançar com perspectivas críticas sobre os assuntos.

Se a abordagem da literatura que acabámos de referir visa desenvolver o intelecto do aluno, esta finalidade encontra-se coerentemente a outros níveis da programação do ensino da língua portuguesa, como iremos ver logo na reforma de 1894-95. Nos objectivos da disciplina de Língua e Literatura portuguesa encontra-se explícita a vontade de desenvolvimento cognitivo dos alunos: “O ensino da língua nacional ocupa um dos primeiros lugares no plano dos liceus, não só pela sua importância imediata e prática, mas ainda pela grande influência que exerce no desenvolvimento do espírito, quando metodicamente dirigido” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 718).

Assim, o estudo da língua materna nos liceus está longe de visar apenas a correcção no falar, ler ou escrever. O seu estudo, como passarei a explicar, procura por um lado o treino racional do pensamento no conhecimento gramatical da língua e, por outro, a visão evolutiva não só da língua como da literatura portuguesas. A gramática é vista como ginástica mental, defesa que surge também no seio da disciplina de latim. Mas a educação literária é considerada igualmente como um meio de promover o raciocínio:

“À imaginação ministram material precioso as leituras, e também as exposições orais de preço artístico, feitas pelo professor na língua nacional, se o mesmo professor procura conduzir o aluno a representar mentalmente os quadros descritos e as acções narradas aos seus olhos pela escrita, ou aos seus ouvidos pela palavra pronunciada.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 719).

A defesa de uma educação intelectual através da literatura surge desde logo associada a competências complexas. Na citação anterior parece propositada a ausência de uma referência à memória de que o aluno teria de usar para fixar dados biográficos sobre os autores e as obras. E, certamente, esta competência teria de estar presente. Em contrapartida, o enunciado refere-se à imaginação a que os alunos têm de recorrer para “representar mentalmente os quadros descritos e as acções narradas”. Se, tal como o programa informa, a imaginação é uma das competências a desenvolver pelo ensino da literatura portuguesa, é possível que se entenda a imaginação como algo mais do que cognitivo, como uma competência onde a emoção e a cognição se misturam. Mas nesta defesa de que o ensino literário pressupõe um conjunto de competências que ultrapassam a cognição são mais explícitos os enunciados dos programas de Português de 1918-19, onde pode ler-se ainda a ideia da educação dos sentidos na seguinte passagem:

“Assim o ensino do português tem por objectivo adquirir o uso correcto, oral e escrito, da língua; o conhecimento geral da sua índole e evolução e da sua elaboração literária, baseada na leitura; o desenvolvimento pelo mesmo meio, do sentimento estético do aluno, da sua actividade moral; o avigoramento progressivo do sentimento moral.” (Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2015).

O ensino do Português tem, para os liceus da segunda década do século XX, tanto finalidades de instrução como de educação, no plano da estética, da ideologia ou da moral. Esta orientação múltipla não traz novidades. Ela encontra-se já nos programas de Língua e Literatura portuguesa de 1894-95, que chamam a si a

necessidade de os alunos se “assenhorearem dos principais factos da nossa literatura estudados em produções típicas” e, ao mesmo tempo, vêem a imaginação como “uma das bases indispensáveis dos sentimentos estéticos” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 718). Esta orientação da educação literária para a inteligência e para a sensibilidade implica um percurso interessado e autónomo do próprio aluno e define um papel específico para os professores de Português: “O professor não comunicará aos alunos apreciações estéticas já formuladas; mas deve guiá-los até eles as organizarem por si, ainda que rudimentarmente” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 718).

O procedimento patente no programa acima referido é particularmente liberal, protegendo os alunos das regras e ideias feitas que o professor de Português lhes quisesse inculcar. Os programas publicados nas primeiras décadas do século XX vão no mesmo sentido ao colocarem a tónica na importância de, antes de tudo, procurar interessar os alunos e levá-los “a sentir o prazer da leitura dos bons autores”. A promoção da autonomia é considerada o meio mais eficaz para atingir o prazer de ler. A leitura silenciosa, mas fundamentalmente a leitura realizada a sós adquire aqui a função da criação de hábitos pessoais de leitura. Esta leitura autónoma e solitária surge igualmente recomendada nos programas de 1918-19, para os 2º e 3º ciclos dos liceus: “Enfim, nestas classes, o professor não deixará de passar trabalhos para o estudo dos alunos em casa, com o duplo fim de consolidar conhecimentos e desenvolver a iniciativa e a persistência” (Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2021).

Em casa, os alunos do 3º ciclo, ou seja, os jovens que se encontram em vias de finalizar os liceus dão continuidade ao trabalho feito na aula. É neste tempo prolongado de escrita e de leitura a sós, nesta extensão do trabalho escolar que o aluno desenvolve duas qualidades fundamentais da sua personalidade: a iniciativa e a persistência. Este momento da educação literária é essencial pois coloca o sujeito face a si próprio. As qualidades pessoais que desenvolve devem repercutir-se ao longo da vida:

“A iniciativa do aluno deve ser ampla; por isso a leitura dos autores há-de ser feita principalmente em casa do aluno, entregue a si mesmo, a sós com os seus recursos de conhecimento, de meditação, de crítica e de bom gosto, e verificada na aula pelo professor, que evitará cuidadosamente ministrar-lhe opiniões, juízos e explicações que não possa apoiar em leituras que ele haja feito.” (Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2027).

Não obstante tratar-se novamente de jovens no final do curso liceal, a sua autonomia não significa abandono por parte do professor, mas antes tempo e espaço disponíveis. O professor deve, entretanto, vigiar essas leituras a alguma distância. Contudo, o jovem leitor ou leitora é deixado, justamente, a sós para poder mobilizar os seus próprios recursos, relacionar as leituras com conhecimentos anteriormente adquiridos; desenvolver uma certa autodisciplina capaz de o manter atento ao longo da leitura integral de uma obra; aguçar a capacidade de submeter à análise crítica e à reflexão comparada diferentes obras; discernir, finalmente, os escritos que têm ou não qualidades literárias e de bom gosto. É através do isolamento individual que o contacto com a obra se intensifica. É através do alargamento temporal que se torna possível o encontro do *eu* com a obra. É desta incursão dos sujeitos, por um lado, ao que guardam no espírito e, por outro, ao que a obra lhes oferece, que a educação literária espera a formação do ser. Seja em casa

ou seja na escola, a autonomia dos alunos face à leitura é eleita, nestes programas entre o século XIX e XX, como um método eficaz na educação do raciocínio e da sensibilidade.

Pode pensar-se nesta exigência programática como o respeito que os professores devem ao pensamento do aluno. Pode acreditar-se na liberdade dos sujeitos que, sozinhos, terão de chegar a conclusões pertinentes sobre os textos. Pode ter-se a implícita a convicção pedagógica de que se uma actuação educativa não for coerciva, não precisa de defender determinada visão da vida. Basta que se use o texto literário para fazer passar subtilmente essa mesma perspectiva em forma de experiência social. Julgo que esta forma de lidar com a obra literária corresponde ao moderno desígnio da *educação integral*. Em comparação com programas de Português posteriores a defesa da autonomia nestes primeiros programas surge como uma forte marca liberal. Por exemplo, no programa de Português do 1º ciclo, em 1936, coarcta-se a projectada autonomia do aluno por este ser demasiado novo para ser deixado sozinho com a obra:

“Terá enfim em vista o professor que a aula de português neste ciclo [1º ciclo] pertence ao número daquelas em que a melhor parte do trabalho tem de ser feito no liceu; para o estudo em casa poderá reservar-se a cópia de exercícios já corrigidos, a transcrição, para os cadernos, de exemplos que o professor tiver escolhido para o estudo gramatical e das regras deles induzidas, a revisão de trechos já dados na aula e ainda, especialmente no 3º ano, em que já é mais de se exigir ao aluno trabalho pessoal, o estudo de um ou outro trecho de contextura simples, precedido de criteriosa preparação.” (Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1246).

É de notar que se justifica o facto de a “melhor parte do trabalho” “ser feita no liceu” porque os alunos são muito novos. Exigem assim uma atenção redobrada do professor, que controla de perto as suas leituras. Este papel está expressamente definido na lei. Trata-se de um trabalho na sequência das exigências da própria aula, disciplinado e com reduzida necessidade de colaboração e esforço intelectual e emocional dos sujeitos. Aquilo que se pede ao aluno em casa é, principalmente, um exercício repetitivo, de cópia e adestramento de competências formais, de fixação de regras gramaticais, por exemplo. No respeitante às leituras, avisa-se que o trecho escolhido deve ser de “contextura simples, precedido de criteriosa preparação”. Mas as análises aos conteúdos ideológicos e os comentários morais aos textos, por serem centrais, devem ser guardados para as aulas.

A dificuldade da definição do que é simples e adequado à idade, tanto formal como ideologicamente deve ter contribuído para a redução das escolhas das leituras aos livros recomendados oficialmente na década de 1930. Mas, para mim, a redução da autonomia dos alunos exprime-se fundamentalmente na forma como a aula se estende para fora dela, através da “criteriosa preparação”. Não se trata agora de fazer com que o aluno mobilize um conjunto de competências pessoais para a leitura, mas antes de dar continuidade a uma orientação que já vem da própria aula:

“Não faltarão ao aluno o tempo indispensável para completar, em casa, as leituras de autores que forem iniciados nas aulas. Será este agradável trabalho reservado para férias, principalmente para as férias grandes: o professor, ao recomencem as aulas, terá o cuidado de verificar que leituras fizeram os alunos, fazendo aproveitar por todo o curso os resultados das leituras feitas por cada um dos alunos

que o constituem.” (Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1257-58).

A orientação das leituras precede-as, como antes vimos, mas igualmente lhes sucede. A valorização das leituras de férias, que o professor fará no início do ano lectivo, é realizada no quadro predefinido por uma orientação que começa e acaba no liceu. Não existe, em 1936, tal como em programas anteriores, a preocupação de conter a influência intelectual dos professores de Português sobre os seus alunos. Não encontrei qualquer comentário para que este(a)s se abstenham de transmitir opiniões, juízos e explicações tendenciosas. Não existe qualquer referência de que se devem ater à letra do texto, como noutros programas se pode ler. E, embora não se questione a importância da literatura nesta educação liceal, só a partir do 2º ciclo e, mais propriamente, do 4º ano, os temas de literatura são iniciados. Até lá existem outras prioridades:

“Deve o aluno ter adquirido o gosto pelas boas leituras; é tempo de o interessar pela dos nossos melhores autores, conforme a sua progressiva capacidade, e por isso aos textos de matéria real e essencialmente moral sucederão os textos literários, escolhidos segundo o critério estético e graduados segundo os anos que ele vai frequentando, procurando-se fazer sentir, na medida em que o permita as leituras fragmentárias, a evolução da nossa arte literária, na expressão e nas ideias, e o valor dos autores e das suas obras, a partir dos primeiros rebates de consciência integral da nação, no século XV. O intuito moral não poderá, contudo, perder-se de vista, e por isso serão postos de parte, em absoluto, ou sofrerão os necessários cortes, todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver nos alunos tendências prejudiciais.” (Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1257).

Noto um sensível deslocamento dos critérios morais e estéticos dos programas do início do século para estes de 1936. Muito embora o enunciado atrás citado refira que o gosto pela leitura e a formação moral básica se encontram já adquiridas no 4º ano, sugere-se que a verdadeira educação literária só aí começa. É que, como diz este programa, “aos textos de matéria real e essencialmente moral”, do 1º ciclo, “sucederão os textos literários” escolhidos, do 2º ciclo. Em grande parte os textos escolhidos para os livros de leitura do 1º ao 3º ano que encontrei são excertos de obras literárias conhecidas e incluídas no cânone escolar (Casanova, 1999). Mas aquilo que distancia a educação do 1º para o 2º ciclo é, por um lado, o “critério estético” das escolhas do último ciclo e, por outro, a intenção com que as leituras se fazem no primeiro. A partir do 4º ano é preciso “fazer sentir a evolução da nossa arte literária”. Para mim, trata-se de integrar a organização evolutiva e cronológica da história da literatura nas identidades individuais de cada aluno do liceu.

O programa do 2º ciclo afirma que a educação moral adquirida através do texto literário no 1º ciclo tem continuidade neste ciclo e não é pura e simplesmente substituída por uma educação literária mais informativa. As vertentes formativas e informativas conjugam-se neste 2º ciclo, autorizando inclusivamente a censura de partes da “matéria que possa desenvolver nos alunos tendências prejudiciais”. Em nenhum programa de Português da reforma liceal de 1936 se pôs a educação literária de lado, porque, sendo um ensino sequencializado ao longo de vários anos, a insistência em aspectos educativos no 1º ciclo não é incompatível com os conhecimentos literários que se pretendem atingir posteriormente. Se as finalidades do 1º ciclo seguem uma linha marcadamente educativa e os ensinamentos morais são por demais explícitos, toda a estrutura dos programas depende do texto

literário, suporte de qualquer tipo de aprendizagem. E, embora não se exija a fixação dos conhecimentos literários, vão-se sedimentando nos espíritos jovens a fim de servirem de suporte aos que serão adquiridos nos 2º e 3º ciclos.

Concluindo, considero que o ensino de Português liceal, em 1936, não se apresenta nem unicamente moral, nem exclusivamente literário. Afirmo antes ambas as vertentes, numa interligação mais profunda entre os aspectos morais e ideológicos e os aspectos literários propriamente ditos. Ao sublinhar que toda a aprendizagem culmina na aquisição de um conjunto de referências literárias, sublinha-se também que estas referências devem ser comuns e identitárias da comunidade nacional. Mas, como em todas as construções da identidade, são igualmente elitistas e diferenciadoras de um estrato social que se tem como finalidade formar nos liceus. É, por isso, também através da aquisição dessas referências literárias que os alunos dos liceus se tornam cultos.

Mas aquilo que se encontra aqui em discussão é, como venho dizendo, se a educação literária se reforça na disciplina de Português ao longo do tempo ou se, pelo contrário, enfraquece. Atendendo àquilo que detém maior visibilidade – a própria designação da disciplina –, a reforma de 1894-95 é a mais clara. A disciplina que ensina a escrever e a ler em língua materna nos liceus a partir deste período designa-se por Língua e Literatura portuguesa –, marcando desta forma uma intrínseca ligação entre o estudo da língua e o da literatura. Enquanto esta designação se mantém na reforma de 1905, a de 1918-19 simplifica o nome da disciplina, apelidando-a apenas de Português. Julgo, porém, que tal mudança não corresponde a qualquer perda de posição da literatura nos respectivos programas, visto que os conteúdos de literatura se mantêm idênticos aos dos programas anteriores. Já em 1936, nos 1º e 2º ciclos, a disciplina é chamada de Português e guarda-se a antiga designação de Língua e Literatura portuguesa apenas para o último ciclo, que corresponde ao 7º ano do curso de letras.

Quanto a mim, as alterações das denominações das disciplinas que, ao longo do tempo, conservam no essencial as mesmas finalidades educativas, devem ser vistas com algum cuidado. A maior ou menor importância atribuída ao ensino da literatura no secundário não advém certamente do nome da disciplina, mas antes dos conteúdos, dos objectivos e dos procedimentos curriculares em aula, tal como até agora tenho vindo a discutir. Em 1936, os conteúdos do 1º ciclo são essencialmente linguísticos e morais, mas não podemos esquecer que visam preparar os alunos para o ensino literário dos anos seguintes. Os objectivos definidos para o ano terminal devem exprimir o ponto mais elevado a que essa educação deve chegar. E, embora apenas atinja a parte dos alunos do curso de letras, estes objectivos são marcadamente literários. A posição gradualmente mais acentuada da literatura na educação dos 2º e 3º ciclos dos liceus corresponde a uma diferenciação social no conhecimento da língua materna. A língua portuguesa pode ser de todos, mas a excelência literária apenas é conhecida por alguns. A literatura nacional cumpre, como sabemos mas não é demais afirmar, um papel central neste projecto liceal elitista:

“Promover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação.”
(Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1275).

Sintetizam assim as finalidades programáticas de 1936. A “ilustração do espírito” caminha ao lado da “educação cívica”. E cada aluno deixa atravessar-se por “numerosos documentos”, cuja leitura e análise permitirão que acompanhe “a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da Nação”. A síntese da nação realiza-se no seio de cada aluno, capaz de senti-la e pensá-la como um todo, capaz de se identificar com ela e dela fazer a sua identidade pessoal.

Em 1936, deixa-se finalmente para o último ano do curso liceal, mais propriamente para o 7º ano, o objectivo explícito de atingir o pensamento crítico nos “campos estético, lógico e moral”. Fala-se inclusivamente da importância de estimular as “tentativas de criação literária”, promovendo assim possíveis “vocações latentes”. Mas, em todo este luxo em que a formação liceal se constitui, crê-se que o pensamento crítico e a expressão criativa, de onde emergem as vocações literárias, surgem do longo processo de escolarização liceal. Pretende-se que, no final do curso liceal, os alunos tenham posições pessoais sobre o que lêem e saibam exprimi-las. Contudo, não encontro, nos programas de 1936, indicações de um trabalho educativo para o desenvolvimento deste sentido crítico. Afirma-se sim que o perfil final do aluno comporta uma visão geral da cultura portuguesa. Porém, em nenhum momento se dá autonomia suficiente para que este aluno realize à vontade as suas escolhas literárias:

“Da época romântica dê-se a Garrett e a Herculano a mais larga representação. Júlio Diniz já é conhecido dos alunos; os dois romances de Camilo devem ser lidos em período de férias. De Eça de Queiroz também se aconselha para leitura de férias *A Cidade e as serras*; dos outros romances se farão leituras seleccionadas pelo professor, de modo que se evite o escolho de abafar sob o interesse forte de mórbidas emoções a disposição para a actividade crítica de análise.” (Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1275-1276).

Nem mesmo nas férias, os alunos são deixados sozinhos com o que dizem os escritores. A sua educação moral e emocional sobrepõe-se claramente aos propósitos de desenvolvimento cognitivo. Afirma-se a necessidade de evitar “o interesse forte de mórbidas emoções”. Para isso, há que vigiar a leitura e os caminhos mentais que se realizam a partir dela. É o professor que exerce esta vigilância aos potenciais perigos da literatura e às reacções excessivamente sensíveis dos seus alunos. Esta vigilância serve, segundo se diz, de “disposição para a actividade crítica de análise”. Mas o que pensar de uma actividade crítica dos alunos após este atestado de menoridade mental que lhes é atribuído nos programas? A vigilância sobre todos, educadores e educandos, é tentacular, marcando os limites da crítica.

Semelhante controlo se exerce também relativamente aos discursos dos professores nas aulas, quando, por exemplo, se aconselha cuidado especial na apresentação da personalidade de Antero de Quental. Embora o programa não o afirme, subentende-se que o poeta e o seu exemplo de vida devem ser considerados perniciosos para a formação de personalidades jovens. Posso imaginar que o risco diga respeito à forma angustiada que a escrita de Antero reveste, bem como a referência ao suicídio do escritor. Querer-se-ia evitar a identificação dos jovens com o poeta, presumo. Contudo, neste processo de protecção do aluno, põe-se em causa alguns dos objectivos cognitivos que os programas de 1936 dizem ser centrais. Por exemplo, a ideia de que se pode atingir um entendimento global da nação, nas suas

palavras, a “síntese da vida mental da Nação”, não me parece estar garantida, visto que deixa de parte uma parcela da vida dessa mesma nação. Neste movimento selectivo dos conteúdos, o ensino da literatura centra-se, principalmente, no que ela pode estimular o sentimento nacionalista. Assim, o crescimento mental tido por saudável para o aluno é limitado.

Para termos uma ideia mais clara das operações de cerceamento do pensamento no ensino literário projectado pelos programas de 1936, basta ter em conta a abordagem d’ *Os Lusíadas*. Este monumento tão idóneo da nossa cultura é também um espaço literário de intensa vigilância e orientação. Atente-se pois à forma como o programa do 6º ano o trata:

“Assim iniciado no gosto de ler e nos meios de aproveitar com a leitura, o aluno acatará com prazer as indicações do professor neste sentido e será esclarecido quanto ao critério que deve presidir à selecção das leituras – a distinção fundamental entre o que mais importa e vale e o que é secundário.” (Decreto nº 27:085, de 14 de Outubro de 1936: 1275).

Fica definido o que “mais importa e vale e o que é secundário”. O texto do programa afirma que “o aluno acatará com prazer as indicações do professor”, definindo um perfil de obediência no qual o aluno deve encaixar. Sobre o professor diz, entretanto, que “será esclarecido quanto ao critério que deve presidir à selecção das leituras”. Esta antecipação quanto à forma como o professor selecciona textos, conteúdos ou métodos adequados não me parece denotar confiança do legislador na sua capacidade profissional. Pelo contrário, julgo que o enunciado funciona como um aviso a estes profissionais a respeito da forma autovigiada com que devem actuar. Eles sabem o que aproveitar ou não das leituras, como invocar o programa. Imagino que é justamente este tipo de formulações que reforçam o controlo estatal sobre a acção educativa dos professores. Após tal afirmação de competência do professor ele fará o possível para corresponder a tal previsão e dificilmente sairá das abordagens autorizadas. E, mais, o professor tenderá a procurar cuidadosamente as interdições escritas em programas e livros didácticos e tomará o máximo de atenção às práticas correntes do ensino de Português no seu liceu. Considero que estas observações promovem um movimento de ajustamento do professor à instituição escolar e que o fazem agir segundo o que dele se espera.

Ora, é precisamente esse apelo a um comportamento didáctico previsível que eu não encontro nos enunciados dos programas de Português das reformas anteriores, em particular daquela que mais tenho vindo a falar, a de 1894-95. E não o afirmo apenas pelo papel central que estes programas do século XIX atribuem a *Os Lusíadas*, mas fundamentalmente pelas margens que são deixadas à sua interpretação e as possibilidades que das suas propostas decorrem. Um dos meios pelos quais os programas de *Língua e Literatura portuguesa* de 1894-95 se mostram particularmente liberais é na utilização temática do texto de Camões. *Os Lusíadas* ajustam-se, como mostro a seguir, à visão curricular orgânica desta reforma, em que todas as disciplinas colaboram para atingir os mesmos fins educativos. A finalidade do ensino da língua materna e da literatura portuguesa é a de estabelecer um elo de ligação entre todos os conhecimentos e competências a desenvolver pelo ensino secundário, tal como se encontra expresso na citação seguinte:

“A explicação dos textos há-de ser feita com a indispensável minúcia, recorrendo constantemente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas aulas e fora delas, mas sem cair no exagero de

converter a aula de português em aula de outras disciplinas.”
(Decreto nº 5:002, de 28 de Novembro de 1918: 2016).

Os intercâmbios afirmados nos programas de Português de 1894-95 mantêm a sua presença também nos de 1918-19, cujo enunciado acima transcrito sublinha a articulação do ensino do Português com os conhecimentos de carácter científico ministrados noutras disciplinas. Dá-se assim continuidade ao objectivo de articulação disciplinar, onde a língua portuguesa e, principalmente, o texto literário, se tornam eixos da interligação cultural entre os conhecimentos escolares de variadas proveniências. Alguns conteúdos dos programas de Português, para mim surpreendentes, são usados como aglutinadores do conhecimento escolar. Tal é o caso do poema épico de Camões, *Os Lusíadas*. Para além deste esquema intelectual de abordagem, o poema é, logo em 1894-95, um recurso para a educação moral dos jovens:

“Os sentimentos estéticos pela sua afinidade com os sentimentos morais, desenvolvem-se concomitantemente com estes no estudo das letras. Quando em Camões vemos morrer no hospital, em pobre leito, um herói como Duarte Pacheco Pereira, que ao rei e à lei servira de muro, não só surge claro em nossa mente o triste quadro traçado em breves palavras pelo poeta, mas agitam-nos a alma o sentimento de repulsão pela injustiça, e o desejo de a afastar do mundo. Nos textos escolhidos de literatura pátria haverá matéria bastante para se exercitarem, firmarem e alargarem os variados sentimentos de ordem moral: a benevolência, a simpatia, a compaixão, a admiração, o brio, a abnegação, a repulsão pelo que é baixo e vil, etc.” (Decreto de 14 de 14 de Setembro de 1895: 719).

A utilização do exemplo do poema de Camões como forma de, pela emoção estética, moral e afectiva, levar o aluno a interiorizar valores é, sem dúvida para estes professores oitocentistas, uma finalidade educativa central. Contudo, esta interpretação não esgota os ensinamentos que se planeiam retirar do poema. Como atrás sublinhei, *Os Lusíadas* adquirem uma posição central na educação literária dos alunos liceais. É justamente devido à sua riqueza literária que se torna possível fazer do poema uma tão diversificada utilização.

Entre as formas de operacionalização do poema que considero interessantes, quero assinalar a do poema tomado como fonte do conhecimento científico. Encontrei professores que se referem a esta abordagem entre o final do século XIX e princípio do século XX²²⁸. Na linha de interpretação atrás indicada, José Barbosa Bettencourt²²⁹ sugere uma análise de *Os Lusíadas* como fonte de informação

228 Certamente que esta utilização não anula as análises do poema como modelo estilístico. Por exemplo, José Marques Castanheira organizou um livro didáctico para apoio da escrita nos liceus, *Estilo e composição* (1915), todo elaborado em torno de exemplos de figuras de estilo usadas por Camões em *Os Lusíadas*. Neste livro todo o poema de Camões parece ter-se constituído para exemplificar aos estudantes o que são, segundo a classificação de José Nunes Castanheira, *figuras de gramática, figuras de palavras, tropos e figuras de pensamento*. São igualmente usados exemplos de *Os Lusíadas* para explicar as “qualidades gerais do estilo”, como a nobreza, a correcção, a precisão, a naturalidade, a clareza, a harmonia, a elegância e a concisão. Não resisto em fazer notar a subjectividade das categorias usadas por este professor para classificar passagens de *Os Lusíadas* como elegantes ou nobres e fazendo-as passar por classificações de estilo.

229 José Barbosa Bettencourt foi professor de Língua e Literatura portuguesa no Liceu Nacional de Lisboa e, para além do manual escolar referido no texto da tese, foi igualmente “autor” das selectas literárias *Trechos escolhidos de autores portugueses* e *Leituras portuguesas*, dois livros apresentados a concurso e aprovados pela comissão de selecção de

científica, ou melhor, faz a articulação entre o texto literário e os conhecimentos das disciplinas de ciências dos liceus. Esta análise está patente no seu manual de apoio ao estudo da obra de Camões, *Subsídios para a leitura dos Lusíadas* (Bettencourt, 1901). O professor justifica a linha de orientação seguida pelas inúmeras “alusões geográficas, históricas e literárias” usadas por Camões e pelo facto de os alunos que as desconheçam não poderem “entender parte alguma do texto” (Bettencourt, 1901: 4)²³⁰. A visão do poema aqui apresentada tem a vantagem de o enquadrar numa vasta rede de contactos, tanto do período em que é escrito, com os textos de João de Barros por exemplo, como ainda do período em que estes jovens leitores o lêem.

De frisar que, para Barbosa Bettencourt, *Os Lusíadas* não perdem originalidade com as influências que recebem. Um dos aspectos do poema mais assinalado nesta análise é justamente o realismo com que Camões descreve a natureza circundante. É a narração realista que permite atribuir ao poema o estatuto de fonte informativa e estabelecer uma leitura intertextual com outras fontes, literárias ou não. As fontes com as quais *Os Lusíadas* se cruzam são geralmente quinhentistas, versando temas de náutica, geografia e botânica. Como disse anteriormente, procura-se atingir uma lógica de articulação orgânica entre os saberes liceais, importando das ciências para o estudo da língua e da literatura um certo experimentalismo. Entre as propostas de abordagem da literatura nesta linha encontram-se as de Adolfo Coelho, na tentativa de fazer coincidir princípios pedagógicos experimentais com a literatura.

A perspectiva de um ensino de Português experimental e visto como o elo de interligação entre conhecimentos escolares permanece, eventualmente, nos discursos da disciplina no século XX sob a forma de que a literatura é o veículo por excelência da cultura geral do povo português. Assim, o ensino da literatura permitiria, em simultâneo, uma formação intelectual do aluno através da sua imersão na cultura geral e uma formação que busca raízes emocionais e identitárias no povo através da sua cultura. Os alunos levam a sua experiência de vida para a escola e lá enriquecem através das boas leituras dessa mesma experiência. Mas, ainda seguindo Adolfo Coelho, as boas leituras só serão os meios eficazes da educação da experiência, se tiverem por base as próprias experiências pessoais e quotidianas que cada jovem traz de casa para o liceu. Este princípio pedagógico enunciado pelo pedagogo atrás referido, no final do século XIX, parece ter continuidade em formulações posteriores. Ressurge, por exemplo, nos programas da disciplina na reforma liceal de 1947-48:

“Todas as operações didácticas indicadas nos programas devem ser caracteristicamente activas. Tanto a nova consciência de experiências passadas como as aquisições realizadas agora terão de ser resultado da reflexão sobre actos, observações, impressões, em que o aluno seja figurante exclusivo ou participante por esforço heurístico. Importa por isso manter sempre vivo e progressivamente fecundo o jogo dos mecanismos mentais e dos estímulos afectivos por intermédio de exercícios frequentes (...).” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1085).

O entrosamento entre as experiências quotidianas do aluno e a aprendizagem escolar nas aulas de Português é aqui apresentado como essencial para a eficácia do

manuais escolares de 1907. Da sua autoria é ainda a *História Comparativa da literatura portuguesa*, cuja publicação por mim conhecida tem a data de 1923.

230 É interessante notar a preocupação de Barbosa Bettencourt em apresentar o manual com um aspecto científico, juntando duas cartas geográficas, que anuncia logo na capa.

ensino. Nas aulas, activam-se as experiências vividas porque a aprendizagem resulta justamente “da reflexão sobre actos, observações, impressões” do próprio aluno. Este ensino activo de Português mobiliza tanto as competências cognitivas como os aspectos emocionais da criança e do adolescente liceais. O aluno envolve-se numa trama de vivências, num “jogo de mecanismos mentais” e de “estímulos afectivos” que lhe permitirão a identificação requerida para a compreensão dos trechos literários em estudo nas aulas de Português. Trata-se da activação, trazida à memória cognitiva e sensorial do sujeito, de aspectos da vida e que, como tal, o ensinam a viver. É esta a ideia que se encontra no centro da ligação da didáctica da língua e da literatura ao movimento pedagógico que defende metodologias activas.

A defesa da aprendizagem activa nas aulas de Português faz-se também, como para outras disciplinas, contra o verbalismo. Este é identificado na educação literária com o artificialismo. Contra eles, exige-se “verdade” e “consciência do movimento das ideias e dos sentimentos” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1085) não só do escritor mas também do leitor. Não é verbalista a educação literária que se planeia para os liceus em 1947-48 porque a aprendizagem deve ser lenta e processual, implicando um longo trabalho de consciencialização, interiorização e aquisição de hábitos duradouros de reflexão em cada jovem. O desenvolvimento psico-cognitivo por etapas é importado para o seio da educação literária. As crianças tornam-se adolescentes e estes em jovens, amadurecendo ao longo do processo de escolarização da língua portuguesa e da sua literatura, tal como se afirma em seguida:

“A criança escreve como pensa e a redacção infantil obedece a padrões psicológicos muito diferentes dos que são próprios dos adultos. O que é preciso é estimular o desenvolvimento mental e procurar que nele se reflectam gradualmente os progressos dos alunos.” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1085).

Esta forma de reconhecimento verbal da existência de alunos no 1º ciclo dos liceus, numa fase específica do seu crescimento, a infância, é espantosamente idêntica à usada nos textos programáticos de Desenho (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1170). Desta forma se percebe o quão transversal é o contributo da psicologia para todas as disciplinas do currículo liceal do final da década de 1940. A singularidade da infância face à expressão linguística dos adultos é colocada da mesma forma como o é, na disciplina de Desenho, a espontaneidade na expressão gráfica infantil. É igualmente necessário atender e respeitar a especificidade da expressão infantil, porque é a partir dela que o ensino pode estimular o desenvolvimento mental destes seres em crescimento. E não é apenas a infância que merece atenção nos programas de Português deste período, a adolescência encontra-se também neles retratada. A ela está associada, tal como no Desenho, a noção psicológica de possíveis inibições do sujeito que lhe poderiam paralisar a iniciativa:

“Como os textos são literários, embora nem todos sirvam de modelo para a linguagem de hoje, surgem muitas oportunidades de chamar a atenção para as construções a imitar, ou, pelo menos, a apreciar. Porque também se terá em conta a diferença de temperamentos e de tendências, que já vão distinguindo as individualidades, mais acomodadas umas à visualidade e colorido, outras à especulação, umas sensíveis ao estímulo da música, outras à geometria das formas, como alguma deliciando-se na graça travessa e outra preferindo reflectir e meditar. Como, porém, são diversos os modelos, o

professor sempre terá por onde guiar as preferências dos alunos sem lhes forçar a inclinação.” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1087).

O enquadramento do sujeito que aprende num perfil psico-cognitivo parece-me constituir o ponto mais alto de uma educação literária moderna, tal como a define Ian Hunter, visando aliar objectivos cognitivos a emocionais. Há que ter em conta “a diferença de temperamentos e de tendências” psicológicas individuais, diz o programa de 1947-48 acima transcrito. O ponto de partida para a aprendizagem é a “individualidade” de cada aluno, a sua personalidade singular. É da ligação entre as apetências e aptidões específicas de cada sujeito com determinadas imagens textuais, modelos de escrita, estilos literários e toda a variedade que a literatura pode oferecer que a educação se realiza. Mas, atenção, não julgo que o enunciado que tenho vindo a examinar signifique uma mera importação de conceitos psicológicos para o seio do ensino literário nos liceus.

Como se pode notar na citação, as apetências do aluno não são integradas em categorias psicológicas precisas. Elas são descritas em termos mais literários do que científicos. A diversidade da personalidade das crianças implica diferentes formas de atracção intelectual e sensível aos textos. Os enunciados da psicologia modelam-se aqui a um discurso educativo e literário que tem tradição nesta área de ensino. E “como os textos são literários”, não só a sua escolha depende da idade e do gosto do aluno como, em sentido inverso, o aluno deve empreender uma busca literária que permita a sua identificação com determinadas formas de escrita. Todo o ensino da literatura neste período parece encontrar-se imbuído da ideia de que são os próprios temperamentos e tendências que emergem do contacto do sujeito com a literatura.

Os programas defendem que a variedade de modelos literários permite a adaptação das “individualidades” e das suas fases de crescimento a diferentes tipos de escrita. Esta variedade é tida como uma das vantagens psicológicas fundamentais da educação literária. Igualmente aqui se pode verificar como a maleabilidade discursiva da literatura a aproxima de outras artes, nomeadamente das visuais. Mas o que me importa agora equacionar é como a tradição dos enunciados da disciplina de Português e de literatura nacional nos liceus se mistura com os da psicologia. A educação literária parece ajustar-se muito bem às preocupações psicopedagógicas com as crianças, adolescentes e jovens que aprendem através da literatura a serem eles próprios.

Os programas de Português de 1947-48 sugerem-me a existência de uma adequação feliz entre a linguagem psicológica sobre o *eu* e as expressões de intimismo próprias da literatura. Por exemplo, quando o programa fala da valorização da expressão individual, refere-se ao aperfeiçoamento gradual para “bem interpretar a expressão alheia e a transmitir em forma precisa e atraente a sua própria vida interior” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1084)²³¹. Enquanto se aprende português e literatura o *eu* vai-se constituindo através da leitura e da escrita. A disciplina recebe influências de um discurso marcadamente psicológico, mas continua a usar as expressões e a realizar os mesmos rituais de análise literária

231 No programa do 3º ciclo, quando se fala de Bernardim Ribeiro, faz-se uma apologia da vida interior do poeta e do leitor face à “atmosfera ruidosa das actividades modernas”. Valoriza-se o “espírito introvertido” e a “voz dolente” de Bernardim, como se as sensações criadas pela sua obra fossem as mais adequadas a estas idades terminais do curso liceal.

que fazem parte da sua identidade desde o século XIX. Repare-se como novamente estes programas, apesar da adesão aos princípios psicopedagógicos, mantêm o discurso e a prática literárias que fazem parte da sua identidade disciplinar:

“[De] levar o aluno a sentir a beleza de uma construção elegante, o poder sugestivo de um vocábulo ou a propriedade de um termo, a justeza das expressões, a virtude emocional de uma situação, a selecção dos elementos de uma descrição, o propósito de um pormenor, a melodia de um trecho poético, tantos outros recursos que os textos fornecem para ir criando nas crianças o sentido do belo e os primeiros rudimentos de critério artístico.” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1085).

A educação do gosto literário é uma das principais finalidades dos programas de 1947-48. E, realizando-se ao mesmo tempo que o crescimento individual de cada aluno, aproveita as capacidades emocionais e cognitivas para chamar a atenção sobre “uma construção elegante”, “a propriedade de um termo”, o “propósito de um pormenor”, ou seja, para os aspectos literários. É nesta medida que penso que os enunciados psicológicos na disciplina de Português se revestem de um cariz didáctico próprio²³². A língua e a literatura são apresentadas nos currículos como bens indiscutíveis, embora o seu ensino se deva tornar eficaz e adequado às crianças e jovens. Procura-se novamente, na década de 1940, que o ensino do Português desenvolva a vertente cognitiva e emocional do aluno, num quadro de autonomia acompanhada. Com isto quero dizer que o professor é considerado fundamental para se ministrarem métodos activos, porque só ele é capaz de lhes “insuflar confiança”.

O professor de Português tem um papel orientador, limitando-se a “guiar discretamente a percepção dos alunos, para educar a sua visão interpretativa [...] e estimular a iniciativa dos mais curiosos” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1085). Embora no contexto dos programas que tenho vindo a examinar se creia no papel emancipador da autonomia dos jovens alunos, na sua capacidade de interpretação de textos e de expressão oral e escrita, nem por isso se deixa de projectar um conjunto de limitações a estas liberdades:

“O professor assinalará as sugestões que podem revelar o aluno a si próprio, aplanar-lhe os trilhos e criar-lhe estímulos novos. (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1088)

[...] O professor saberá acompanhar os alunos em explorações pelas regiões profundas da alma do poeta, interpretando a absorção da natureza e da vida na sua paisagem interior e reconhecendo a projecção sensível do seu ritmo pessoal no pequeno mundo das suas reacções externas.” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1090).

O professor é um mediador entre a escrita e a própria subjectividade do aluno. A primeira citação diz respeito ao papel de orientador do professor na elaboração de redacções do 2º ciclo. O programa atribui ao professor o papel de um observador, de um psicólogo, na medida que ele deve perscrutar no aluno os motivos de inspiração e os processos de criação. O professor leva pela mão o aluno a reflectir, a questionar-se e a tomar consciência daquilo que se encontra dentro dele, os seus

232 No caso dos programas de português dos liceus de 1948, a influência da psicologia parece-me ser diferente da do desenho. Nesta última disciplina, a sua razão para constar no currículo liceal é a de contribuir para o crescimento intelectual e emotivo dos alunos. Em português, existem outras finalidades tão importantes como a primeira.

pensamentos e emoções que se poderão exprimir através da escrita. O professor é igualmente mediador face à prática da leitura. Nos exercícios escolares de leitura é implícita a ideia de que só na companhia do professor o aluno pode atingir as “regiões profundas da alma do poeta”. O professor de Português torna-se fundamentalmente um psicólogo capaz de se introduzir na subjectividade do escritor e do aluno, capaz de prever como este último se constrói a partir da leitura e da escrita, capaz de antever os processos e as fases de reflexão e criação dos indivíduos a seu cargo:

“No decurso do 3º ano se irá preparando lentamente a evolução dos temas, de acordo com os interesses espirituais e sociais que no período da adolescência começam a despontar. A crise da idade produz frequentemente inibições que paralisam a iniciativa, ou transtornos mentais que indisciplinam o trabalho. Tem de valer ao jovem a presença amiga e animadora do professor, com auxílio dos modelos oferecidos na selecta de textos, como já foi dito a propósito da leitura.” (Programas do Ensino Liceal de 22 de Outubro de 1948: 1088).

Neste programa, tal como no de Desenho do mesmo período, é o início da adolescência, entre os 12 e 13 anos, que mais se identifica com problemas emocionais. Defende-se que é necessário para esta idade, mais do que para qualquer outra, “a presença amiga e animadora do professor”. Só com a sua ajuda se ultrapassam as “inibições que paralisam a iniciativa, ou transtornos mentais que indisciplinam o trabalho”, seja de compreensão dos textos seja de escrita. Projecta-se um apoio dado pelo professor através dos “modelos oferecidos na selecta de textos”. Sugere-se implicitamente que a adolescência é um período da vida caracterizado pela incapacidade de o sujeito gerir os conflitos no interior de si próprio, tornando-se dessa forma impossível a compreensão do outro, neste caso o escritor e a obra que analisa. Por esta razão, o adolescente precisa de uma figura atenta junto de si, que o ajude a realizar a ponte entre as duas subjectividades e que, de seguida, o incite a seguir os modelos mais apropriados para exprimir os seus pensamentos e sentimentos.

A abordagem do currículo de Português dos liceus que tenho vindo a realizar até ao momento visa mostrar como, desde o final do século XIX até a meados do século XX, a disciplina procura realizar uma educação literária moderna, ou seja, conciliar a promoção do desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento emocional dos alunos. A centragem da exposição nos programas liceais permite rever, com maior economia, um período de tempo tão longo. Contudo, não são só os programas que dão conta das preocupações pedagógicas com o desenvolvimento completo das crianças e dos jovens através da literatura. Algumas considerações sobre a adequação aos níveis etários nas introduções dos livros de leitura e selectas literárias mostram como os seus “autores” procuram responder igualmente a objectivos afectivos e racionais. Os relatórios dos professores agregados e auxiliares escritos entre a década de 1930 e o limiar da de 1960 revelam também a repetição dos enunciados programáticos que acabei de referir. Os artigos de alguns professores de Português na imprensa de educação e ensino revelam ainda esta mesma preocupação com a *educação integral* do aluno através da leitura:

“A educação intelectual contribui para a educação da vontade. Mas é sobretudo graças aos sentimentos que acompanham as ideias, que mais se pode influir na vontade. A educação dos sentimentos é o grande meio de acção sobre a vontade. A vida afectiva é pois um factor importante da vida psicológica, e assim deve-se procurar

conhecer a natureza afectiva da criança e agir pelos sentimentos que ela possui, sobre o seu comportamento, nunca nos antecipando à evolução deles”. (Fonseca, 1956: 243).

O professor de Português responsável por estas palavras, Fernando Peixoto da Fonseca, ao escrevê-las pretende vincar a prioridade da educação moral nas aulas de Português sobre qualquer outra vertente do ensino, nomeadamente a cognitiva. Para ele, “é bom que as crianças comecem a sentir repulsa pela crueldade, pela opressão e pela intolerância” (Fonseca, 1956: 247). Defende que essa moral seja inculcada indelevelmente porque resulta da mistura com conhecimentos de várias ordens. Pensa também que as aulas de Português são as que melhores condições oferecem para influenciar a subjectividade afectiva da criança em formação. Ele propõe que o professor coloque o aluno em contacto com o texto e deixe, em seguida, que emergam livremente da leitura os sentimentos de identificação. Ele acha que se deve deixar que o aluno estabeleça voluntariamente ligações entre a história que lhe é contada e as suas próprias experiências. Fernando Peixoto da Fonseca exprime, tal como se pode ler de seguida, esta posição de contenção da intervenção do professor:

“O professor não deve ele próprio tirar a conclusão ou preceito moral que se desprende das leituras. Este deve apresentar-se naturalmente ao espírito das crianças. Se assim não fosse, se o próprio professor fosse obrigado a tirar a conclusão é que a lição teria ultrapassado o nível intelectual dos alunos e ter-se-ia perdido o seu fruto.” (Fonseca, 1956: 247).

Para que a lição moral retirada do texto seja eficaz é necessário que o aluno a compreenda, defende este professor. Conclui, portanto, que mesmo priorizando, como diz, a educação moral, ele reconhece que tem de contar com o estágio de desenvolvimento intelectual dos alunos. Outros professores de Português mantêm, no entanto, uma perspectiva mais cognitivista das aprendizagens a reter das aulas de Português: “A língua não serve somente para exprimir os sentimentos e estados de alma. Ela é também produto do pensamento; portanto, ensine-se a pensar claro, para que a expressão se torne límpida” (Henriques, 1960: 11). É o que diz José Neves Henriques, autor de uma reflexão sobre o papel do ensino da língua para o desenvolvimento do pensamento.

Em comunicação ao *Colóquio pedagógico dos professores de Português e Latim*, realizado no ano lectivo de 1959-60, no Liceu Pedro Nunes, este professor relaciona a capacidade de falar e escrever com clareza e precisão com uma disciplina do pensamento, que as aulas de Português devem fomentar. A língua é, para ele, tanto mais importante por representar ora o caminho para um bom raciocínio, ora um obstáculo que leva à confusão mental. A palavra usada com precisão encadeia raciocínios e faz do aluno um ser consciente. Da precisão de linguagem depende, segundo José Neves Henriques, o desenvolvimento de todas as ciências e ela tem enormes repercussões na vida quotidiana. Nessa linha de pensamento, afirma que não é apenas o professor de Português que deve cuidar do uso racional da língua materna, mas igualmente outros professores e toda a sociedade:

“O aluno habituar-se-ia a usar bem da língua, se verificasse que os outros professores eram tão exigentes na expressão quanto o de Português; os outros professores e os pais, que às vezes falam pior que os filhos, e até disso fazem gala.

A única maneira de minorar o mal – e grande mal é ele! – é os professores das várias disciplinas concorrerem para o ensino do

Português; porque todo o professor é sempre um professor de Português – sempre, quer queira quer não. É-o porque fala em português e obriga os alunos a falar em português.

Mas não basta sê-lo; é preciso que se convença de que realmente o é, e convença os alunos do mesmo.” (Henriques, 1960: 11).

Para esta tarefa de desenvolver o conhecimento, através de um cuidado especial com a correcção linguística, são necessários não apenas os professores de Português, mas todos os outros. Apresentam-se as disciplinas do currículo como extensões do ensino da língua portuguesa porque, antes de tudo, elas dependem da capacidade de cada um se exprimir de forma correcta e clara. A dependência que as disciplinas têm da língua materna é defendida nesta comunicação como sendo ontológica, inscrita no próprio ser que ao crescer vai desenvolvendo em paralelo o conhecimento da língua e do mundo que o cerca. Parece-me que esta ideia de que os alunos, por via do ensino da língua portuguesa, se forma tanto intelectual como emocionalmente, está implícita em várias comunicações deste encontro de professores de Português. Por exemplo, embora não fosse este o tema da sua comunicação, Maria Alice Tâmega de Almeida afirma que “ler é assimilar as ideias, comungar nos sentimentos e não somente distinguir e associar sinais fonéticos” (Almeida, 1960: 23). As ideias e os sentimentos estão na mira de qualquer professor de português. O ensino da língua materna não é feito no vazio, a língua exprime sempre algo de entendível e emocional.

O colóquio tem, porém, um forte carácter didáctico e, nessa medida, não se demora em discussões em torno do que parece ser óbvio para todos: as grandes finalidades do ensino de português nos liceus. A descrição de práticas de ensino da leitura e da escrita e as reivindicações de um maior espaço curricular para a língua portuguesa²³³, a que significativamente se designa por materna, são mais frequentes. O debate em torno das funções que a literatura deve desempenhar dentro do currículo liceal efectivamente é aqui abordado, mas não parece constituir uma preocupação central para estes professores. Como os exemplos que tenho vindo a tratar nestas últimas páginas dizem respeito ao período entre as décadas de 1950-60 pode ter ficado a ideia de uma evolução no ensino da língua, no sentido em que os aspectos cognitivos e emocionais teriam agora uma maior expressão curricular.

Contudo, parece-me que não é isso que acontece, visto que existem discursos na década de 1920 que revelam um especial entusiasmo relativamente ao papel da literatura na educação. Estou a referir-me, por exemplo, ao discurso de César Porto, professor e director da Escola Oficina nº 1 que, no seu artigo de Abril de 1926, intitulado “A Educação pelo romance”, na *Educação social* (1924-1927), faz a defesa do ensino literário. Para ele, o ensino da literatura corresponde ao reverso de um ensino tradicional, um ensino de memorização de conhecimentos, que servem apenas para despejar em exame e, de seguida, esquecerem-se, rapidamente:

“A pedagogia, à maneira antiga, abominava a imaginação. O exclusivo dos seus cuidados era a cultura do intelecto, entendendo-se por estas palavras ora a educação de faculdades abstractas, ora, de um modo mais grosseiro, a instrução, simplesmente, com o ensino teórico das línguas e bem assim da forma literária.” (Porto, 1926: 97).

233 Esta reivindicação faz-se no contexto da última organização curricular, publicada no Decreto nº 39: 807, de 7 de Setembro de 1954. Contudo, prepara-se já um ciclo preparatório, comum ao ensino liceal e técnico.

César Porto afirma que o ensino secundário não se deve esgotar na aquisição pura e simples de conhecimentos e que a literatura permite o desenvolvimento de capacidades essenciais, tais como a imaginação e a fantasia. A imaginação constitui, para ele, o motor do desenvolvimento individual. A arte, e entre as suas manifestações o romance, constitui um instrumento propício ao desenvolvimento do ser. A sua introdução no ensino permite, segundo ele, acabar com as fórmulas verbalistas e memorizadoras tradicionais. César Porto considera que a arte, nomeadamente a literatura, afasta os estudantes das noções abstractas e aproxima-os da experiência quotidiana. Através da literatura a criança ou o jovem adquirem uma maior compreensão social do que os rodeia. O romance, por exemplo, seria um meio para desenvolver a inteligência no sentido prático da vida. Trata-se de um sentido prático e de uma inteligência viradas para a acção, que exigem dos jovens tanto a compreensão de si como dos outros:

“O relato de casos supostos, quando nos revelam, fortemente, a essência dos verdadeiros; a figuração de caracteres, mais esquemáticos do que as pessoas que em torno de nós se movem, por isso mais expressivos, mais intensos muita vez, e portanto mais exactos; as condições das diversas classes, a sua psicologia e ambiente, apresentados em exemplos tangíveis, tudo isso são robustos alicerces de uma elevada educação completa.” (Porto, 1926: 102).

César Porto acredita que, para o ensino, a ficção é superior à própria realidade, porque ela permite a organização simplificada e esquemática do que, sobre a vida, se pretende exemplificar. As vantagens da narrativa ficcionada na educação têm a ver com a economia da escrita, porque esta permite, por um lado, simplificar as questões que a vida coloca e, por outro, a sua exemplaridade não surge nem abstracta nem artificial. Muito pelo contrário, para César Porto, a escrita literária permite adensar justamente a emoção humana. As versões vivas e concretas da realidade que a literatura nos traz não são, segundo ele, possíveis de abordar na escola sem o auxílio da narrativa ficcionada. Alguns aspectos da sensibilidade humana seriam completamente descurados sem o estudo da literatura:

“Se a literatura, conforme já dissemos, é a mais vasta das artes, e, de todos os géneros literários, o romance o mais completo, pois pode repercutir integralmente a vida, propaguemo-lo sequer entre os adultos quando a tacañez seja tal que o não deixem ler aos educandos. Qual é, porém, a pedagogia profícua, qual a racional, a científica? A que segue a evolução do indivíduo, ou a da educação racionalista, que principia pelo fim? Aqueles para quem a criança não é uma entidade metafísica, que a vêem, que a estudam, lhe querem; os que pensam que as questões pedagógicas não são problemas algébricos a tratar por fórmulas sucintas e a resolver por via dedutiva não podem impedir-se de supor que cumpre cultivar a simpatia, base do instinto moral, antes de apurar a inteligência, e começar a cultura de ambas por meio da imaginação.” (Porto, 1926: 107-108).

Para este professor, a literatura não parece apenas representar a vida, parece ser, por vezes, a própria vida. Ele considera que o grande potencial da literatura se situa naquilo que a psicologia costuma designar por motivação. Existe, julga, uma relação estreita entre a representação literária e o crescimento do *eu* infantil ou juvenil. As histórias servem para as crianças crescerem, os romances servem para os adolescentes tomarem partido, terem opiniões, identificarem problemas e questões. Este processo de identificação pessoal de que César Porto aqui nos fala tem por suporte a capacidade de sedução da escrita literária. A literatura, mais do que

qualquer disciplina científica, afirma, é capaz de modificar o ser. A literatura, como fonte de sedução e de simpatia, desperta a criança para “as faculdades morais [que] são o ponto essencial da nossa alma”. A fantasia que a literatura alimenta, em especial na adolescência, não o assusta²³⁴.

A adolescência é, entretanto, um bom momento para a reflexão a partir de textos literários, porque “é a época em que a nossa alma, se acaso vale algum pouco, quer desatar-se em abnegações”. O adolescente é, para César Porto, um ser particularmente generoso e aberto à descoberta emocional. É nessa idade que se devem deixar sementes para leituras posteriores, talvez mais exigentes. Segundo o professor que tenho vindo a seguir, cada idade tem preferências literárias ajustadas. É natural, nesta perspectiva, que, à medida que crescemos, nos tornemos mais exigentes na escolha dos livros que nos servem. Mas seja a que nível o leitor se encontre, o romance fá-lo-á “sorrir ou sofrer, devanear, reflectir – atributos todos humanos”. Impregnado desta humanidade profunda, o jovem junta “o sonho ao existente, o verosímil ao impossível” e “tinge de ideal os nossos actos”. Assim explica César Porto a utopia de uma educação literária, que promove como nenhuma outra a educação integral. Trata-se de um ensino que visa criar uma sociedade nova, formada de seres mais humanos:

“Nos crie confiança no futuro, nos faça ousar largamente o que tivermos de tentar, tinja de ideal os nossos actos, e sobretudo nos ponha em contacto, cada vez mais amplo e mais perfeito, com a multivariada dos entes, que nos insuffle outras almas, reais, possíveis, desejáveis, nos integre em inumeráveis vidas, que percorreremos por instantes, levando-nos a adivinhar todos os seres, a amá-los, a sentir neles, a sermos os demais e nós mesmos, na consciência da maior verdade e da objectividade mais segura – a de uma sociedade universal?” (Porto, 1926: 108).

Esta utopia de César Porto exprime-se pela ligação entre a literatura e a educação. Este professor abraça a ideia de que pela literatura se fazem homens e mulheres melhores. Certamente que os pedagogos do século XIX avançam já com projectos semelhantes de escola. Depois, na década de 1920, com a emergência organizada dos discursos da *Educação Nova*, voltamos a encontrar o projecto de melhoria social através da escola. Finalmente na década de 1940 e sob a influência de Herbert Read defender-se-á uma nova centragem na criança com a *Educação pela Arte* (Read, 1982). As raízes da literatura romântica, que crê na possibilidade de melhorar as sociedades humanas através da estética e da ligação desta à ética, também se

234 César Porto verbaliza a única opinião que encontrei, no período do meu estudo, que defende inclusive a fantasia feminina. Lembro, por exemplo, que Agostinho de Campos, de quem já falei a propósito dos limites da escrita literária, é contrário à leitura indiscriminada feita por mulheres. Quanto a César Porto, a defesa do romance e da sua leitura pelas mulheres toma a forma apaixonada de um ataque político às condições sociais em que as mulheres do seu tempo viviam: “Se alguém pensa que à mulher, que é quem faz o uso mais ardente das obras fantasiosas, a poesia perturba os nervos e o romance desequilibra o senso prático – seja na vida conjugal, seja nas ocupações comestíveis, que a nossa civilização, ainda agora, lhe atribui – raciociona erradamente. Além de incitar ao exercício das faculdades emotivas e morais, mais peculiares àquele sexo, mas soberanamente valiosas para uma colectividade que transpõe a barbárie, a obra imaginativa faculta às pobres emparedadas conhecimentos que a tradição lhes nega ou a que ninguém as obriga, pondo-as em contacto com a prática, com a profissão, com o trabalho, esse definitivo educador, lançando-as na escola da vida, de que as nossas criações abstractas, grosseiras e burocráticas – que também chamamos escola – não são a possível redução, porém um estupendo contraste”, p. 102.

encontra próxima das visões educativas atrás mencionadas e não me parece muito arriscado considerá-las como antecedentes. A ficção é entendida por César Porto como a mais eficaz forma de levar o ser, com cabeça e coração, a tornar-se completo. Cumpre-se assim, através da educação, uma função que a literatura do período romântico afirma²³⁵: a de se projectar numa forma moderna de governo do *eu*.

Procurei mostrar, organizando os discursos mais significativos das disciplinas de Português e de Desenho, como estes revelam a sua modernidade. Com isto quero dizer que eles encarnam uma visão do mundo em que a escola deve, por um lado, constituir, promover e salvar a nação e, por outro lado, essa afirmação nacional realiza-se no âmago de cada um de nós. As finalidades nacionalistas jogam-se de formas diferentes, ora se trate do ensino da língua portuguesa, ora do ensino do Desenho. A nação surge cumprida pelo conhecimento da língua materna, língua de todos e de cada um, língua da nossa identidade colectiva, mas também da nossa identidade pessoal. A nação cumpre-se igualmente e, principalmente, na literatura nacional.

O ensino do Desenho mostrou-se patriótico de forma singular pelo seu contributo às indústrias nacionais. O desenvolvimento tardio da indústria nacional e as fragilidades da industrialização reflectem-se, provavelmente, no conturbado empreendimento de um ensino técnico e profissional que não cumpre os desígnios nacionais. Neste contexto torna-se mais fácil perceber a adesão da disciplina de Desenho aos discursos da inovação pedagógica e da psicologia. A partir da década de 1940, os discursos de Desenho servem-se da psicologia para afirmarem a sua vocação educativa e centragem na motivação e desenvolvimento do *eu*. Valoriza-se a expressão livre e espontânea da criança e procura-se acompanhar o adolescente nas suas hesitações produtivas.

Enquanto isto, o ensino da língua materna afirma-se nos liceus por uma educação onde a literatura portuguesa é particularmente valorizada. Esta educação literária defende, tal como no Desenho, uma centragem no desenvolvimento da criança e do adolescente. As leituras devem ser escolhidas em função do desenvolvimento progressivo e sequencial de cada *eu*. Mas, numa visão em que o *eu* se encontra faccionado, especialmente em inteligência e emoção, a literatura permitiria conciliar essas duas partes. É certo que alguns discursos tendem a sublinhar que a literatura é um bom meio de aquisição de conhecimentos, sejam eles literários ou da experiência quotidiana dos homens e mulheres. É certo que outros discursos sublinham a capacidade de sedução da literatura e de como esta é capaz de mobilizar sentimentos. Porém, estes discursos reconhecem que a literatura realiza ambos os objectivos e consideram que o faz da forma mais eficaz e educativa.

235 Helena Carvalhão Buescu explica, em *Chiaroscuro. Modernidade e literatura* (2001), como, a partir do romantismo, o escritor se investe num projecto simultaneamente individual e colectivo. A construção do herói da narrativa romântica, em particular com a montagem de Alexandre Herculano, é, para a autora, a projecção de um paradigma, uma representação simultaneamente individual e colectiva. Considera que a personagem Eurico “é a alegoria do Mundo, agonizante” e através dele o escritor desenvolve a teoria da nação. A literatura romântica envolve esta afirmação do indivíduo, que é um ser, por um lado, excepcional, proscrito e contra qualquer ordem social e, por outro, representando a vontade inequívoca do colectivo nacional. Daí o estatuto público dos actos dos heróis românticos e dos próprios escritores que modelam a sua intervenção literária num plano de acção social que transborda a escrita.

CAPÍTULO 3. OS MATERIAIS E AS PRÁTICAS

3.1. A ARQUITECTURA DOS MATERIAIS E OS RITUAIS DE APRENDIZAGEM

3.1.1. As antologias que procuram a sua forma escolar

Depois da análise dos discursos construtores das disciplinas de Português e de Desenho, a ideia que preside a este momento de escrita é o da materialidade das duas disciplinas. As disciplinas de Português e de Desenho, tal como todas as outras disciplinas escolares, construíram-se historicamente através e com materiais. São esses os meios que as disciplinas produzem e que nos trouxeram até aqui. Só com aqueles a que geralmente designamos como fontes seria e será possível compreender devidamente o funcionamento curricular. A construção curricular emerge de uma imensa massa material, na sua maioria documentos escritos, legais e administrativos, manuais didácticos e todo um outro género de livros escolares, relatórios e apreciações, actas de reuniões, exames e trabalhos produzidos pelos alunos, artigos publicados pela imprensa e isto só para enumerar os tipos mais óbvios.

São as produções, que continuamente se multiplicam dentro e fora das escolas, que fazem viver estas instituições. Por essa razão, após a abordagem dos eixos ideológicos centrais para a construção destas disciplinas, o da nação e o do indivíduo, chegou agora a hora de os tornar visíveis em materiais. Estou a referir-me aos manuais escolares usados pelos alunos. É neles que passarei a observar as formas como a nação e o indivíduo se dispuseram. Pretendo verificar, em fontes tão vulgares como os livros quotidianamente usados nas escolas, como funcionam os discursos no seu contexto próprio.

Na descrição metodológica no início desta tese, já havia explanado as razões para a escolha destas fontes²³⁶. Para essa reflexão eu havia pedido auxílio ao historiador

²³⁶ Estou a referir-me aos argumentos apresentados no ponto 2.1.2 “Entre selectas e compêndios: os manuais escolares”, do Capítulo 2 “A metodologia: as fontes e a análise discursiva”, na Parte I.

Alain Choppin (1980, 1993)²³⁷ e usufruído dos seus argumentos a favor da análise sistemática dos manuais escolares para a investigação em história da educação, sustentando as minhas propostas de análise. Partilho da sua opinião quando afirma que os manuais escolares são fontes de inesgotável valor documental. De forma resumida, retomarei aqui essa argumentação, porque, também para mim, os manuais oferecem um conjunto diverso de vantagens consoante o tipo de pesquisa que cada investigador escolhe. Ora pela diversidade de conteúdos que os manuais comportam nas suas páginas, ora pela abundância e continuidade com que foram produzidos ao longo do tempo histórico, ora pelo público-alvo a que se dirigem que, no caso desta tese, é formado por alunos dos liceus e escolas técnicas, os manuais escolares são fontes de uma enorme riqueza.

Para além das possibilidades apresentadas, a investigação sobre manuais escolares pode ter em mira os processos educativos. De facto, os manuais escolares colocam-se como meios para atingir fins educativos sobre populações específicas e organizadas segundo níveis etários. Alain Choppin (1980) e Chris Stray (1993: 71-102) referem-se a este seu papel socializador e divulgador de bens culturais junto dos mais jovens, para quem transformam o conhecimento em algo simples e próximo. Este último autor explica a necessidade de olhar o manual escolar tal como ele se nos apresenta, ou seja, codificado como utensílio capaz de mudar e educar indivíduos.

“Ce qui nous intéresse ici, ces sont les manuels en tant qu’objectes associés à certains processus éducatifs. Ces ouvrages sont porteurs de messages qui sont codés de façon multiple. Dans les manuels, les sens codés d’un domaine de connaissance (les matières qui doivent être enseignées, comme la grammaire latine) sont combinés à ceux de la pédagogie (comment enseigner et apprendre?).” (Stray, 1993 : 72-73).

São os sentidos codificados de um determinado domínio do saber, as suas combinações e as mensagens dispostas de certas formas para ensinar que me interessam igualmente. Reconheço que, tal como afirma este historiador, o manual escolar representa uma ferramenta que se encontra a meio caminho entre os conhecimentos em si condensados, por um lado, e os alunos que estarão prestes a integrá-los, por outro.

²³⁷ Alain Choppin (1980). “L’histoire des manuels scolaires: Une approche globale”. *Histoire de l’éducation*, nº 9. Dez. 1980; (1993). “L’Histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française”. *Histoire de l’éducation*, nº 58. Mai 1993. Neste último artigo, Alain Choppin explica a inventariação de trabalhos académicos que tem vindo a realizar, identificando as principais características que o trabalho sobre manuais tem vindo a revelar em França desde a década de 1960 até à década a que o artigo se refere de 1990. Este historiador francês defende que o desenvolvimento da história da educação está directamente ligado ao tratamento sistemático dos manuais escolares. Os manuais escolares podem ser vistos sob perspectivas diferentes: bibliográficas; económicas; ideológicas; linguísticas; metodológicas; pedagógicas e outras, permitindo ainda a sua análise o cruzamento e a conexão entre várias destas opções. Segundo o estudo desenvolvido em França, os estudos sociológicos e ideológicos, por um lado, e os pedagógicos, por outro, constituem as abordagens mais frequentes. A tendência nos últimos anos, porém, tem vindo a mostrar uma diminuição nos estudos de carácter ideológico e um aumento dos de carácter pedagógico. Neste último caso, os manuais são vistos como instrumentos metodológicos de ensino e aprendizagem. No domínio da economia e da técnica, também têm vindo a surgir novos trabalhos e as editoras constituem um ramo em crescimento. Existem também duas novas abordagens: a linguística, que visa caracterizar a linguagem usada no manual, e a metodológica.

Reflectir sobre a pertinência da investigação abre o exame a dois tipos de livros escolares: os livros de leitura e as selectas literárias, no caso da língua vernácula; e os compêndios de Desenho, logicamente no caso dessa disciplina. Aquilo que exponho em seguida resulta da análise sistemática destes dois tipos de materiais escolares. A acumulação histórica e a regularidade da produção destas fontes tornam exequíveis a constituição de séries e a comparação das mesmas. Nesta relação do manual escolar com o tempo, terei ocasião de dar exemplos de obras continuamente revistas, recuperadas e reeditadas, para já não falar daquelas que seguem idênticas desde o seu aparecimento e ao longo de todo o seu percurso de publicações. Por outro lado, a oferta dos manuais a um manuseamento quotidiano e a sua capacidade de atravessar gerações de alunos são aspectos que, como Alain Choppin (1980) acrescenta, só lhes podem aumentar o interesse científico. Esta característica de multiplicação e de divulgação de saberes específicos torna os manuais rostos públicos das disciplinas, verdadeiros “embaixadores” do conhecimento escolar. Eles servem, justamente por isso, de base programática e canónica e são portadores de referências que se distribuem por toda uma faixa etária.

Alain Choppin e outros historiadores²³⁸, nos artigos que escreveram para a revista *Histoire de l'éducation*, mostraram como têm vindo a ser diversificadas as opções de análise histórica dos manuais escolares. Tal como antes já havia referido, a minha abordagem aqui persegue as formas como se organizaram os saberes disciplinares nos livros de leitura e compêndios de Desenho, focando particularmente as continuidades e as mudanças que se operaram neles próprios. Para facilitar a análise, e tal como já tive a oportunidade de explicar anteriormente, estabeleci as seguintes divisões temporais, formando quatro períodos: o primeiro, de 1894-95 a 1919; o segundo, de 1920-1931; o terceiro, de 1931-1947; e finalmente o quarto e último período, de 1948-1960. Apresentei antecipadamente as razões destes cortes. Mas, para mim, estes cortes justificam-se essencialmente por razões estratégicas, ligadas ao objectivo de perceber como se comportam os manuais durante o período que decorre do final do século XIX a meados do século XX. Assim, devem tornar possível a comparação e visíveis as alterações e permanências nos manuais escolares de cada período para as duas disciplinas.

Em vários momentos da investigação foram muitos os manuais escolares manuseados e observados. Existe, porém, um conjunto destes que acabei por eleger para um diálogo mais estreito, pela sua importância oficialmente reconhecida ou pelas suas particularidades. O grupo de selectas e livros de leitura que serviu de base a uma análise mais detalhada consta da lista que se segue. O ensino da língua e da literatura portuguesas, tal como mostrei anteriormente, contou sobretudo com materiais de leitura organizados em antologias.

“Os seus [das antologias] objectivos também podem ser variados – divulgar para um grande público, de modo mais acessível, autores

²³⁸ Para além dos já referidos artigos de Alain Choppin e de Chris Stray, as mesmas revistas publicaram outros artigos sobre manuais escolares, que passo a identificar: Boel Englund (1993). “De Dieu et la patrie à toi, à moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lecture et d’anthologies littéraires scolaires en Suède”. *Histoire de l'éducation*, n° 58. Mai 1993, pp. 47-69; Chris Stray (1993). “Quia Nominor Leo. Vers une sociologie historique du manuel”. *Histoire de l'éducation*, n° 58. Mai 1993, pp. 71-102; Agustín Escolano (1993). “La politique du livre scolaire dans l’Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire”. *Histoire de l'éducation*, n° 58. Mai 1993, pp. 25-45.

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

consagrados; reavivar autores esquecidos ou textos que existem em edições esgotadas ou de difícil acesso; um meio de chamar a atenção para autores e temas rejeitados, ou situações políticas e sociais intencionalmente escamoteadas [...].

As A[antologias] têm uma função indispensável no conhecimento, conservação, revificação e descoberta da literatura. O facto de os mesmos textos aparecerem por vezes em conjuntos novos permite ver a potencialidade significativa inesgotável do texto literário. Certas exclusões podem ser um indicador da mudança de gosto epocal. O momento em que surge certa A[ntologia] pode também ser fulcral para o seu significado.” (Pires, 1995: 322-323).

As antologias que apresento em seguida cumprem algumas das funções identificadas por Maria da Natividade Pires nesta citação. Comparando com outras antologias, as escolares não visam geralmente trazer à memória social textos de “autores e temas rejeitados”. O seu objectivo é o da organização de um panteão e cânone escolar feito de textos clássicos, tal como a eles se referia Pascale Casanova (1997: 55-69).

LIVROS DE LEITURA E SELECTAS LITERÁRIAS ANALISADOS DE ACORDO COM OS PERÍODOS ESTABELECIDOS

1º PERÍODO (1894-1919)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1896	<i>Leituras portuguesas</i> . [1ª e 2ª classes]. Francisco Adolfo Coelho. Lisboa: M. Gomes Editor.
1900	<i>Leituras portuguesas</i> . [4ª classe]. João Manuel Moreira. Porto: S/ editora.
1901	<i>Leituras portuguesas</i> . [3ª classe]. João Manuel Moreira. Porto: S/ editora.
1907	<i>Leituras portuguesas para as três primeiras classes dos liceus</i> . Júlio Brandão. Porto: S/ editora.
1914	<i>Trechos escolhidos de autores portugueses</i> . [4ª e 5ª classes]. José Barbosa de Bettencourt. Paris - Lisboa - Brasil: Aillaud.
ENSINO TÉCNICO	
1916	<i>O Livro de leitura</i> . António Eduardo Simões Baião. [Ensino técnico]. Lisboa: S/ editora.

2º PERÍODO (1920-1930)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1920	<i>Leituras portuguesas</i> . [1ª e 2ª classes]. Adriano António Gomes. Coimbra: Edição do autor.
1920	<i>Leituras portuguesas</i> . [3ª, 4ª e 5ª classes]. Adriano António Gomes. Coimbra: Edição do autor.
1921	<i>A Nossa Terra</i> . [1ª e 2ª classe]. Francisco A. X. Rodrigues. Lisboa: Papelaria Guedes.
1921	<i>A Nossa Terra</i> . [3ª, 4ª e 5ª classes]. Francisco A. X. Rodrigues. Lisboa: Papelaria Guedes.
1921	<i>Leituras portuguesas</i> . [3ª, 4ª e 5ª classes]. José Barbosa de Bettencourt. Lisboa: Aillaud.
1921	<i>Livro de leituras</i> . [1ª e 2ª classes]. Berta Valente de Almeida. Lisboa: Papelaria Fernandes.

3º PERÍODO (1931-1947)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1932	<i>Livro de leitura</i> . José Pereira Tavares. [1º e 2º anos]. Lisboa: Sá da Costa.
1932	<i>Selecta literária</i> . José Pereira Tavares. [3ª, 4ª e 5ª classes]. Lisboa-Porto: Sá da Costa.
1938	<i>Antologia portuguesa</i> . [4º, 5º e 6º anos]. Rodrigo Fernandes Fontinha. Porto: Livraria Simões Lopes.
1938	<i>Terra lusa</i> . [1º ciclo]. Rodrigo Fernandes Fontinha. Porto: Livraria Simões Lopes.
ENSINO TÉCNICO	
1932	<i>Leituras correntes</i> . [Técnico elementar 1º, 2º, 3º e 4º anos]. Cândido de Carvalho. Lisboa: S/ editora.
1933	<i>A Escola técnica I</i> . [1º e 2º anos]. José Monteiro Cardoso e Victor José d'Oliveira. Braga: Livraria Cruz.
1933	<i>A Escola técnica II</i> . [3º ano]. José Monteiro Cardoso e Victor José d'Oliveira. Braga: Livraria Cruz.
1933	<i>Aquém-e-além mar – 1ª parte</i> . [1º e 2º anos]. Manuel dos Santos Lameirão e Manuel Frutuoso de Carvalho. Lisboa: Livraria Popular.
1935	<i>Livro de leitura para o ensino comercial</i> . [1º e 2º anos]. Augusto César Pires de Lima. Porto: Edições do Autor.
1935	<i>Livro de leitura para o ensino comercial</i> . [3º ano]. Augusto César Pires de Lima. Porto: Edições do Autor.
1936	<i>Aquém-e-além mar – 2ª parte</i> . [3º e 4º anos]. Manuel dos Santos Lameirão e Manuel Frutuoso de Carvalho. Lisboa: Livraria Popular.

4º PERÍODO (1948-1959)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1952	<i>Livro de leitura</i> . José Pereira Tavares. [1º e 2º ano]. Lisboa: Sá da Costa.
1953	<i>Selecta literária</i> . José Pereira Tavares. [3º ano]. Porto: Simões Lopes.
1953	<i>Selecta literária</i> . José Pereira Tavares. [4º e 5º anos]. Porto: Simões Lopes.
1955	<i>A Terra e a grei</i> . [1º ano]. Luís Saavedra Machado e António C. de Almeida e Oliveira. Lisboa: Livraria Didáctica.
1955	<i>A Terra e a grei</i> . [2º ano]. Luís Saavedra Machado e António C. de Almeida e Oliveira. Lisboa: Livraria Didáctica.
1959	<i>Língua portuguesa. Selecta literária para o 3º ano</i> . Adriano Nunes de Almeida e Bernardo Gonçalves Neto. Porto: Livraria Avis.
1959	<i>Língua portuguesa. Selecta literária para os 4º e 5º anos</i> . Adriano Nunes de Almeida e Bernardo Gonçalves Neto. Porto: Livraria Avis.
ENSINO TÉCNICO	
1947	<i>Livro de leitura para o ensino técnico elementar</i> . Augusto César Pires de Lima. [1º ano]. Porto: S/ editora.
1947	<i>Nau Catrineta: Livro de leitura</i> . António Marques Matias e António Gonçalves Mattoso, ilust. Calvet de Magalhães. Lisboa: Sá da Costa.
1948	<i>Livro de leitura para o ensino técnico elementar</i> . Augusto César Pires de Lima. [2º ano]. Porto: Edição do autor.

1948	<i>Leituras I</i> . [1º e 2º anos]. Virgílio Américo da Silva Couto, Júlio de Jesus Martins e Francisco Xavier Roberto e Moura Vitória. Lisboa: Didáctica Editora.
1948	<i>Leituras II</i> . [3º e 4º anos]. Virgílio Américo da Silva Couto, Júlio de Jesus Martins e Francisco Xavier Roberto. Lisboa: Didáctica Editora.
1953	<i>Ditosa pátria</i> . [Curso complementar de comércio]. Virgílio Couto, Júlio de Jesus Martins e Manuel Silva. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
1954	<i>Portugal maior</i> . [Técnico profissional]. Virgílio Couto, Augusto Reis Góis e Antonino Henriques. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
1955	<i>Língua pátria</i> . [Cursos de formação e aperfeiçoamento]. Artur Proença e Raul Gomes. Porto: Porto editora.
1958	<i>Casa lusitana</i> . [Ciclo preparatório]. Antonino Henriques e António G. Mattoso. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
1960	<i>Nobre povo, nação valente</i> . [Ciclo preparatório]. Irondino Teixeira Aguilar e António Mattoso, ilust. Calvet de Magalhães. Porto: Porto Editora.

As antologias que aqui se estudam são antologias singulares. Só em parte cabem na definição dada por Maria da Natividade Pires. As selectas literárias e os livros de leitura são essencialmente uma peça fundamental na divulgação entre um público jovem e organizam o acesso deste público a autores consagrados, reavivando e aproximando a memória colectiva de obras literárias. Esta autora chama ainda a atenção para o facto das antologias serem responsáveis por novas disposições textuais e conseguirem mostrar “a potencialidade significativa inesgotável do texto literário”. Se, tal como esta autora indica, existem processos de “filtragem pela escolha subjectiva do organizador”, aquele que investiga tais materiais deve ter presente as diversas funções que cada antologia pretende concretizar. No caso presente, a escolha de antologias escolares obriga a um olhar especialmente pedagógico sobre as suas organizações.

Os livros de leitura e as selectas literárias indicadas nos quadros anteriores formam um grupo específico de livros com os quais trabalhei de forma mais próxima. Realizei a análise dos seus prefácios, verifiquei a sua organização interna e a forma de disposição dos textos, registei as suas referências autorais a fim de comparar os escritores que mais serviriam para formar a identidade da disciplina de Português. Para a construção destas antologias escolares foram necessárias a triagem e recollecção de excertos de obras, a ordenação e compilação dos trechos escolhidos, a uniformização gráfica de materiais textuais, que passariam a coabitar o mesmo livro. A organização de uma selecta literária ou de um livro de leitura é, eventualmente, mais do que parece, um trabalho complexo. A ideia de que as antologias eram condensados de formas de escrita e, ao mesmo tempo, deviam combinar diferentes conteúdos culturais é antiga. Já António Augusto Cortesão e José Castanheira exprimem esta ideia nos termos seguintes, na sua *Selecta literária* (Cortesão; Castanheira, 1909):

[Para além de textos, as selectas devem ter] “os elementos indispensáveis para a compreensão literária desses trechos, das épocas a que pertencem, das escolas em que se filiam, das grafias em que foram publicados, das alterações fonéticas que experimentaram muitos vocábulos empregados e da sua origem e etimologia; era necessário além disso que fossem acompanhadas de notícias históricas, geográficas, mitológicas e, num ou noutro ponto, de comentários gramaticais sobre morfologia e sintaxe histórica.” (Cortesão; Castanheira, 1909: V-VI).

Estes “autores” explicam a pertinência da elaboração de antologias escolares por razões económicas. Para eles, as selectas evitariam a aquisição de um vasto número de obras, que apenas serviriam para encarecer o ensino. A construção das antologias devia obedecer à perfeita conjugação entre as matérias e o princípio de economia textual. E, desta forma, a selecta constituiria, por definição, um livro que se bastava. Dito por outras palavras, o seu papel era o de ensinar sozinho o essencial do que qualquer aluno do liceu deveria saber acerca da língua e da literatura portuguesas. A antologia escolar constituía uma economia estabelecida a vários níveis:

“Desta arte poderá o aluno, só com um livro e dirigido pelo professor, estudar elementarmente a história da literatura portuguesa no que ela tem de mais essencial, e alcançar facilmente uma cópia de conhecimentos literários necessários a poder satisfazer as exigências dos programas.” (Cortesão; Castanheira, 1909: VI).

Deixando por agora estes elementos económicos apenas citados, passarei, neste primeiro espaço de escrita sobre antologias, a referir-me às selectas literárias que foram aprovadas desde a reforma de Jaime Moniz até ao final da década de 1920. Nesta altura, estas selectas literárias dirigiam-se aos alunos, mas não descuravam a possibilidade de outras utilizações, nomeadamente pelos professores. Tal como os mesmos “autores” reconheciam, a sua antologia poderia facilitar o trabalho docente do professor, que “nem sempre terá tempo ou ensejo de consultar muitos livros e de fazer grandes prelecções” (Cortesão; Castanheira, 1909: VI), aquando da preparação das suas aulas.

Ora, quando aponto este aspecto como característica do primeiro período não esqueço que os próprios cortes temporais não foram concebidos de forma estanque e, assim, esta como outras marcas *manualísticas* não são nem obrigatórias nem representam rupturas. No caso do endereçamento a professores, ele é, no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, mais visível nas selectas do que será mais tarde. Mas isto não significa naturalmente que os professores deixem de usar estes livros na preparação das suas aulas. Estamos perante duas questões diferentes.

Na mesma linha, não surpreende que algumas das tradições didácticas nas antologias de Português se encontrassem presentes antes de 1894-95 e, muitas outras atravessassem todos os períodos aqui tratados. Uma selecta literária que, pela sua posição no momento de transição entre o antes e o depois da reforma de Jaime Moniz e que, dessa posição, permite ilustrar as continuidades e as alterações que um objecto sofreu para se tornar moderno é a de João Manuel Moreira e João Manuel Corrêa, *Nova selecta portuguesa* (1894)²³⁹. Estes “autores” trazem já uma experiência anterior na publicação de selectas literárias e procuram agora, com os novos ventos de reforma que varriam o ensino liceal, conseguir um “lugar modesto ao lado das que nos últimos tempos se têm publicado” (Moreira; Corrêa, 1894: 1).

O desejo de actualização da selecta pode encontrar-se logo na auto-designação de “nova”. Mas se esta palavra indica a vontade de renovação, ela indica também a inscrição da selecta numa cadeia de produções dos mesmos “autores”, cuja origem se enraíza em tradições anteriores. Por outro lado, esta é a fase de transição entre

²³⁹ Esta selecta continua a ser publicada sem qualquer alteração após a reforma, tal como atesta a sua 3ª edição, de 1896.

reformas e o prefácio assinala a abertura dos seus organizadores a possíveis reformulações da selecta. Esta atitude significa o seu desejo de conquistar a aprovação oficial para manter, como os próprios “autores” reconhecem, o direito à circulação nos liceus. A selecta obteve a aprovação oficial em 1895²⁴⁰ e no ano seguinte imperou nos liceus ao lado da *Gramática portuguesa elementar*, de Epifânio da Silva Dias. A exigência de adaptação encontra-se possivelmente ligada à própria actualidade do conteúdo textual da selecta, ou como dizem os “autores” em questão: “O século actual encontra-se, como era de razão, mais largamente representado que os outros, a fim de que nele mais se demore a atenção de quem estuda a língua portuguesa” (Moreira; Corrêa, 1894: 1).

A actualidade dos textos da antologia parece-me, pois, constituir um dos aspectos em que estes “autores” do século XIX apostaram para mostrar a sua capacidade de renovação. Comparando também as referências autorais inscritas na *Nova selecta portuguesa* (1894) com as que foram mobilizadas por outros livros, chego à conclusão de que a maioria são as mesmas, embora exista um grupo de autores que delas desaparece posteriormente²⁴¹. Se, tal como veremos noutros casos, os organizadores de selectas e livros de leitura parecem jogar com uma margem de originalidade na escolha das obras e dos autores, as escolhas de João Manuel Moreira e João Manuel Corrêa poderão não ser tão desajustadas no tempo. Por outro lado, a actualidade é aliás um dos critérios de organização de livros de leitura, inscrito nos programas de 1894-95, como se lê num documento de orientação: “Os livros de leitura, nas partes destinadas às classes I a III, compreenderão de preferência trechos dos escritores dos séculos XIX, e de alguns escritores do século XVI a XVIII, que não ofereçam dificuldade especial, resultante da linguagem, para o aluno” (Decreto de 16 de Setembro de 1895: 718).

Este critério de actualidade dos textos inseridos nas antologias do 1º ciclo dos liceus é justificado como uma medida pedagógica, para que “não ofereçam dificuldade especial” aos alunos de um nível etário baixo. No decreto com os programas de 1905, contudo, não se afirma a necessidade de escolha de textos actuais. Apenas se refere que “os trechos devem ser extraídos das obras-primas dos escritores portugueses e oferecer sempre interesse à leitura”, acrescentando mais à frente que as selectas devem incluir uma “variedade de poesias dos tempos modernos” (Decreto nº 3 de 4 de Novembro de 1905: 474). A linha etnográfica, com a escolha de textos populares, nos programas dos primeiros anos deste período, é então mais forte do que a linha de preferência por textos contemporâneos.

A facilidade de leitura e interpretação dos textos hodiernos encontra-se ainda ligada à própria actualidade da grafia. É o que nos dizem, no início do século XX, José Castanheira e António Cortesão, na sua *Selecta literária* (1909):

²⁴⁰ A *Nova selecta portuguesa* foi um dos “livros adoptados por cinco anos para o ensino secundário” pelo Despacho ministerial de 26 de Setembro de 1895, publicado no *Diário do Governo* nº 218, de 27 de Setembro de 1895. A adopção desta selecta encontra-se confirmada em anos seguintes, nomeadamente pelo Despacho ministerial de 21 de Outubro de 1897.

²⁴¹ Das 93 referências autorais encontradas em *Nova selecta portuguesa*, 25 autores não estarão presentes em qualquer outro livro de leitura que analisei. No entanto, quando se pensa em termos de textos, a diferença entre esta selecta e outras torna-se menor. Num total de 262 excertos, apenas 37 pertencem a autores não mobilizados em livros posteriores. No cômputo geral esta diferença não se nota.

“Adoptámos a ortografia estabelecida e seguida na Gramática de um dos autores desta obra. Não é para aqui justificá-la. Só diremos de passagem: esta é a ortografia que mais sancionada está pelos competentes, e que mais bem recebida vai sendo no país; que é indispensável haver livros didácticos escritos todos com a mesma ortografia, e que esta seja exposta, regulada ou codificada numa Gramática, que deverá ser oficial. Incoerências e contradições, como as que se observam actualmente entre as gramáticas e os compêndios oficiais, não devem nem podem continuar a existir. Tal incúria, tal indisciplina, é uma vergonha para todos nós.” (Castanheira; Cortesão, 1909: VII).

A selecta literária representa, por conseguinte, o meio físico onde várias grafias se devem tornar semelhantes. Uma das funções da antologia é a divulgação de textos que até aí eram inacessíveis e que passam agora ao conhecimento dos mais jovens. É nesta medida que se torna legítima a acção de homogeneização ortográfica do organizador de antologias. Mas este processo deve ser realizado com cuidado. Se, por um lado, a selecta deve dar aos alunos a noção de que a língua portuguesa é uma só e a mesma desde os primórdios da nacionalidade, por outro lado, ela articula saberes especializados da filologia e da literatura, procurando mostrar o quanto a língua e as formas de escrita evoluíram ao longo dos séculos. A selecta aproxima géneros e períodos de escrita muito diferentes. Na perspectiva defendida por estes “autores”, há que os tornar próximos para os poder nomear e, depois, estudar. Mas há também que os diferenciar. Este duplo movimento, ora de adaptar ortograficamente os textos para facilitar o estudo, ora de os apresentar na sua forma original, traduz as hesitações comuns dos “autores” cujas obras analisei durante este meio século. Por enquanto, a inclusão de um texto na selecta punha essencialmente problemas de ordem ortográfica.

Também no início do século XX, os livros de João Manuel Moreira, *Nova selecta literária* (1894), continuam a ser reformulados e reeditados. Os livros, *Leituras portuguesas* (1900, 1901), deste “autor”, destinados às 3^a, 4^a e 5^a classes dos liceus, contarão, na primeira década do século XX, com aprovações sucessivas²⁴². No prefácio desta obra, o cânone volta a ser objecto de reflexão. Para ele, o ensino liceal da língua materna deve dar aos alunos uma panorâmica geral da nossa literatura. Comparar a *Nova selecta portuguesa* (1894) com *Leituras portuguesas* (1900, 1901) é particularmente difícil, visto que a primeira antologia não indica a que anos de escolaridade se destinava, enquanto os segundos livros, pelo contrário, identificam os anos de escolaridade específica. Aquilo que se verifica é a coincidência de textos de alguns escritores, embora nem todos²⁴³. O número de textos por escritor também varia consideravelmente²⁴⁴. Na organização da *Nova selecta portuguesa* (1894) parece

²⁴² O Despacho ministerial de 4 de Dezembro de 1900, publicado no *Diário do Governo* n.º 276, de 5 de Dezembro de 1900, indica *Leituras portuguesas*, para a 3^a classe, entre os livros adoptados provisoriamente. Mas a Direcção-Geral da Instrução Pública volta a publicar, em 1901, a aprovação deste livro de João Manuel Moreira e de outro livro para a 4^a classe, em *Diário do Governo* n.º 229, de 11 de Outubro de 1901.

²⁴³ Os livros de leitura destinados à 3^a e 4^a classe, *Leituras portuguesas* (1900; 1901), em 107 referências a autores contêm apenas 67 comuns com os da selecta anterior deste “autor”, *Nova selecta portuguesa* (1894).

²⁴⁴ Em *Nova selecta portuguesa* (1894) um conjunto de escritores representa-se profusamente, dos quais os que constam com mais textos são: Alexandre Herculano (17); Pr. António Vieira (16); Camões (14); Feliciano Castilho (12); Almeida Garrett (10); Latino Coelho (9); Pr. Manuel Bernardes (8); Ramalho Ortigão (6); Camilo Castelo Branco (5); Bocage (5); Gonçalves Crespo (5); Frei Luís de Sousa e Nicolau Tolentino (5). Estes parecem ser os

ter-se optado por oferecer um grande número de escolhas textuais, enquanto no *Leituras portuguesas* (1900, 1901) os textos foram mais direccionados a determinado público e obedeciam a finalidades específicas.

Concordando com os programas, João Manuel Moreira volta a defender a prioridade dos textos de escritores seus contemporâneos, ou seja, os do século XIX, porque desta forma a língua surgiria aos olhos dos alunos “correcta, moderna e viva” (Moreira, 1900: 3). A selecta tinha portanto de combater o “tédio” e o “descolorido” de certas aprendizagens, promovendo, pela leitura, o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos:

“Sendo o fim primário deste estudo bem falar e escrever a língua portuguesa, deve o aluno ter constantemente diante dos olhos aqueles que melhor a escreveram, e dentre esses e em maior número os hodiernos, pois é a língua portuguesa na sua fase actual a que se pretende falar e escrever.” (Moreira, 1900: 3).

João Manuel Moreira considera assim as obras literárias inseridas nas selectas como “modelos de correcção”. Estas obras deviam ser agrupadas e ordenadas nas antologias escolares a fim de progressivamente desenvolverem os alunos. Os próprios programas anteviam que a “graduação” fosse “numa ordem crescente de dificuldade dos textos” (Moreira, 1900: 3). Para este “autor”, os mais fáceis de entender eram os textos contemporâneos. Porém, não era a maior ou menor proximidade temporal do leitor que constituía o fundamental da modernidade na leitura escolar. Era a previsão de uma dificuldade gradual, que os alunos teriam de ultrapassar quando interpretavam determinados textos, que fazia toda a diferença entre o período antes e depois da reforma de 1894-95.

Em síntese, os livros de João Manuel Moreira, primeiro a *Nova selecta portuguesa* (1894) e, depois, *Leituras portuguesas* (1900, 19001), ilustram tanto a existência de tradições continuadas nos livros escolares como a possibilidade da introdução de novidade na construção de selectas e livros de leitura nesta passagem entre séculos. Terei, ao longo desta exposição, oportunidade de realçar outras continuidades ora formais, ora de conteúdo. Também indicarei outros momentos onde se visualizam esses fenómenos no discurso manualístico. Algumas características dos manuais, porém, não resistiram à passagem do tempo. Ainda em *Nova selecta portuguesa* (1894) existem opções organizativas que desapareceram. Estou a referir-me ao hábito deste primeiro período, que se estende às duas primeiras décadas do século XX, de separar os textos líricos dos de prosa²⁴⁵. Esta organização encontra-se geralmente associada à identificação de cada um dos excertos com um número, tal como se organizavam numericamente os conteúdos em compêndios de outras disciplinas escolares.

Nos anos a seguir à reforma, João Manuel Moreira publica e vê aprovar vários volumes de *Leituras portuguesas* para o 2º ciclo dos liceus. No prefácio destes livros,

escritores que já se encontravam firmados no cânone escolar da língua portuguesa antes da reforma.

²⁴⁵ Se entre os livros aprovados em 1907, um deles, o de Júlio Brandão, *Leituras portuguesas para as três primeiras classes dos liceus*, apresenta já uma organização onde se intercalam trechos de poesia e de prosa, outros livros constam da lista de aprovações de 1921 (publicado no *Diário do Governo*, IIª Série, nº 176, de 2 de Agosto de 1921) tendo uma estrutura como a relatada anteriormente, separando a prosa da poesia e numerando cada trecho. Entre esses livros encontra-se o *Leituras portuguesas* (1921), para as 3ª, 4ª e 5ª classes e o *Livro de leituras* (1921), para as 1ª e 2ª classes, de Berta Valente de Almeida.

o seu organizador parece não encontrar razões plausíveis para a defesa de tal estrutura que separa a prosa da poesia: “Principiar pela prosa ou pelo verso, julgamo-lo indiferente; se houvesse que seguir o espírito humano na origem das literaturas, ocuparia o primeiro lugar a poesia. Nem razões de valor se podem aduzir para não misturarmos a prosa com o verso” (Moreira, 1900: 4). Esta opção, tão vulgar nas primeiras duas décadas do século XX, é aceite, neste caso, com a indiferença de quem dá continuidade a uma tradição que não quer ou não sabe justificar. Outros livros, designados igualmente *Leituras portuguesas* (1896), mas desta vez organizados por Francisco Adolfo Coelho, embora me pareçam o rosto da reforma de 1894-95, nem por isso ordenam os excertos diferentemente, pois continuam a separar os poemas dos textos em prosa. Em todos os volumes da 1ª à 5ª classe dos liceus, esta divisão, que preside aos livros de Adolfo Coelho, é secundada por outras subdivisões, que ora dizem respeito a géneros literários, ora a temas²⁴⁶.

A leitura do prefácio do livro da 1ª classe sugere, portanto, que Adolfo Coelho, ao escolher a separação entre a prosa e a poesia, está a fazer justamente a defesa de um trabalho docente mais autónomo: “A ordem dos trechos não carece de ser observada em rigor na primeira leitura. Os senhores professores em primeiro lugar alternarão convenientemente a leitura da prosa com a da poesia e em segundo lugar poderão deixar para o fim os trechos mais difíceis [...]” (Coelho, 1896: VII). Cabe aos professores, diz Adolfo Coelho, estabelecer a ordem pela qual os textos da selecta seriam lidos. Esta opção surge como a estratégia que liberta o professor de uma planificação excessivamente orientada das leituras. Tal como se entende aqui, se todos os textos de poesia ou de prosa permanecessem juntos, os professores poderiam seguir uma ordem por eles definida, num roteiro específico e feito em função dos seus próprios interesses de ensino ou dos seus alunos. Não se sentiriam obrigados a seguir a ordem, mais ou menos arbitrária, que o “autor” da selecta lhes quisesse impor.

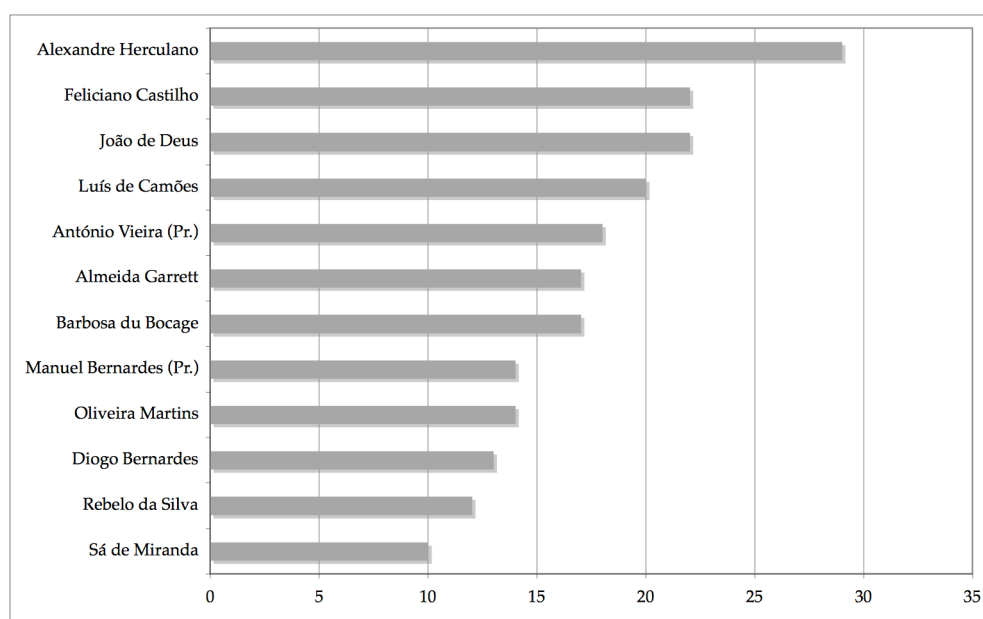
No 2º ciclo, a ordenação cronológica dos textos torna-se obrigatória. É isso que acontece, por exemplo, com a *Selecta literária* (Castanheira; Cortesão: 1909), para as 4ª e 5ª classes, de José Correia Marques Castanheira e António Augusto Cortesão. Tal como os programas de 1905 para este ciclo exigiam, a sua estrutura tinha de “principia[r] das épocas mais remotas até ao presente” (Decreto nº 3 de 4 de Novembro de 1905: 475). Sobre esta organização, os “autores” acrescentam que, embora fosse “elementar”, constituiu a base de um estudo metódico da “história da língua portuguesa”. Comentam, contudo, que, se alguns professores preferirem, eventualmente, o uso do método regressivo, como acontecia com o ensino das línguas estrangeiras, era só inverterem o sentido do livro e começarem de trás para a frente. Mas, segundo estes professores, a opção, que pode ser entendida como facilitadora da aprendizagem dos alunos, está efectivamente desajustada à sua idade e maturidade intelectual, visto que eles “já devem estar suficientemente

²⁴⁶ Concretizando, no *Leituras portuguesas*, para a 2ª classe, por exemplo, a secção denominada “Prosa” compreende os seguintes temas: história medieval, história moderna, geografia e ciências naturais. Quanto à secção de “Poesia”, os subtítulos indicam: poesia lírica, poesia narrativa e apólogos. Também o volume dedicado à 3ª classe se encontra todo subdividido, mas neste caso numa tentativa de encontrar categorias literárias gerais: trechos narrativos, trechos descritivos, trechos tecnológicos. E a poesia deste mesmo livro organiza-se em: poesias líricas, poesias descritivas, narrativas, apólogos e, poesias didácticas.

versados naquela análise fácil” (Castanheira; Cortesão, 1909: VI). O ensino liceal do Português é visto assim como um caminho para o desenvolvimento intelectual feito com textos. Os alunos interiorizariam as épocas literárias, preenchendo-as com referências autorais.

Neste primeiro período, que decorre entre 1894 e 1919, o maior número de excertos mobilizados para as selectas e livros de leitura²⁴⁷, da 1ª à 5ª classe dos liceus, eram dos seguintes escritores: Alexandre Herculano, Feliciano Castilho, João de Deus, Luís de Camões, Padre António Vieira, Almeida Garrett, Bocage, Padre Manuel Bernardes, Oliveira Martins, Diogo Bernardes, Rebelo da Silva e Sá de Miranda. Mas se estes autores são aqueles que mais se adequavam, segundo os organizadores de selectas deste período, à educação dos alunos do ensino secundário, existem uns como mais ajustados ao 1º ciclo e outros ao 2º ciclo.

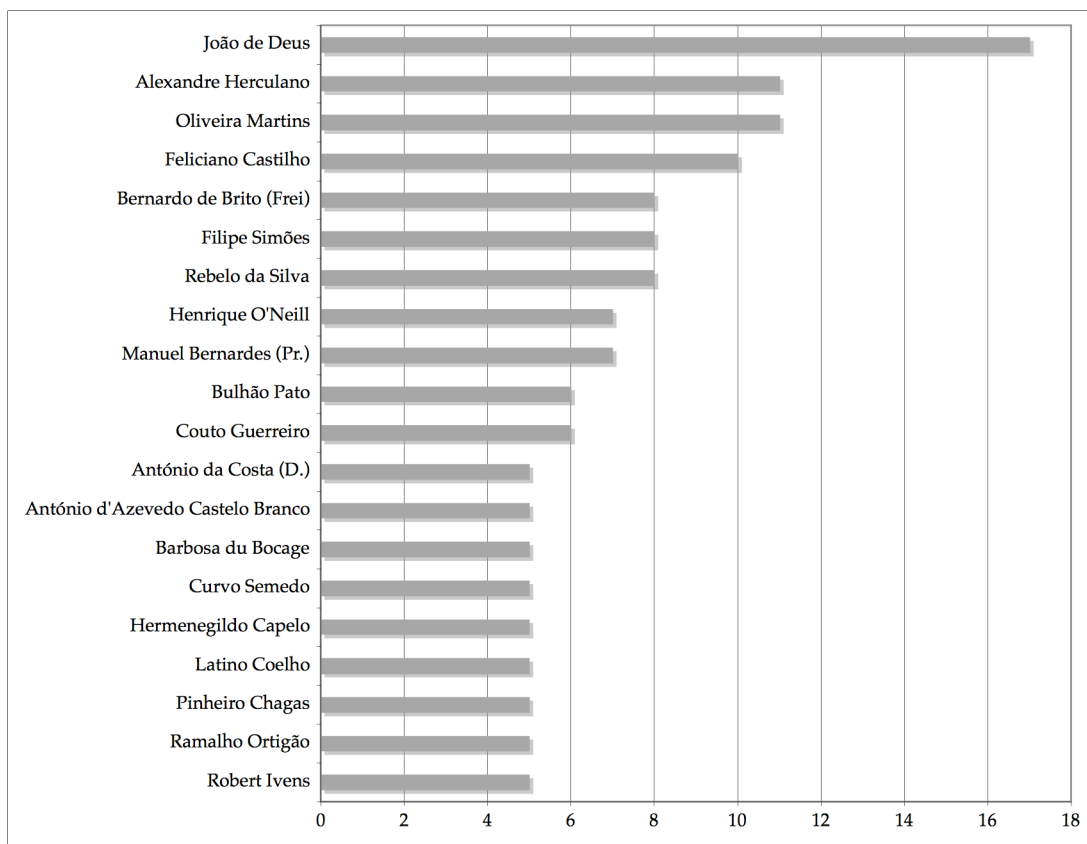
GRÁFICO 1 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DOS LICEUS NO 1º PERÍODO (1894-1919)



Na distribuição das referências autorais por ciclo, para o 1º ciclo prevalecem os escritores do século XIX, enquanto para o 2º ciclo, o leque de escritores se organiza por diferentes épocas.

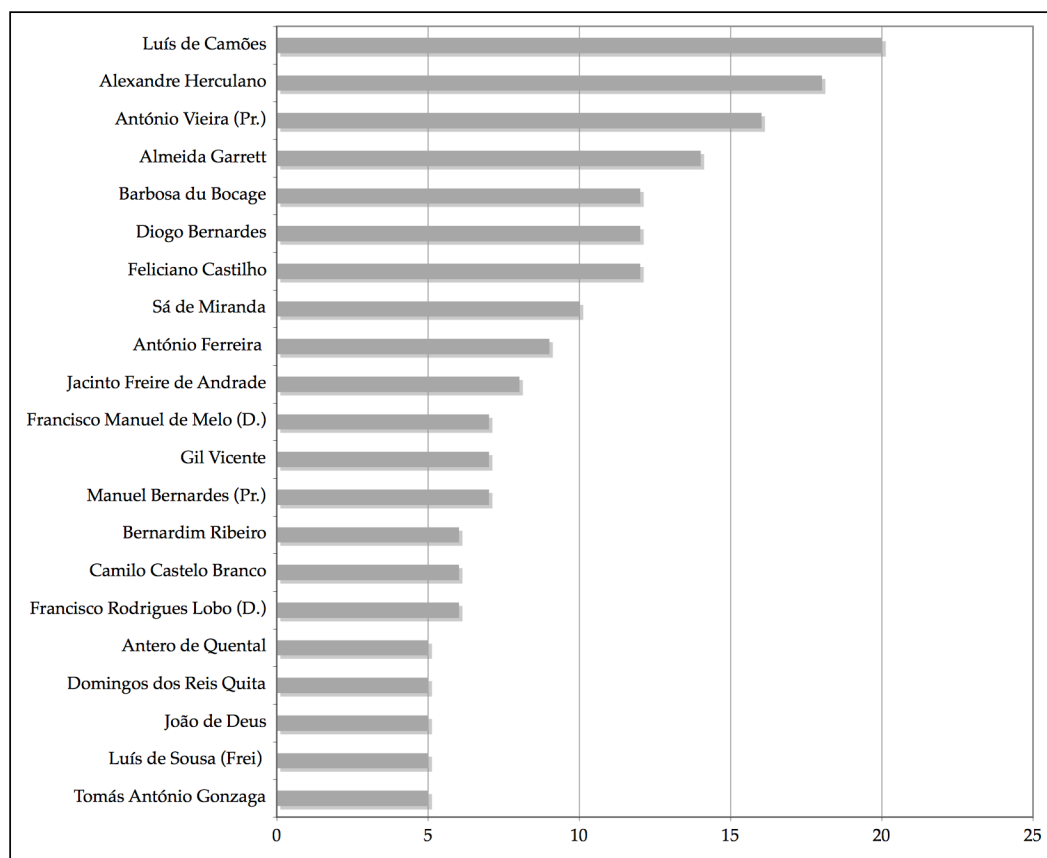
²⁴⁷ Os gráficos que a seguir se apresentam resultam da contagem das referências autorais dos excertos nas seguintes selectas e livros de leitura: *Leituras portuguesas* (1896), de Francisco Adolfo Coelho, *Leituras portuguesas para as três primeiras classes*, de Júlio Brandão, *Leituras portuguesas*, de João Manuel Moreira e, finalmente, *Trechos escolhidos de autores portugueses*, de José Barbosa de Bettencourt. Existem outros livros e selectas aprovados durante este período. Porém, escolhi, tal como indiquei na metodologia, apenas dois exemplos por ano de escolaridade. Tal opção parece-me representativa das variantes de livros de leitura e selectas literárias.

GRÁFICO 2 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS EM LIVROS DE LEITURA DO 1º CICLO DOS LICEUS, NO 1º PERÍODO (1894-1919)



Estamos assim diante de um indicador de como foram operacionalizadas as directrizes dos programas. O 1º ciclo seguia uma linha mais temática e cultural, com a mobilização sobretudo de textos do século XIX. Não se encontram apenas representadas as obras dos escritores deste século, mas os primeiros que povoam estes livros de leitura não deixam dúvidas quanto à escolha e valorização do que é considerado como a simplicidade e a contemporaneidade dos textos. Isso parece-me explicar que ao lado de João de Deus (17 excertos) se encontre também o Padre Manuel Bernardes (7 excertos). Depois, juntamente com escritores reconhecidos literariamente encontramos outros que, embora considerados de menor importância a esse nível, merecem estar presentes, julgo, pela sua ligação a apreciadas aventuras juvenis, como Hermenegildo Capelo e Robert Ivens. Contudo, os mais mobilizados para o 1º ciclo estão, globalmente, mais próximos dos alunos no tempo do que os escritores escolhidos nas selectas para os alunos do 2º ciclo, como vemos em baixo. Se Alexandre Herculano (18 excertos) e Almeida Garrett (14 excertos) conseguem lugares de destaque, essa posição cabe ainda a escritores como Luís de Camões (20 excertos) e Bocage (12 excertos). A diversidade de épocas literárias representadas no gráfico do 2º ciclo é maior. Desta forma se configura uma linha literária-cronológica para o 2º ciclo.

GRÁFICO 3 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NAS SELECTAS LITERÁRIAS DO 2º CICLO DOS LICEUS, NO 1º PERÍODO (1894-1919)



As reflexões de João Manuel Moreira, no prefácio da sua selecta, não se dirigem à autonomia dos professores ou mesmo dos alunos, como antes, mas às suas próprias margens de decisão. As suas preocupações recaem sobretudo sobre as possibilidades de o organizador de antologias escolares dar forma ao cânone da disciplina de Português. Ele defende a sua acção criativa, primeiro por se considerar capaz de alterar a estrutura da selecta, separando ou juntando certos géneros literários, como vimos anteriormente. Depois, por considerar que, caso assim o entendesse, o “autor” de uma selecta poderia substituir um grupo de textos literários por outros, dando à antologia diferente composição. Também a *Selecta literária* (1909), de José Castanheira e António Cortesão, se refere à exclusão de certas obras, invocando justificações de ordem literária. Dizem estes “autores” ter seleccionado escritores “que são reconhecidamente verídicos”, e deixaram de parte “poemas, cartas e canções dos crendeiros e fabulistas Fr. Bernardo de Brito, Miguel Leitão de Andrade, e outros que tais” (Castanheira; Cortesão, 1909: V). As exclusões são explicadas pela incerteza científica dos textos.

Pretendo mostrar essa margem de autonomia, indicando as referências a autores de excertos incluídos nos livros analisados e que apenas são referidos numa única antologia e em nenhuma outra. Essa observação tem como objectivo indicar até que

ponto os organizadores de livros de leitura e selectas literárias não se coibiram de acrescentar nomes de escritores ao cânone escolar.

NÚMERO DE AUTORES QUE TÊM APENAS UM TRECHO NOS
LIVROS DE LEITURA DA 1ª CLASSE/ANO

Data	Livros de leitura da 1ª classe/ano (Trechos de 222 autores)	Referências únicas
1896	<i>Leituras portuguesas</i> , Francisco Adolfo Coelho	8
1907	<i>Leituras portuguesas para as três primeiras classes</i> , Júlio Brandão	12
1920	<i>Leituras portuguesas</i> , Adriano A. Gomes	8
1921	<i>A Nossa terra</i> , F. A. Xavier Rodrigues	18
1928	<i>Portugal</i> , Augusto César Pires de Lima	19
1932	<i>Livro de leitura</i> , José Pereira Tavares	5
1938	<i>Terra lusa</i> , Rodrigo Fernandes Fontinha	13
1952	<i>Livro de leitura</i> , José Pereira Tavares	26
1956	<i>A Terra e a grei</i> , Correia de Oliveira e Saavedra Machado	24
Total		133

NÚMERO DE AUTORES QUE TÊM APENAS UM TRECHO NOS
LIVROS DE LEITURA DA 2ª CLASSE/ANO

Data	Livros de leitura da 2ª classe/ano (Trechos de 243 autores)	Referências únicas
1896	<i>Leituras portuguesas</i> , Francisco Adolfo Coelho	8
1907	<i>Leituras portuguesas para as três primeiras classes</i> , Júlio Brandão	5
1920	<i>Leituras portuguesas</i> , Adriano A. Gomes	2
1921	<i>A Nossa Terra</i> , F. A. Xavier Rodrigues	21
1928	<i>Portugal</i> , Augusto César Pires de Lima	13
1932	<i>Livro de leitura</i> , José Pereira Tavares	11
1938	<i>Terra lusa</i> , Rodrigo Fernandes Fontinha	13
1952	<i>Livro de leitura</i> , José Pereira Tavares	35
1955	<i>A Terra e a grei</i> , Correia de Oliveira e Saavedra Machado	44
Total		152

NÚMERO DE AUTORES QUE TÊM APENAS UM TRECHO NOS
LIVROS DE LEITURA DA 3ª CLASSE / ANO

Data	Livros de leitura da 3ª classe / ano (Trechos de 146 autores)	Referências únicas
1901	<i>Leituras portuguesas</i> , João Manuel Moreira	22
1907	<i>Leituras portuguesas para as três primeiras classes</i> , Júlio Brandão	7
1920	<i>Leituras portuguesas</i> , Adriano Augusto Gomes	5
1921	<i>Leituras portuguesas</i> , José Barbosa de Bettencourt	16
1932	<i>Selecta literária</i> , José Pereira Tavares	1
1938	<i>Terra lusa</i> , Rodrigo Fernandes Fontinha	21
1953	<i>Selecta literária</i> , José Pereira Tavares	2
1959	<i>Língua portuguesa</i> , Bernardo Neto e Adriano de Almeida	11
Total		85

Os quadros anteriores mostram como cada um dos livros de leitura e selectas literárias analisados apresenta uma margem de autonomia em relação aos seus organizadores e quantas referências autorais foram ou não habituais no percurso dos mais de sessenta anos analisados. A iniciativa a que os organizadores de livros de leitura submeteram a construção do cânone pode ser verificada pela introdução de obras e autores que outros não usaram. Em cada classe, surgem várias referências autorais únicas a determinado livro de leitura. Num universo global de 401 autores referidos em todos os livros de leitura e selectas literárias destinadas aos liceus, desde 1894 a 1960, 141 é o número de referências exclusivas feitas num determinado livro a um autor, que não surgem em nenhum outro livro, indicando ainda uma grande fluidez na determinação canónica dos autores seleccionados.

Para a 1ª classe/ano, por exemplo, foram nomeados 133 autores exclusivos num total de 222 referências autorais, representando 59,9% os escritores que apenas foram mobilizados para um único livro. Para a 2ª classe/ano, os livros de leitura têm um total de 243 autores referidos e deles 152 apenas num único livro, representando 62,6%. Para a 3ª classe, a diversidade de autores representados é igualmente grande e, em 146 no total, 85 são referências únicas e exclusivas de determinado livro, representando 58,2%. Mas é no quadro das 4ª e 5ª classes que se nota a diminuição desta iniciativa dos “autores” de antologias. Num universo de 132 referências autorais, só 58 autores de textos são exclusivos de uma única selecta, representando 43,9%. Esta ligeira diminuição, nos nomes dos autores referidos para estes dois últimos anos do 2º ciclo dos liceus, parece-me indicar uma tendência de maior estabilidade do cânone à medida que os anos de escolaridade aumentavam²⁴⁸. Em termos gerais, também são menos os nomes dos autores referidos, visto que o número de 132 referências autorais diz respeito a excertos

²⁴⁸ Embora não tenha contabilizado as referências autorais em selectas das 6ª e 7ª classes por não ter encontrado um critério uniforme que me permitisse observar todo este período em estudo, as selectas em que verifiquei estes dados indicam ainda um menor número total de autores mobilizados e uma menor variação de referências autorais entre selectas.

incluídos em selectas para dois anos lectivos e não apenas para um²⁴⁹, como os números anteriores respeitantes às 1ª, 2 e 3ª classes.

NÚMERO DE AUTORES QUE TÊM APENAS UM TRECHO NOS
LIVROS DE LEITURA DAS 4ª E 5ª CLASSES/ ANOS

Data	Livros de leitura da 4ª e 5ª classe/ ano (Trechos de 132 autores)	Referências únicas
1900	<i>Leituras portuguesas</i> , [4ª classe], João Manuel Moreira	6
1914	<i>Trechos escolhidos de autores portugueses</i> , [4ª e 5ª classes], José Barbosa de Bettencourt	9
1920	<i>Leituras portuguesas</i> , [4ª classe], Adriano A. Gomes	6
1920	<i>Leituras portuguesas</i> , [5ª classe], Adriano A. Gomes	3
1921	<i>Leituras portuguesas</i> , [4ª classe], José Barbosa de Bettencourt	7
1921	<i>Leituras portuguesas</i> , [5ª classe], José Barbosa de Bettencourt	1
1932	<i>Selecta literária</i> , [4º ano], José Pereira Tavares	1
1932	<i>Selecta literária</i> , [5º ano], José Pereira Tavares	3
1938	<i>Antologia portuguesa</i> , [4º, 5º e 6º anos], Rodrigo Fernandes Fontinha	14
1953	<i>Selecta literária</i> , [4º e 5º anos], José Pereira Tavares	8
Total		58

O período imediatamente após a reforma liceal 1894-95, e mesmo o início do século XX, o da reforma liceal de 1905, parece-me ter sido um momento particularmente aberto à mudança curricular e esta espelha-se nos materiais usados. Os prefácios dos livros de Adolfo Coelho deixam entrever essa maleabilidade nas opções para a construção dos livros. Este “autor” coloca-se numa posição experimental, por exemplo, quando diz que as escolhas de textos têm por base as suas “investigações na literatura nacional” (Coelho, 1897: V) ou quando se queixa da falta de produção literária para a infância e juventude, em Portugal.

“Como é bem sabido os melhores escritores portugueses não pensaram, por via de regra, em escrever para a infância e alguns que o tentaram não foram a maior parte das vezes felizes. Resulta daí ser extremamente difícil reunir uma colecção de trechos que satisfaçam plenamente as condições exigidas pela didáctica, tais como as regista o programa de língua portuguesa para os três primeiros anos do curso dos liceus, segundo a reforma de 1895.” (Coelho, 1896: V)

No 3º volume de *Leituras portuguesas* (1897), Adolfo Coelho volta a colocar esta questão central na organização de antologias escolares, a saber, como conciliar critérios de ordem literária com critérios de ordem temática ou de ordem pedagógica. Certamente que mais tarde esta questão será pacificada. Passou-se a atribuir aos primeiros anos do ensino secundário uma orientação mais temática do

²⁴⁹ Também se deve levar em linha de conta que para este último quadro contabilizei referências de um número mais elevado de selectas literárias, ou melhor, de 10 selectas e partes de selectas. Existem autores que, devido às exigências programáticas, têm, por seu turno, um elevado número de excertos, como veremos mais adiante.

que literária e, na década de 1930, a denominar estas antologias como livros de leitura. E, em contrapartida, deu-se aos anos de escolaridade seguintes uma orientação onde imperava a lógica cronológica da história da literatura. Diferenciaram-se, assim, os livros de leitura das selectas literárias, aquelas cuja selecção de trechos devia obedecer aos critérios de qualidade e representatividade literárias das obras e autores. No entanto, na época de Adolfo Coelho era possível formular a dificuldade de operacionalizar determinadas opções curriculares nos seguintes termos: “Para a série geográfica e etnográfica encontrámos trechos que reputamos bons em escritores contemporâneos (alguns, sem dúvida, de estilo não irrepreensível)” (Coelho, 1897: VI).

A constatação deixada entre parêntesis sobre “o estilo não irrepreensível” dos trechos escolhidos mostra até que ponto Adolfo Coelho considera legítimo fazer cedências de qualidade literária para conseguir cumprir os desígnios educativos da disciplina e obedecer aos objectivos culturais nacionais inscritos em temas. Não significa, porém, colocar a literatura apenas ao serviço das necessidades pedagógicas ou ideológicas. Ele crê justamente na possibilidade de conciliar os critérios literários com as necessidades de aprendizagem dos alunos: “A importância da literatura histórica portuguesa do século XVI [...] obriga a levar tão cedo quanto possível ao seu primeiro conhecimento os alunos dos liceus, embora para facilitar as primeiras leituras se modernizem [...] a ortografia e as formas.” (Coelho, 1897: VII).

A literatura, porém, deve moldar-se ao sentido sequencial do crescimento psicopedagógico do aluno. As leituras dos primeiros anos, por exemplo, devem preparar “os alunos para o estudo da epopeia nacional dos *Lusíadas*, que o programa inscreve no quarto e no quinto ano” (Coelho, 1897: VIII). Os temas de história e de geografia deveriam, segundo este “autor” de selectas, ser reforçados nas aulas de Língua e literatura portuguesa. A identificação formal do conjunto de textos que se destinam a cada ano de escolaridade é algo de novo, tal como estes livros de Francisco Adolfo Coelho indicam e as selectas anteriores a 1894-95 ainda não discriminavam²⁵⁰. Mas a ideia de adequação pedagógica de um texto a determinado nível etário tem, segundo Adolfo Coelho, alguns limites, porque “o mesmo autor, a mesma obra pode figurar no ensino em diversos momentos dele e para diversos fins” (Coelho, 1897: VIII).

Já num período posterior, José Barbosa Bettencourt coloca o problema da articulação entre as necessidades pedagógicas dos alunos na aprendizagem da língua e as de ensinar os princípios estéticos da literatura, na sua *História comparativa da literatura portuguesa* (1923). A apresentação de uma diversidade de géneros e de estilos literários nas antologias escolares parece-lhe o caminho mais viável para dar a conhecer efectivamente aos mais jovens a literatura da sua terra. Mostra-se igualmente sensível à escolha imparcial de correntes e autores:

²⁵⁰ Para além do já referido livro, *Nova selecta portuguesa* (1894), de João Manuel Moreira e de João Manuel Corrêa, outras antologias de textos para os liceus não apresentam qualquer indicação do ano de escolaridade a que se dirigem. Este é o caso, por exemplo, de *Selecta portuguesa* (1884), de Bernardo Valentim Moreira de Sá e de Luís Filipe Leite. No prefácio, estes “autores” esclarecem: “A *Selecta portuguesa* que oferecemos às escolas primárias e às aulas de português dos liceus”. Luís Filipe Leite e Bernardo Valentim Moreira de Sá (1884). *Selecta portuguesa*. Lisboa, p. V. Estes “autores” não separam sequer o ensino primário do ensino liceal.

“Procurámos sempre fugir de manifestar as nossas preferências pessoais; mas, tendo-se formulado, em tantos casos, juízos estéticos tão contraditórios, não nos admiraríamos se algum dos nossos, apesar de tão modestos, suscitasse algum reparo” (Bettencourt, 1923: 6).

Embora a observação aqui transcrita seja posterior à sua actividade de compilador de livros escolares, é provável que existisse este sentido de equilíbrio e imparcialidade na escolha de trechos para as selectas a que Barbosa Bettencourt faz referência. A construção equilibrada de materiais escolares é um objectivo que se espelha nos livros de leitura e selectas literárias publicados e aprovados a partir de 1907. Esta atitude de defesa da equidade das escolhas de escritores sugere, ainda, que os organizadores de antologias tinham a noção da existência de uma certa subjectividade, não obstante o seu sentido crítico, ou os controlos externos a que pudessem estar sujeitos. Mas esta percepção não os impediu de tomar decisões quanto aos textos e aos autores a integrar nos seus livros, assim como não os impediu de classificar e de avançar opiniões acerca das obras:

“Seria impossível, num compêndio destinado aos liceus, usar de exposição livre e ampla, como em obra escrita para a grande publicidade; mas também não seria de recomendar uma forma seca e dogmática, que convidaria a decorar inconscientemente, e que seria já imprópria do Curso Complementar. Procurámos cingir-nos a um meio termo [...]” (Bettencourt, 1923: 7).

Os gostos pessoais não devem figurar entre os critérios e as escolhas. Estamos num território de conhecimentos sérios e não de opiniões. Porém, este organizador confessa que “uma forma seca e dogmática” de ensinar história da literatura não ajudaria os alunos a compreenderem o que lêem. A sua visão das obras, embora privilegie “autores da segunda metade do século XIX”, não é apaixonada, porque se cingiu “a um meio termo”. E explica as suas preferências da mesma forma que João Manuel Moreira o fazia, “atendendo à maior facilidade de estudar” (Bettencourt, 1923: 6). A distribuição desigual dos textos pelas épocas literárias conduz, deste modo, a uma justificação pedagógica. O que não era desejável na selecção das obras e dos autores era a manifestação de um capricho pessoal. Mas, pergunto-me, como entender uma diferente interpretação do mesmo programa que permite uma tão ampla diversidade de escolhas de obras e de escritores como as que vemos na composição dos livros de leitura do mesmo período?

Parece-me que é isso que acontece, por exemplo, com os livros aprovados na abertura da década de 1920 (Despacho ministerial de 6 de Maio de 1921: 1949-1958). A comissão que os aprovou reconhece que todos eles são diferentes, mas aquilo que me chama mais a atenção é o facto de o *Livro de leituras* (1921) para as 1^a e 2^a classes, de Berta Valente de Almeida, conter um número elevado de textos de Pinheiro Chagas (26 trechos), de Oliveira Martins (12 trechos) e de Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens (11 trechos). A convicção de que os textos destes autores eram especialmente adequados aos alunos mais jovens não me parece uma ideia discrepante, mas deve estar aliada à simpatia particular da organizadora da antologia. Nenhum dos outros “autores” de livros de leitura considera estes escritores e as suas obras tão importantes na educação dos jovens a ponto de lhes dar tão grande ênfase²⁵¹.

²⁵¹ Adriano Augusto Gomes escolheu para o seu *Leituras portuguesas* (1920) 5 trechos de Oliveira Martins e 2 de Pinheiro Chagas, enquanto Hermenegildo Capelo e Robert Ivens

Outros “autores” de antologias, nomeadamente Augusto César Pires de Lima, em *Portugal* (1928), revela as suas preferências²⁵² escolhendo determinados escritores em particular. As escolhas parciais e as simpatias dos “autores” podem ainda estar presentes quando eles decidem escolher os seus próprios textos para preencher as antologias que organizam. Nessa primeira fase de que falamos, não encontro qualquer situação deste tipo, mas no período posterior à década de 1920 algumas antologias incluíram trechos dos seus próprios organizadores. Isto acontece, por exemplo, com o *Livro de leitura* (1932), para as 1ª e 2ª classes, de José Pereira Tavares, que inclui na antologia 5 textos da sua autoria. E se, desta forma, seguramente é mais fácil ir ao encontro das temáticas exigidas pelos programas, por outro lado esta atitude revela a grande capacidade de acção e autoridade no interior do campo.

Isto pode ser um subterfúgio do “autor” da antologia para se colocar, mesmo que a fingir, no mesmo plano de autoridade que os escritores canónicos e com eles se misturar no mesmo espaço de leitura. Digo que é simulação, uma vez que esta inscrição só pode acontecer porque, primeiro, não se exigem textos literários no contexto dos livros de leitura. É necessário acrescentar que apenas encontrei tais situações no 1º ciclo dos liceus. E, segundo, não se exige também nestas antologias que os textos de carácter literário representem a literatura ou, melhor dizendo, a sua história. Por ser uma forma mais liberal de mobilização dos recursos literários, compreende-se que a maior frequência de situações onde o “autor” da antologia toma a vez dos autores de obras a compilar se realize nos livros de leitura do ensino técnico profissional, a partir da década de 1950²⁵³.

Concluindo, a margem de intervenção dos “autores” de livros de leitura e de selectas literárias no cânone literário escolar parece ser ampla, em determinadas circunstâncias. Até à década de 1920, o carácter inaugural do processo pode encontrar-se na raiz da emergência de soluções de organização e de escolhas de obras e autores diferentes para comporem as selectas literárias. Já na década de 1930, como explanarei no ponto seguinte, a diversidade de trechos incluídos nas selectas e livros de leitura será igualmente grande. Mas será que os organizadores de selectas literárias e de livros de leitura gozaram de um amplo poder e agiram de forma eficaz sobre o cânone escolar? Nesse sentido conseguimos compreender a forma como João Manuel Moreira discute, no início do século XX, nos prefácios dos seus livros, algumas das suas hesitações:

contam apenas com um único trecho. Francisco Xavier Rodrigues, para *A Nossa terra* [1921] escolheu 5 trechos de Pinheiro Chagas, 3 trechos de Oliveira Martins e igualmente 1 de H. Capelo e Robert Ivens.

²⁵² Este “autor” escolheu, por exemplo, 11 trechos de Francisco Adolfo Coelho para o livro referido. Porém, o que me parece constituir uma verdadeira indicação da margem de decisão de um organizador de selectas é a escolha de um texto do seu pai, Américo Pires de Lima.

²⁵³ Ainda na década de 1940, o livro de Augusto César Pires de Lima, *Livro de leitura para o ensino técnico elementar* (1947), contém um texto seu. Continuando esta tradição, o *Portugal maior* (1954), organizado em parceria por Augusto dos Reis Góis, Antonino Henriques e Virgílio Couto, integrou 10 textos da autoria deste último. Antes deste livro, já em *Ditosa pátria* [1953] para o Curso complementar comercial, Virgílio Couto contava com um texto seu na colectânea que ele próprio organizou. Finalmente, o livro *Nobre povo, nação valente* (1960) contém textos de Irondino Teixeira de Aguiar e Virgínia Motta, seus organizadores.

“Restavam muitos nomes que apontar em excertos, que, pelas suas ideias e forma de que estão revestidas, não prejudicam, antes muito podem favorecer o aluno dos liceus.

[Textos] inéditos, na maior parte não dados ainda em selectas, indo buscá-los aos próprios livros e não a colecções mais ou menos desconhecidas, para lhes tirar essa monotonia de certos trechos crónicos, já puídos de uso, embora facilmente substituíveis.” (Moreira, 1901: 3 e 4).

João Manuel Moreira tem, como se vê, uma visão muito produtiva do seu papel de organizador e compilador de antologias escolares. Ele defende justamente que lhe cabe o direito de alguma originalidade neste trabalho de selecção de textos e de composição dos livros. Refere-se à riqueza da literatura nacional ainda desaproveitada para a produção de antologias escolares no seu tempo. Considera que os “autores” de antologias podem acolher entre “os contemporâneos mais insignes” aqueles que, embora não constem vulgarmente das selectas, já se tenham salientado “com um certo brilho na literatura pátria” (Moreira, 1901: 3). Esta noção de um espaço inaugural dentro do discurso manualístico pode ainda ser sentida nos prefácios das antologias de José Marques Castanheira e António Cortesão:

“O trabalho que, sob o título de *Selecta literária*, apresentamos ao público é quase inteiramente novo, tanto na selecção de trechos de leitura, como na disposição metódica, nos comentários gramaticais, notícias históricas, notas filológicas, etc., que os esclarecem ou explicam.” (Castanheira; Cortesão, 1909: V).

Os “autores” justificam a sua presença no universo de publicações pela sua capacidade de renovação da própria organização da selecta. Adolfo Coelho compreende igualmente essa função criativa do organizador de livros de leitura para a fixação do cânone literário escolar. Tal como ele diz, “preferimos a uma nociva variedade, embora deleitosa para alguns, fazer concentrar a atenção dos alunos em objectos não muito numerosos, levá-los a aprofundar pouco a pouco os que primeiro conheceram só em esboço (Coelho, 1897: VIII). A sua opção era o conhecimento aprofundado de alguns escritores e obras, que se tornariam familiares para os alunos, em detrimento de lhes oferecer, falsamente, dizia ele, uma diversidade de escolhas. Neste livro para a 3ª classe parece existir um certo desequilíbrio, optando por uma excessiva representação de Damião de Góis²⁵⁴.

Outro aspecto formal que constitui uma característica perene deste primeiro período é a da disposição das anotações nos textos. Voltando à primeira selecta aqui em exame, *Nova selecta portuguesa* (1894), as “notas explicativas” referentes aos textos são geralmente colocadas no final do livro. Neste livro, o prefácio explica pedagogicamente esta opção, defendendo que deste modo os alunos interpretariam os textos de forma mais autónoma. “Deste modo o aluno só terá de recorrer a elas, quando, com as próprias forças, não possa vencer alguma dificuldade que o texto ofereça” (Moreira; Corrêa, 1894: 1). Trata-se de promover a autonomia do aluno que, só após o esforço de compreender sozinho o texto, deve procurar a ajuda necessária no final do livro. O livro apresenta-se assim como um meio para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os alunos aos quais este livro se endereça são concebidos como seres inteligentes, que caminham autonomamente na interpretação dos textos literários.

²⁵⁴ Para *Leituras portuguesas*, 3ª classe, Adolfo Coelho escolheu 15 trechos de Damião de Góis, num universo de apenas 68 textos no total.

Neste sentido, o livro pode pressupor eventualmente a preparação prévia da leitura e da interpretação em casa, que só depois seriam completadas na aula. O livro, segundo os seus “autores”, deveria ainda adequar-se às etapas de evolução intelectual dos alunos, que progressivamente se tornariam mais e mais independentes na aquisição de conhecimentos à medida que fossem avançando nos anos de escolaridade liceal: “copiosas a princípio, as notas vão diminuindo e rareando cada vez mais, não só porque o desenvolvimento presumível do aluno as vai dispensando, senão porque continuadas no mesmo teor das primeiras, formariam um volume ainda maior que o do texto” (Moreira; Corrêa, 1894:1-2).

São também os princípios da exequibilidade e da pedagogia, no que diz respeito à adequação ao nível etário, que justificam, no livro de Adolfo Coelho para a 2ª classe, a organização das notas, do vocabulário e do onomástico que, segundo o seu organizador, seguem o método analítico, “em que os conhecimentos se apresentam numa ordem por assim dizer psicológica, partindo da experiência do aluno e das leituras que ele vai fazendo” (Coelho, 1899: VI). O ponto de partida das aprendizagens era, com Adolfo Coelho, a própria experiência quotidiana do aluno e dela se passava ao enriquecimento da linguagem através da aquisição de vocabulário. O livro de leitura e a forma como estava organizado devia proporcionar esta articulação entre o que os alunos já antes conheciam e aquilo que eles poderiam aprender de novo.

Neste prefácio, contudo, Adolfo Coelho dirige-se sobretudo aos professores. Ele sublinha aspectos pedagógicos do funcionamento das aulas que estão para além da leitura: “não se deve exigir dos alunos exactidão perfeita nas explicações, definições *secundum artem*, dados geográficos perfeitamente seguros, datas determinadas: o rigor é o termo, não o começo, relativamente a essas coisas no ensino (Coelho, 1899: VI). A leitura permite, segundo este professor, a entrada num mundo mais culto e exigente. Mas esta entrada realiza-se progressivamente. No processo de aprendizagem há que perceber que existem etapas e “o rigor é o termo, não o começo”. Pondo em prática este funcionamento processual da aprendizagem, no volume para a 3ª classe, Adolfo Coelho afirma ter escolhido os textos em função da idade dos alunos, agora “já mais adiantados em conhecimentos e desenvolvimento intelectual” (Coelho, 1897: V).

Com a discreta designação de *Leituras portuguesas*, Adolfo Coelho publicou também um conjunto de livros de leitura e selectas literárias no seguimento do seu esforço de organização da disciplina de língua e literatura portuguesa na reforma de Jaime Moniz. Estes livros foram postos em circulação nos anos seguintes e à medida que iam sendo produzidos, da 1ª à 5ª classe. Mas se, como antes sublinhei, as marcas empíricas da recollecção de textos são visíveis nestes prefácios, também o é a relação do “autor” com a “comissão encarregada de dar parecer sobre os livros destinados à instrução secundária” (Coelho, 1899: V). Tendo esta comissão proposto a eliminação de alguns trechos, invocando o facto de estes serem excessivamente extensos, Adolfo Coelho usa o prefácio de alguns livros para tornar pública a sua resposta. Ele parece manter um diálogo com os professores que avaliaram os seus livros, reconhecendo a legitimidade de algumas propostas mas, ao mesmo tempo, defendendo as suas posições num certo plano de autoridade²⁵⁵.

²⁵⁵ Por exemplo, quando a comissão sugere que o texto de Damião de Góis é demasiado longo, Adolfo Coelho explica que este se destina à 6ª classe e, portanto, a alunos com

A princípio únicos para algumas classes, os livros de Adolfo Coelho vão sofrer, no início do século, a concorrência de várias novas antologias, que se destinam ao 1º e ao 2º ciclos dos liceus. Após a reforma de 1905 (Decreto nº 3 de 3 de Novembro de 1905: 474), apresenta-se a concurso um conjunto de livros para o ensino de Português do 1º ciclo liceal. Para além de *Leituras portuguesas*, de Francisco Adolfo Coelho, é aprovado, em 1907 (Decreto de 7 de Setembro de 1907: 815), um outro livro com o mesmo nome do de José Barbosa de Bettencourt. Nesta altura é igualmente aprovada a obra para o 1º ciclo de Júlio Brandão, intitulada *Leituras portuguesas para as três primeiras classes* e de António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto, cujo nome é *Selecta portuguesa*. Para a 4ª e 5ª classes constam da mesma lista de aprovações as antologias de José Barbosa de Bettencourt, *Trechos escolhidos de autores portugueses*, e da responsabilidade da dupla anteriormente indicada, António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto, *Selecta da literatura*.

De uma certa variedade de obras, em especial para o 1º ciclo, os Conselhos Escolares dos liceus do país foram chamados a escolher entre os livros aprovados aqueles que adoptariam no quinquénio seguinte, ou seja, nos anos lectivos de 1907-1908 a 1911-1912. Nas relações de livros adoptados pelos liceus, publicadas no início do ano de 1908²⁵⁶, podemos verificar as escolhas dos trinta e dois liceus aí representados. O livro mais escolhido para o 1º ciclo foi o *Leituras portuguesas para as três primeiras classes*, de Júlio Brandão. Este conseguiu congrega a maioria das preferências²⁵⁷.

A simpatia com que os professores dos liceus o escolheram pode estar ligada à organização formal do livro de Júlio Brandão. Ele apresenta algumas mudanças formais interessantes relativamente a outros livros de leitura anteriores ou do mesmo período. Em primeiro lugar, porque, embora subdividido em três partes, se trata apenas de um volume, destinado às três classes do 1º ciclo. Em segundo lugar, porque corta decididamente com a distribuição de textos que separa a poesia da prosa, intercalando-as. Em terceiro lugar, porque este corte pode estar ligado a outra característica inovadora do livro, que é a de conter ilustrações. Os outros livros deste período não eram ilustrados. A comprovar a intencionalidade editorial desta mudança temos a inscrição na própria capa de que “estas leituras portuguesas” são “ilustradas e anotadas” (Brandão, 1907: capa).

Ambas as opções de organização do livro, a de intercalar prosa e poesia, deixando transparecer uma linha mais temática, e a de integrar desenhos ilustrando os trechos, sugerem uma maior preocupação de ajustamento ao gosto dos mais jovens alunos dos liceus. Certamente que para caracterizar o livro como mais infantil do que outros em circulação, como por exemplo o de José Barbosa de Bettencourt, eu

suficiente maturidade. Para este “autor”, as leituras não podem ser classificadas como extensas ou a sua extensão não pode ser considerada uma incorrecção pedagógica, porque esta avaliação só pode ser feita levando em linha de conta as formas de exploração dos textos nas aulas de português.

²⁵⁶ Decreto de 30 de Dezembro de 1907, publicado no *Diário do Governo* nº 3, de 4 de Janeiro de 1908, pp. 1101-1109; Decreto de 15 de Janeiro de 1908, publicado no *Diário do Governo* nº 12, de 16 de Janeiro de 1908, pp. 119-135; Decreto de 24 de Abril de 1908, publicado no *Diário do Governo* nº 94, de 28 de Abril de 1908, pp. 290-294.

²⁵⁷ Os livros *Selecta portuguesa*, de António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto, e *Leituras portuguesas*, de José Barbosa de Bettencourt, foram escolhidos apenas por 8 liceus no primeiro caso e 6 liceus no segundo. Os livros *Leituras portuguesas*, de Francisco Adolfo Coelho, não foram escolhidos por nenhum dos trinta e dois liceus indicados.

precisaria de uma definição de infância e de uma análise de conteúdos mais pormenorizada e que incidisse sobre os excertos textuais em si integrados. Não foi esse o caminho que segui. Mas, numa leitura superficial destas duas antologias, na de Júlio Brandão transparece, muito provavelmente, uma maior ligação à infância pelo efeito provocado pela mistura da prosa com a poesia, que sublinha a sua linha temática apreensível nos títulos dos textos, muitos deles de histórias e fábulas de animais²⁵⁸. A ilustração, por seu turno, embora não apresente uma grande unidade gráfica nem seja colorida, permite o arejamento gráfico dos textos. Esta ilustração imprime uma visualidade em que a representação da infância se alia ao ruralismo idílico²⁵⁹.

A permanência deste livro no universo de publicações para o 1º ciclo dos liceus²⁶⁰ pode, por conseguinte, estar ligada à sua apresentação inovadora. E, enquanto esta antologia inicia o seu longo percurso editorial, os livros de Francisco Adolfo Coelho, *Leituras portuguesas*, não obstante a sua aprovação oficial, não são escolhidos nem adoptados por nenhum liceu. Esta rejeição da circulação feita pelos conselhos escolares e pelos professores de Português dos liceus pode indicar uma reacção contra a eventual imposição dos livros de Adolfo Coelho no período imediatamente anterior. Quanto ao 2º ciclo dos liceus, a obra mais escolhida foi a de António Gomes Pereira e Augusto Casanova Pinto, *Selecta da literatura*, contando com a sua adopção em vinte e dois liceus. Contudo, ainda assim, o livro de José Barbosa Bettencourt, *Trechos escolhidos de autores portugueses*, recebeu o voto favorável de dez liceus. Os livros de leitura atrás referidos continuaram, ano após ano, a receber a aprovação oficial e o apoio dos professores dos liceus. Só com a entrada na década de vinte é que o cenário das publicações escolares se modificou.

De entre as publicações do género, que se editaram no início do século XX, falta referir uma especificamente dedicada aos alunos das “escolas industriais”, *Livro de português* (Baião, 1916). Este livro não identifica quem foi o seu organizador, indicando apenas quem dirige a colecção onde se integra, Tomás Bordalo Pinheiro, e quem o prefacia, António Baião. Estou em crer que o seu “autor” seja justamente António Eduardo Simões Baião, não porque este o afirme no prefácio, mas porque o livro aparece no seguimento do primeiro programa de Português do ensino técnico de que tenho conhecimento²⁶¹, o da Escola Industrial Afonso Domingues, publicado

²⁵⁸ O índice, que apenas contém os títulos dos trechos, e não identifica os autores das obras, permite esta ligação entre o universo das lendas e dos contos tradicionais e as histórias moralizadoras com animais.

²⁵⁹ As relações de Júlio Brandão com artistas plásticos deste período ter-lhe-ão dado uma sensibilidade especial à ilustração. De lembrar que, nalguns dos seus livros de poemas, como *Perfis suaves*, participaram vários artistas plásticos, entre eles Marques de Oliveira, Aurélia de Sousa e António Carneiro.

²⁶⁰ Em 1932, um outro livro de leitura do mesmo autor apresentou-se a concurso e foi aprovado oficialmente, *Livro de leitura, para as classes I e II*. Passadas três décadas sobre a primeira data de publicação, 1907, ambas as edições são muito parecidas.

²⁶¹ Os programas do ensino técnico do final do século XIX, tais como o da Escola Industrial Marquês do Pombal, de 1888, coordenados por Emídio Navarro e da responsabilidade do conselheiro director-geral Ernesto Madeira Pinto, não dizem respeito às disciplinas de línguas e apenas incluem Aritmética e Geometria, Desenho e Química. Este é o caso também da Escola Industrial Faria de Guimarães do Porto e da Escola Industrial Campos Melo da Covilhã que, na mesma data de 1888, publicam os seus programas. Em 1892, os programas das escolas industriais voltam a não contar com a língua portuguesa nos seus planos de estudo. É isto que se passa nos programas da Escola Industrial D. Amélia, por exemplo.

em Outubro de 1915, e este sim, assinado por este professor. A reforçar esta ideia, posso indicar ainda a estrutura do próprio livro, que sublinha a ligação da língua à história nacional e à recolha etnográfica, dois aspectos que se enquadram nos interesses de António Baião, que mais tarde será conservador da Torre do Tombo.

Por exemplo, a “Segunda parte” do livro tem um carácter muito histórico. Os títulos dos capítulos sugerem uma linha ideológica, que afirma que, se os portugueses foram grandes no passado, nomeadamente do ponto de vista económico, também o poderão vir a ser no futuro²⁶². Essa linha ideológica era claramente a de António Baião. Mas, seja ou não este “autor” o organizador desta obra, a ausência de referência autoral na antologia não me parece constituir uma falha extemporânea. Penso que esta ausência se integra numa concepção na qual a disciplina de língua portuguesa deve ser vista, no ensino técnico, como uma ferramenta que subordina o seu currículo às mais imprescindíveis finalidades profissionais. Esta ideia coincidiria com o facto de se ter feito editar um livro de leitura numa colecção toda ela virada para o ensino de tecnologias e aprendizagens práticas e organizada por um professor de Desenho, Tomás Bordalo Pinheiro:

“De há muito que a experiência do ensino nos tinha demonstrado a carência de um livro especial para leitura, interpretação e análise nas aulas de Português nas Escolas Industriais. Só agora porém se nos ofereceu ensejo de levar a cabo tal empreendimento, incluindo o nosso livro na já bem conhecida *Biblioteca de instrução profissional*.” (Baião, 1916: V).

Este é um “livro especial para a leitura”, que há muito fazia falta no ensino técnico. Ele orienta-se para uma leitura igualmente especial, porque realizada por alunos das escolas industriais, ou seja, por aqueles que deveriam aprender depressa e rapidamente abandonar a escola para se dedicarem ao que efectivamente contaria para as famílias operárias, o trabalho. Tal como diz o programa da Escola Industrial Afonso Domingues, atrás referido, a leitura deveria ser adaptada a uma população escolar determinada: “O ensino tem de graduar-se à população escolar a que é destinado e essa é composta, na sua quase totalidade, de operários, aos quais a lei permite matrícula mediante um ligeiro exame de admissão.” (Programas da Escola Industrial Afonso Domingues: 46)

À adaptação do programa de língua portuguesa a esta população, de origem e formação operárias, juntava-se outro aspecto, o da falta de tempo. Portanto, ao contrário dos liceus, que podiam ir controlando um progressivo desenvolvimento intelectual dos seus alunos durante sete anos consecutivos, o ensino técnico tinha de aproveitar o tempo disponível e que era, no melhor dos casos, duas aulas semanais, durante dois anos²⁶³. Este contexto, ao qual se junta a irregularidade da frequência

²⁶² A 2ª Parte começa com um capítulo cuja designação é a de “Trechos históricos e literários”. Mas a escolha destes textos não corresponde a outras encontradas para os liceus. Os títulos destes trechos são, por exemplo, “A Marinha nos primeiros séculos da monarquia portuguesa”, “Concessões para a exploração de metais no século V”, “As Vinhas no Alto Douro nos fins do século VII”, “Serviços do Marquês de Pombal à indústria portuguesa”, etc. No entanto, aquilo que se pretende é encontrar textos que falem de situações relativamente actuais, como “Um Escritório comercial” ou “A Doença do guarda-livros”.

²⁶³ Nos planos de estudo publicados nesta década existem discrepâncias nos tempos lectivos destinados ao ensino da *Língua portuguesa*. Pela indicação da legislação para a Escola de Rodrigues Sampaio (Decreto nº 1983, publicado no *Diário do Governo* nº 213, I Série, 22 de Outubro de 1915 p. 1160), o curso de comércio é aquele que lhe atribui mais

escolar destes alunos, aproxima este livro de leitura dos do ensino primário do princípio do século. Também por aquilo que acabo de explicar se entende que o livro nem sequer identifique o nível de ensino ao qual se endereça. Neste início do século XX, tal como antes verifiquei na legislação do ensino técnico, a entrada nestas escolas é flexível, permitindo a frequência nos mesmos anos de escolaridade de alunos de idades muito diferentes. O livro de leitura dirige-se, portanto, aos que, mesmo não tendo frequentado o ensino primário, fizeram “um ligeiro exame de admissão”. É por isso que António Baião falava nestes termos dos conhecimentos básicos da língua portuguesa, no prefácio de *O Livro de português* (1916): “Modernamente tem-se entendido que o livro de leitura deve ministrar conhecimentos úteis ao mesmo tempo que ministra conhecimentos de linguagem.” (Baião, 1916: V-VI)

A organização da antologia reduzia tudo ao princípio da utilidade prática e, em simultâneo, circunscrevia o domínio da língua e a expressão da infância ao mínimo. Nem os objectivos mais rebuscados do ensino da língua, nem os aspectos mais psicológicos da infância podiam colidir com a vertente profissional da formação dos alunos. Esta subordinação da língua portuguesa ao trabalho pode verificar-se na composição do livro de leitura de António Baião. O livro é preenchido com trechos de pequenas dimensões, ora fábulas e contos populares de fundo moral, ora pequenos textos de conteúdo informativo, que visam valorizar a indústria, o comércio e outras actividades económicas portuguesas, atribuindo à língua uma identidade profissionalizadora: “por isso escolhemos de preferência trechos respeitantes às indústrias e comércio portugueses, quer no seu estado actual, quer na sua história através das épocas do nosso viver colectivo” (Baião, 1916: V).

É imediatamente nesta orientação para a vida prática que se pensa quando se lê a inclusão de “trechos respeitantes às indústrias e comércio portugueses”, que inspiram o capítulo do livro “Trechos instrutivos”²⁶⁴. Por outro lado, com o desígnio de educar moralmente os alunos, o livro coloca em paralelo textos como as “Fábulas” e as “Lendas populares”. Estas histórias têm um carácter muito infantil, como se vê na que aqui transcrevo:

“A rã e o boi

Indo um boi matar a sede que o devorava a um charco pôs a pata em cima do filho de certa rã. Esta, com isso, muito se irritou e pensou em competir em corpulência com o boi. Para isso começou a inchar, a inchar... O filho, que isto viu, disse-lhe:

– Mãe, não faças tal porque és muito pequena em relação ao boi.

tempo, para os dois primeiros anos 2 horas em cada ano e, nos dois anos seguintes ainda 3 e duas horas consecutivamente. Enquanto os cursos industriais ou não indicam a disciplina ou indicam-na, mas distribuem-lhe apenas duas horas semanais nos dois primeiros anos, fazendo-me crer que ela seria quase dispensável (Decreto nº 1247, publicado no *Diário do Governo* nº 2, I Série, 4 de Janeiro de 1915 p. 73 e Decreto nº 4369, publicado no *Diário do Governo* nº 125, I Série, 30 de Maio de 1918 p. 873).

²⁶⁴ Neste capítulo, os títulos dos trechos são indicadores do tipo de temas que abordam: Vantagens do ler; Sociedades cooperativas; Moinhos do pão; As Salinas em Portugal; Costas de Portugal; Operações do fabrico do azeite; O Papiro, o pergaminho e o papel; Descrição das lãs; Refinação do açúcar; O Fabrico do queijo; Os Azulejos; A Manteiga em Portugal; A Pesca fluvial; O Algodão; Como se fabrica a manteiga; O Sal; Os Iniciadores do romantismo; O Vinho verde; O Linho; O Vinho do Porto. Embora se refiram efectivamente a indústrias, estes têm essencialmente um carácter artesanal.

Ela porém não se importou e continuou a inchar, a inchar... Debalde o filho lhe repetiu:

– Mãe não inches mais que rebentas.

E foi isso que lhe aconteceu, e é o que acontece aos homens de pequena condição que pretendem rivalizar com os superiores.” (Baião, 1916: 3).

Esta lição de conformação social parece ganhar maior significado quando se encontra ligada à formação moral dos trabalhadores. Contudo, também existem inúmeros exemplos de fábulas de conformação social nos livros de leitura dos liceus. Não existe uma moral diferente para os meninos recém-chegados aos liceus. O que neste livro parece digno de registo é o estatuto atribuído a estas histórias morais no contexto global do livro. Trata-se da inclusão de uma enorme quantidade de trechos deste tipo, indicando uma ênfase especial na formação moral e política destes alunos. Esta ênfase é associada a outra componente do livro, a componente prática incluída no capítulo de “Temas para exercícios escritos”. Os “temas” são acompanhados de um número reduzido de frases que deveriam inspirar a escrita e treinar as principais competências linguísticas.

Estas histórias têm um carácter expressamente infantil e parecem encontrar-se na continuidade dos exercícios realizados no ensino primário, valorizando os animais domésticos, desenvolvendo ideias moralistas e estabelecendo elos fortes com o mundo rural²⁶⁵. Na “Segunda parte” do livro, integram-se exercícios para a escrita de cartas²⁶⁶:

“[I] Um amigo informa outro de que tenciona vir para Lisboa, a fim de cursar a escola em que este se acha matriculado; antes, porém, deseja que o seu amigo lhe dê informações acerca dessa escola. Redigir uma resposta dando todas as informações que possam interessar e manifestando desejo pela realização da vinda.” (Baião, 1916: 208-209)

[XV] Certo indivíduo teve a infelicidade de perder grande parte da sua fortuna, em tal ou tal negócio. Um seu amigo íntimo ao saber do facto, escreve-lhe a manifestar o seu pesar. Conhece que o desgosto deve corresponder à perda sofrida, mas exorta-o a que tenha ânimo suficiente para se resignar. Lembra-lhe que os infortúnios desta vida são transitórios e que muitas vezes, após eles vêm tempos felizes. – Pede-lhe que confie na Providência e nos amigos em cujo número espera ocupar sempre o primeiro lugar. Redigir esta carta como se fosse o amigo.” (Baião, 1916: 213-214).

É interessante perceber como um discurso que parece tão marcado pela vida profissional pode simultaneamente cruzar esta dimensão com aspectos da vida pessoal dos alunos. Em síntese, o livro parece atravessado por uma concepção muito utilitária da língua. A aquisição de competências mínimas tem a ver certamente com a dimensão reduzida dos trechos²⁶⁷. Nas duas primeiras décadas do

²⁶⁵ Os “Temas para exercícios escritos” eram: O Lobo e o cão; A Galinha e o pintainho; O Galo, o burro e o leão; Os Dois caminhantes; O Grilo; O Lobo e a cegonha; O Caseiro e as perdizes; O Lavrador e a cegonha; O Rato impertinente; Um Bom conselho; O Pastorinho mentiroso; O Discípulo preferido; O Cão; O Cavalo; O Boi; A Lã, etc.

²⁶⁶ Indica-se no final deste capítulo, que tenho vindo a tratar, que as cartas pertencem a Cabanita, *Lições práticas de português*.

²⁶⁷ Mesmo assim, António Baião desculpa-se porque “é possível que um ou outro trecho seja um pouco longo para o fim que se tem em vista mas, além de ser isso excepção, explica-se por não querermos truncar assuntos verdadeiramente interessantes”. António

século XX, a especificidade da identidade do ensino de Português no ensino técnico estava ligada ao direccionamento da língua para os termos técnicos e ao seu empobrecimento estético. O reduzido número de horas lectivas que as escolas técnicas, nomeadamente nos cursos industriais, destinavam ao ensino do Português não permitia que se aumentasse decisivamente a cultura literária dos alunos. O currículo, ainda por cima, mantendo as expectativas tão baixas, não contribuía para qualquer mudança:

“O ensino do Português nesta Escola deve ter principalmente dois fins em vista: 1º habituar os alunos a não lerem mecanicamente, procurando portanto compreender o que lêem; segundo ensiná-los a expressar os seus pensamentos, por escrito, com a devida correcção.”
(Programas da Escola Afonso Domingues, Outubro 1915: 46).

Usando o exemplo da Escola Industrial Afonso Domingues, o principal objectivo era o de ensinar os alunos a “expressar os seus pensamentos, por escrito, com a devida correcção”. Neste sentido, o ensino nas escolas técnicas é em tudo igual ao dos liceus que, em 1918, afirmam que “o ensino de Português tem como objectivo adquirir o uso correcto, oral e escrito da língua” (Decreto nº 5 002, de 27 de Novembro de 1918: 2015). Comparando igualmente a dimensão moral dos enunciados de Português, ela parece muito idêntica. Para exemplificar, observe-se o programa para a 1ª classe dos liceus:

“Leitura de trechos muito simples de prosa e verso: narrativas, contos e fábulas que possam contribuir para a educação moral do aluno; pequenas descrições de usos e costumes, instituições e monumentos nacionais; algumas lendas da antiguidade ligadas às origens peninsulares; poesia, narrativa e lírica.

Nesta classe e na seguinte convirá, a fim de criar nos alunos o gosto da leitura, ler trechos cuidadosamente escolhidos dalgumas obras, recomendando-se as seguintes: C. Pedroso, *Contos populares portugueses*; D. João da Câmara, *Contos*; António Pereira da Cunha, *Brios heróicos de portugueses*; Henrique O'Neill, *Fabulário*; T. Coelho, *Os Meus Amores*; João de Deus, *Campo das flores* (fábulas); Júlio Dinis, *A Morgadinha dos canaviais*, *Uma Família inglesa* e *As Pupilas do Sr. Reitor*; A. Garrett, *Romanceiro*; A. Herculano, *Lendas e narrativas*.” (Decreto nº 5 002, de 27 de Novembro de 1918: 2016).

Portanto, o enunciado liceal não deixa dúvidas sobre a relevância atribuída à aquisição de competências linguísticas básicas nem sobre a da formação moral dos jovens. Também nos apercebemos de que, por maioria, as leituras propostas são contos de raiz popular. O que diferencia o ensino do Português nas escolas técnicas do ensino da mesma disciplina nos liceus, como já antes argumentei, não são estas finalidades gerais, mas a sua articulação, ou a ausência dela, com uma formação literária que, no caso dos liceus, prepara os alunos para o estudo da literatura nos anos seguintes.

Ou seja, no ensino liceal, os conteúdos de literatura representam, como em seguida irei mostrar, indicadores de um aprofundamento sequencial que determinam qual o desenvolvimento psicocognitivo padrão dos alunos em cada ciclo de aprendizagem. Isto não seria possível no quadro curricular do ensino técnico que,

em vez dos sete anos de escolarização liceal, neste período²⁶⁸ apenas contava com dois anos para a maioria dos cursos e, durante esses anos, apenas com duas horas semanais no plano de estudos. Assim, a própria comparação se torna difícil. Contudo, se tomarmos como referência apenas o 1º ciclo dos liceus, designado na época de “I Secção”, não obstante a indicação de que os trechos escolhidos deviam ser “muito simples”, nota-se a preocupação explícita na escolha de obras que permitissem a iniciação à educação literária, mais tarde aproveitada.

Assim, ao abrigo do novo Regulamento da Instrução Secundária de 1920 (Decreto nº 6 675, de 12 de Junho de 1920: 789-790), publicam-se em 1921, novas listas de livros escolares autorizados a circular nos liceus durante os cinco anos seguintes. Em 1921, um despacho ministerial (Despacho ministerial de 6 de Maio de 1921: 1949-1958) informa que, na sequência do “curso aberto a 6 de Maio de 1920”, a comissão encarregada de examinar os livros escolares publica as actas para explicar as razões da aprovação, as críticas e as sugestões e ainda exclusões. Para o 1º ciclo, foram aprovados todos os livros que se apresentavam a concurso, a saber, *Leituras portuguesas* de Adriano Gomes, *Livro de leituras* de Berta Valente de Almeida, *Leituras portuguesas* de Barbosa Bettencourt, *Livro de leitura* de Júlio Brandão, *Livro de leitura – Portugal* de Augusto Pires de Lima e, ainda, *A Nossa terra* de Francisco Xavier Rodrigues. Dois destes “autores” têm já uma longa experiência, porque viram os seus livros aprovados no período anterior, Júlio Brandão e José Barbosa Bettencourt.

Curiosamente, alguns destes novos livros, que agora se editam, têm uma estrutura muito próxima da do livro de Júlio Brandão. Assim, considero que a nova distribuição dos textos nas antologias evoluiu, como se pode ilustrar pela declaração de Adriano Gomes: “Preferimos alternar a prosa com o verso e variar os assuntos indicados no programa por nos parecer que assim a leitura se tornaria mais agradável pela variedade” (Gomes, 1920: 3). Adriano António Gomes explica esta opção pelo desejo de motivar para a leitura os alunos, cuja idade só excepcionalmente ultrapassará os 13 anos. Esta inovação trata-se de uma forma de adequação ao nível etário do 1º ciclo liceal, que é acompanhada de uma escolha criteriosa de textos e autores. O “autor” explica que “esforçámo-nos por escolher trechos que por qualquer motivo interessassem os seus juvenis leitores, e assim se não vissem forçados a ler, com tédio, coisas que não entendessem ou que não lhes despertassem o gosto pela leitura” (Gomes, 1920: 3).

Nesta procura de motivação, porém, o livro de Adriano Gomes não chega a ser ilustrado como o de Júlio Brandão. Mas Adriano Gomes reconhece, no prefácio, que o seu livro só não é ilustrado pelo “elevado preço porque esta ordem de trabalhos fica actualmente.” (Gomes, 1920: 3). Contudo, tal como os vogais da comissão de apreciação destes livros reconhecem, não existe grande uniformidade formal nestes

²⁶⁸ No Decreto nº 6 675 de 12 de Junho de 1920, Diário do Governo nº 121, 1ª Série, apresenta-se o *Regulamento da instrução secundária*. Nele se faz referência à organização dos anos de escolaridade. Os primeiros anos do ensino liceal integram-se no Curso Geral, I Secção composta pelas 1ª e 2ª classes e II Secção composta pelas 3ª, 4ª e 5ª classes. A I Secção dedica à Língua portuguesa 5 horas semanais em cada ano, enquanto a II Secção distribui no plano de estudos 3 horas semanais para esta disciplina. O Curso Complementar de Letras é composto por dois anos lectivos, 6ª e 7ª classes, com Língua e literatura portuguesa com 4 e 5 horas semanais respectivamente. O Curso Complementar de Ciências dedica à mesma disciplina apenas 3 horas semanais na 6ª classe e na 7ª classe a disciplina não consta do currículo.

livros. O que importa, segundo eles, é que cada um destes livros satisfaça, na generalidade, os requisitos dos programas. As críticas aos livros fazem-se sentir, porém, em torno da escolha de determinados trechos:

“É certo que num ou noutro se deparam composições que bem poderiam ser suprimidas. Tais são nas “Leituras portuguesas”, de Adriano Gomes, a fábula de O’Neill “Os Dois sujos” (p. 66), e a fábula do mesmo O’Neill “O Leão e o mosquito”, e ainda a xácara “O Cego” (p. 355), duma moralidade muito discutível.

Igualmente no livro “A Nossa terra”, de Augusto Xavier Rodrigues, poderiam ser suprimidas as fábulas “A Cabra e o gaturrano” e “A Flauta e o sábio”, do “Fabulário” de Coelho Neto (pp. 15 e 44), pelo seu acentuado regionalismo brasileiro; e ainda os trechos “A Decadência da monarquia” e “A Tragédia”, de Alfredo Galis (pp. 298 e 305), que são, além do mais que se julga supérfluo dizer, dois artigos de jornal com gramática muito pouco modelar.” (Despacho ministerial de 6 de Maio de 1921: 1952-1953).

Notemos que as críticas aos textos inseridos nos livros de leitura para o 1º ciclo não são de índole literária. A primeira crítica é de ordem moral. A segunda, embora de carácter linguístico, pode esconder uma rejeição ideologicamente marcada pelo nacionalismo contra o “acentuado regionalismo brasileiro”. A terceira é logicamente de correcção linguística. Estas críticas foram atendidas pelos “autores” dos respectivos livros, sendo os livros postos em circulação após as devidas correcções. Da lista para o 1º ciclo dos liceus, apenas algumas gramáticas foram rejeitadas. Estas foram alvo de uma análise pormenorizada aos seus conteúdos²⁶⁹.

Para o 2º ciclo, todas as selectas apreciadas foram igualmente aprovadas, porque “todos estes livros oferecem boa leitura, acomodada à mentalidade dos alunos”. Para além de algumas incorrecções gramaticais, apontadas aos excertos inseridos na selecta de Barbosa Bettencourt, os livros de Adriano Gomes e de Francisco Xavier Rodrigues foram acusados de falta de correcção na referência autoral de alguns trechos:

“Assim, nas “Leituras portuguesas”, do Sr. Adriano Gomes, p. 40, vem extraída das “Heras e violetas”, de Guilherme Braga, uma composição em verso, com o título “Depois da batalha”. Seria bom indicar que é uma versão duma poesia de Vítor Hugo. [...] Finalmente, ao autor da “Nossa terra”, lembra a comissão que o trecho “Horror”, da p. 202, traz o nome do autor, Silva Gaio, mas não o título do livro de que foi extraído, o “Mário.” (Despacho ministerial de 6 de Maio de 1921: 1952-1953).

Estas chamadas de atenção parecem-me significar que os trechos não valiam apenas pelas temáticas e conteúdos. Para além delas, era necessário familiarizar os alunos com um conjunto de referências a obras e a escritores para uma verdadeira formação literária. Os programas de 1918-19 revelam justamente esta vertente “histórico-literária”:

“O estádio mais avançado do ensino nestas classes permite ao professor fazer o estudo histórico-literário segundo a ordem cronológica. Não deverá, porém, preocupar-se com o número de

²⁶⁹ Duas gramáticas foram rejeitadas porque a comissão as considerou não conformes com os programas, *Gramática Portuguesa*, de António Ribeiro de Vasconcelos e *Gramática Sintética*, de Cândido de Figueiredo e outras duas, *Gramática Portuguesa*, de Ulisses Machado e *Gramática Elementar de Língua portuguesa*, de Barros Nobre, porque esta comissão as considera “deficientes e pouco claras”.

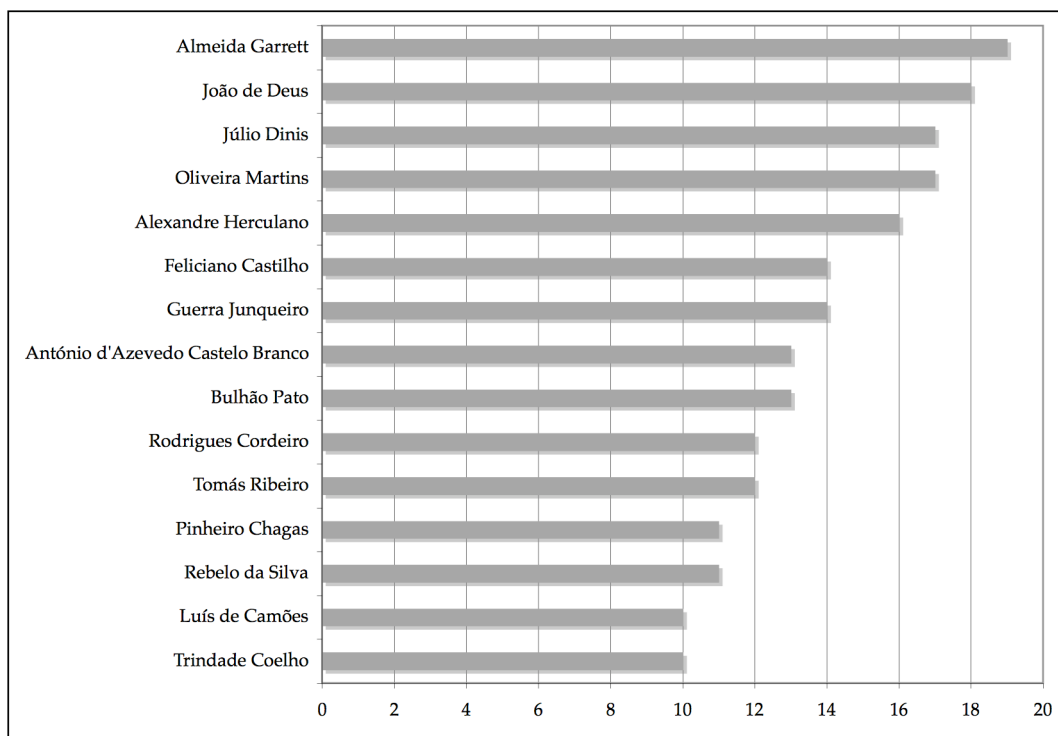
autores de cada época, que os alunos hajam de ler; antes preferirá, em relação a cada época, a leitura dos autores que melhor a definam e de cada autor as obras mais próprias para a realização dos fins do ensino. Consequentemente, deve proscrever o uso de selectas e de antologias e aconselhar o de edições escolares.” (Decreto nº 5 002, de 27 de Novembro de 1918: 2027).

Na década de 1920, o 2º ciclo dos liceus, correspondente à 4ª e 5ª classes, investe-se de uma orientação “histórico-literária segundo a ordem cronológica”. Esta orientação é ainda mais facilmente visível no Curso Complementar dos liceus. A selecta de Berta Valente de Almeida, *Colecção de trechos de literatura arcaica e medieval* (1924), editada nos anos seguintes e pertencendo ao mesmo grupo de livros aprovados, encarna bem esta linha “histórico-literária”. Toda a disposição dos trechos reflecte o objectivo central de colocar os alunos face à evolução da língua portuguesa e de a concretizar com exemplos literários. A literatura arcaica e medieval é antecedita por um conjunto de páginas em “latim bárbaro”. A “autora” faz questão em apresentar “o mais antigo documento em latim bárbaro do território português” (Almeida, 1924: 10), ao qual vai acrescentando textos do século XI, que permitem a percepção da origem latina do português, por um lado, e a sua evolução, por outro. A sua explicação sobre o processo de compilação de textos, embora concisa, parece-me clara:

“Grupámos os presentes textos por ordem cronológica das fases da língua que representam, de harmonia com as divisões do estudo da literatura que até certa altura exemplificam: pareceu-nos preferível, dado o fim que o programa destas classes tem em vista, a qualquer outra disposição. De alguns deles, por muito extensos no original, reproduzimos apenas os pedaços que melhor satisfazem ao nosso intento, não só para não avolumar muito o compêndio, como para evitar quanto possível pesar ainda sobre a monotonia dos mais remotos tempos, sobretudo.” (Almeida, 1924: 5).

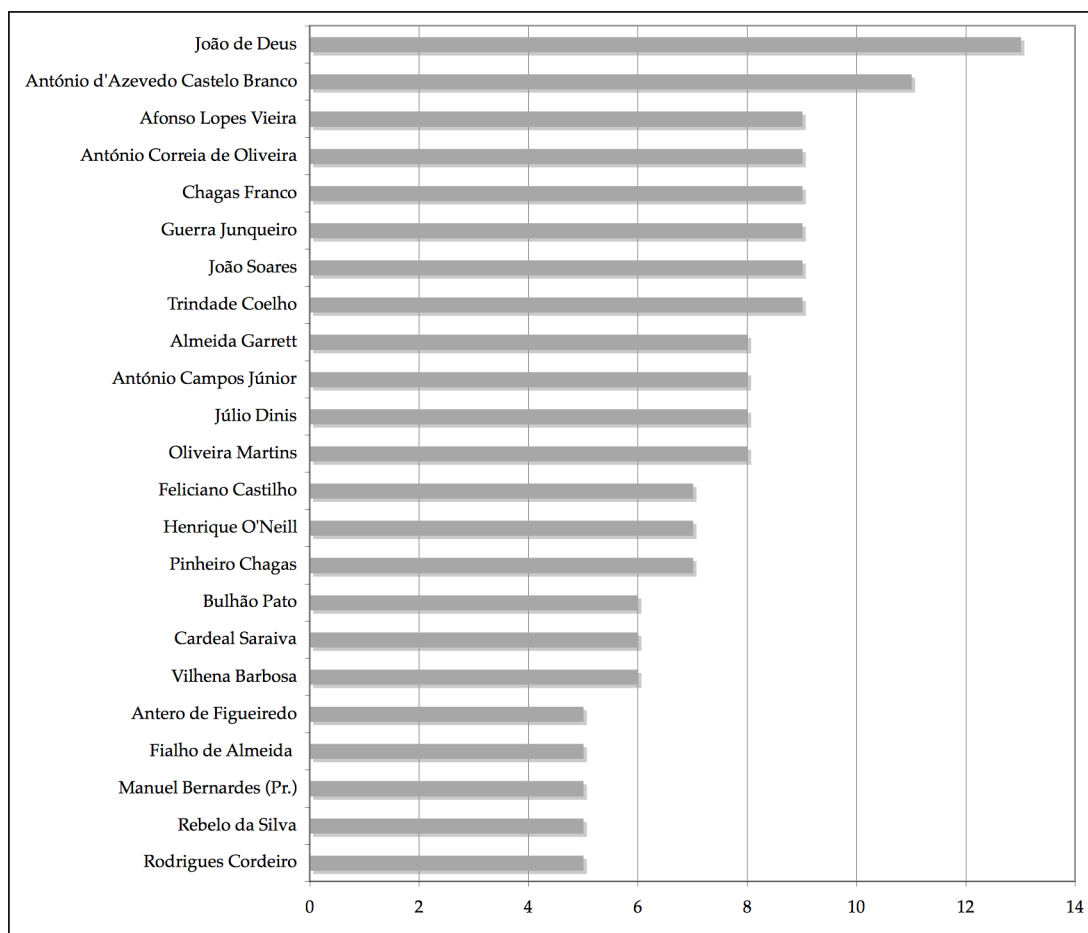
Embora tenha reproduzido “apenas os pedaços que melhor satisfazem ao nosso intento”, os excertos são de maior dimensão do que os escolhidos para os alunos mais novas e são cuidadosamente referenciados. Todo o livro adquire uma disposição que parece afirmar o princípio científico da organização criteriosa das obras e dos autores literários. Esta procura de uma forma escolar para a antologia no ensino secundário, determinada pela escolha de trechos consoante o nível etário a que se dirige, é um processo que se desenrola entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

GRÁFICO 4 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DOS LICEUS,
NO 2º PERÍODO (1920-1930)



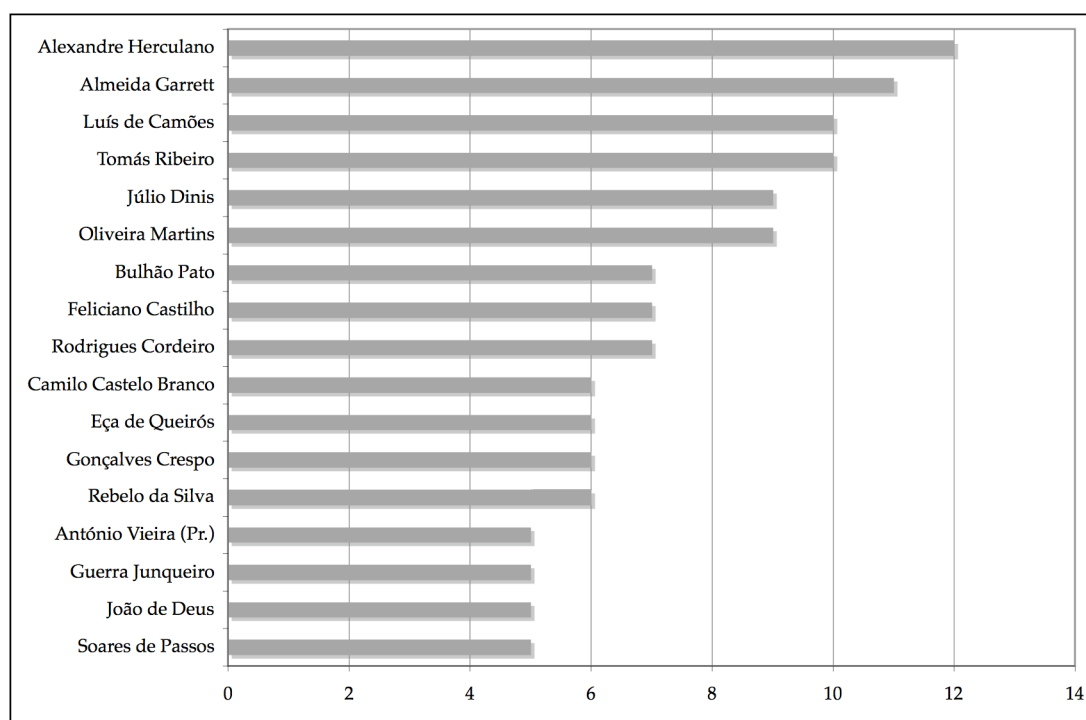
Quando postos lado a lado os escritores mobilizados para as antologias de 1894-95 a 1919 e as de 1920 a 1930, verificam-se alterações. Um número relativamente grande de escritores do século XIX e XX ocupa lugares importantes pelo número de trechos que têm nas antologias. Como podemos notar no gráfico apresentado em baixo, para além dos escritores contemporâneos que tinham mais de vinte textos já no período anterior, por exemplo Almeida Garrett, Alexandre Herculano, João de Deus, Feliciano Castilho, Oliveira Martins e Rebello da Silva, encontramos um conjunto de escritores dos séculos XIX e XX, nas antologias da década de 1920, tais como Júlio Dinis, Guerra Junqueiro, António d'Azevedo Eça, Bulhão Pato, Rodrigues Cordeiro, Tomás Ribeiro, Pinheiro Chagas e Trindade Coelho.

GRÁFICO 5 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DO 1º CICLO DOS LICEUS, NO 2º PERÍODO (1920-1930)



Na década de 1920, existem autores que parecem consensuais para o 1º ciclo, como João de Deus, Pinheiro Chagas ou Oliveira Martins, que voltaram a ser amplamente escolhidos para as antologias deste período. Mas mais autores, que fizeram parte do elenco dos trechos incluídos nos livros de leitura da passagem dos séculos, foram agora preteridos por outros. A enorme variação de referências autorais e, consequentemente, de textos nas antologias acontece igualmente nas antologias para o 2º ciclo. Em comum, embora a ordem pelo número de trechos não se mantenha, temos Luís de Camões, Padre António Vieira, Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Feliciano Castilho, Camilo Castelo Branco e João de Deus.

GRÁFICO 6 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NAS SELECTAS LITERÁRIAS DO 2º CICLO DOS LICEUS, NO 2º PERÍODO (1920-1930)



Assim, de um período para outro, ao olharmos para o número de trechos escolhidos dos autores, notamos um índice de substituições bastante grande. Porém, será que isto representa uma grande instabilidade e mudança no cânone do ensino secundário de língua e literatura portuguesa? Sugiro que se relativize esta questão, porque embora seja certo que as referências autorais mudaram bastante nas primeiras décadas do século XX, não me parece que estas alterações e trocas de trechos signifiquem efectivas mudanças na estrutura das selectas e livros de leitura. Recordemos que os organizadores de selectas literárias e livros de leitura tentavam valorizar as suas antologias com uma variedade de trechos, de preferência, não escolhidos já para outros livros. Mas este comportamento que busca ser original e intervir na constituição do cânone escolar representa a afirmação de um campo de poder disciplinar. Julgo que as decisões neste plano são sobretudo o resultado de uma procura dos “autores” das antologias em adequar as suas escolhas aos níveis etários e temas, sem excluir a possibilidade pontual da expressão de fenómenos de gosto pessoal ou, eventualmente, de moda.

3.1.2. *As ordenações e as referências autorais nas antologias entre 1930 e 1960*

As características dos livros de leitura e selectas literárias nas primeiras duas décadas do século XX, como salientei atrás, misturam aspectos de diferentes ordens. Existem características formais, como o caso da disposição dos textos de prosa e de poesia, ou como o da presença ou da ausência de imagens que ilustram esses mesmos textos. Existem características pedagógicas, como a construção de uma imagem da infância e da adolescência, através da escolha de contos populares e fábulas, ou de linhas temáticas que remetem para a curiosidade científica e para a aventura. Existem características ideológicas, como aquelas que se relacionam com a construção da imagem do povo português através da referência aos seus costumes e heróis históricos. E existem ainda estratégias de construção do próprio objecto, livro de leitura, e nele da identidade da disciplina de Português, como as que invocam o rigor na escolha dos trechos e a qualidade literária destes.

Esta última estratégia, que afirma a disciplina de língua materna pela procura de rigor, estabelece e sedimenta o papel das antologias escolares. O discurso sobre o rigor é acompanhado por um fenómeno de longevidade de algumas obras, como o livro de leitura e a selecta *A Nossa terra*, de Francisco Xavier Rodrigues, e *Portugal*, de Augusto Pires de Lima²⁷⁰. Ao observar como estes dois livros atravessaram várias décadas e estiveram presentes na educação de várias gerações de alunos, questiono-me sobre as razões do seu sucesso. Será que estes livros espelham melhor do que outros as necessidades educativas dos alunos? Será que representam melhor os programas? Serão as circunstâncias da publicação que determinam se certa obra continua ou não a ser reeditada? Será que a sua duração reside no ajustamento a desígnios políticos e ideológicos? Mas, neste último caso, como compreender, então, que outros livros igualmente nacionalistas desapareçam, enquanto outros permanecem tanto durante a 1ª República como no Estado Novo?

Considero que é necessário uma conjugação feliz de todos estes factores para o sucesso continuado dos livros. Eles têm de responder a vários desígnios em simultâneo, tanto político-ideológicos como didáctico-pedagógicos. São condições necessárias e fundamentais à adequação a programas e alunos, a finalidades educativas e ideológicas e a aspectos materiais, como passarei a examinar. O longo tempo de circulação destes manuais, por seu turno, demonstra como são importantes. Revela o quanto terão feito para fixar o cânone escolar da língua

²⁷⁰ *Portugal: Livro de leitura* de Augusto César Pires de Lima, publicado em edição do autor, é um livro que contou com, pelo menos, 18 edições. A sua trajectória terá começado em 1921, aquando da sua primeira aprovação oficial, e manter-se-á em circulação até à década de 1950. Pode falar-se em permanência, porque o livro manteve durante todo este tempo a mesma organização e ordem pela qual os trechos se apresentam. Estou em crer que ele teria igualmente sido utilizado nas escolas técnicas durante a década de 1920 e parte de 1930. Esta convicção resulta de ter encontrado este livro no espólio de algumas antigas escolas técnicas, nomeadamente no espólio da Escola Comercial Veiga Beirão e da Escola Industrial Marquês de Pombal, e decorre de o facto do “autor”, já nas décadas de 1930 e 1940, ter publicado dois livros com idêntica estrutura para os cursos comercial e industrial, intitulados *Livro de leitura para o ensino comercial* (1935) e *Livro de leitura para o ensino técnico elementar* (1947). Embora os destinatários tenham mudado ao longo do tempo, o que surpreende é a estabilidade curricular que as poucas alterações do livro podem indicar.

portuguesa. E ainda, o quanto influíram na afirmação do género específico das antologias escolares. Alguns comentários de Augusto Pires de Lima ajudar-nos-ão a responder às questões colocadas. Este “autor” explica, nos prefácios dos seus livros de leitura, como se desenrolavam as tarefas de organização das antologias, como escolhia as obras e delas seleccionava os trechos, como compilava e imprimia uma sequência temática e como alternava os géneros literários. Sobre estas operações de montagem nenhum dos seus livros contém uma descrição tão clara como a que dedicou, com o pai, ao ensino primário:

“Para isso não precisámos de contrariar os programas, nem repelir as bases sensatíssimas do anúncio do concurso para a selecção dos livros para a Instrução Primária. [...] Cortámos onde foi preciso cortar; transpusemos onde foi preciso transpor; substituímos onde foi preciso substituir; estabelecemos muitas vezes um novo plano.” (Lima, 1931: 5-6).

Segundo Augusto César Pires de Lima, não era “necessário contrariar os programas”, nem “repelir as bases sensatíssimas” das autoridades que aprovaram os seus livros. Mas isto sugere-me que tudo isso não significa talvez uma obediência precisa aos programas ou às determinações oficiais. Penso que se trataria antes de um fenómeno diverso em que os trechos escolhidos se ajustariam a *vários* programas e a *vários* objectivos educativos. O nosso “autor” apresenta uma primeira razão: os objectivos de um programa de Português são, segundo ele, muito parecidos com os de qualquer outro programa. Ou melhor, os objectivos programáticos não mudam muito. Depois porque, sendo os trechos versáteis, eles poderiam adaptar-se a diferentes formas de leitura e de interpretação.

Nessa linha de raciocínio, Augusto César Pires de Lima sabe que é necessário conformar um excerto de uma obra, cortando-o, transpondo-o, substituindo-o e estabelecendo um novo plano de construção da selecta, o que dá uma grande margem de manobra, como se pode convir. Não me parece, contudo, que este enorme desembaraço na manipulação dos textos fosse específico deste “autor” em particular. Estou certa de que, mesmo sem o afirmarem, outros “autores” terão realizado o mesmo tipo de operações de transposição e a sua fidelidade aos textos originais facilmente entra em contradição com a adaptação às funções educativas exigidas. Por exemplo, no livro *Portugal: Livro de leitura* (1928), para o 1º ciclo, Augusto César Pires de Lima volta a afirmar a sua adesão às orientações dos programas, desta vez, do ensino liceal. Para ele, a obediência aos programas está relacionada com o cumprimento de um princípio pedagógico no sentido de facilitar a compreensão do aluno através de uma sequência, “ora cronologicamente, na exposição dos feitos dos portugueses, ora partindo do norte para o sul do País, ao darmos conta das paisagens e monumentos” (Lima, 1928a: 355). E, para tudo isso, pode ser necessário introduzir modificações nas obras que se seleccionaram:

“Arredámos contudo os passos que pudessem considerar-se como estando acima das forças dos pequeninos leitores. [...] Como não trabalhávamos para eruditos, tivemos de introduzir algumas modificações nos trechos, estabelecendo ligações, aclarando, resumindo. Mas, quando a mudança é profunda, vai em nota uma observação.” (Lima, 1928a: 355-356).

Esta possibilidade de alterar as obras está ligada à forma igualmente flexível de olhar para os programas, visto que para atingir os seus objectivos pedagógicos, segundo Augusto Pires de Lima, o organizador pode ter de encontrar inesperados exemplos literários, visto que “além dos trechos de escritores indicados nos

programas para cada classe, fomos esquadrihar outros que não se afastassem daqueles quanto à facilidade de interpretação” (Lima, 1928b: 5). A mesma dificuldade, sentida por Francisco Adolfo Coelho, continua a ser vivida por esta nova geração de “autores” de livros de leitura, ou seja, a de conciliar a “facilidade de interpretação” com as necessidades dos alunos e com os temas a desenvolver. É disso que nos fala igualmente Berta Valente de Almeida:

[...] “Parece-nos havê-los distribuído de forma a não tornar monótono esse aprendizado; obedecemos na gradação dos de carácter histórico à ordem porque os assuntos se vão prendendo com as épocas da vida nacional que personificamos numa ou outra individualidade [...] e bem assim em ligeiras descrições dos mais célebres monumentos, no aspecto geral do país e paisagens características das colónias.” (Almeida, 1921: 7).

Esta consciência da necessidade de conciliação do texto literário com os aspectos ideológicos da nação parece-me comum a todas as antologias deste período. Porém, em *A Nossa Terra* (1921)²⁷¹, de Francisco Xavier Rodrigues, ela aparece particularmente bem conseguida. O seu patriotismo exprime-se pela inscrição de inúmeros símbolos regionalistas, tanto pela representação gráfica como pela exaltação textual. A coerência e a unidade da obra são conseguidas através de uma lógica espacial. São as províncias portuguesas que servem de verdadeiros separadores e ordenadores dos textos. Do Minho ao Algarve, mas também aos arquipélagos atlânticos e ainda às colónias portuguesas, percorrem-se cenários a partir dos quais o livro *A Nossa terra* distribui textos sobre tradições regionais e cultura popular, lendas, canções, contos, entre outros.

A este eixo etno-geográfico sobrepõe-se um outro, o da narrativa histórica, arrumado cronologicamente e que mistura os acontecimentos históricos com as lendas e com as tradições nacionais. Esta coerência ideológica articula-se, segundo o “autor”, com as necessidades do conhecimento que a criança tem daquilo que lhe é próximo, com o qual se identifica e que faz parte da sua cultura:

“Não há ninguém, absolutamente ninguém, que possa afirmar com fundamento e verdade que, numa série de trechos, em qualquer dos melhores livros de leitura, eles estejam matematicamente seriados pela ordem crescente das dificuldades. Pode fazer-se esta afirmação de uma forma geral... mas fazê-la em absoluto é querer iludir a verdade [...]” (Rodrigues, 1933: 27).

Para Francisco Xavier Rodrigues, cujo discurso aqui aparece em citação, o ajustamento do texto ao nível etário pode constituir um desejo, tanto dos que ensinam, ou seja, dos professores, como daqueles que, como ele, organizam os livros de leitura. Mas esse desejo só pode ser considerado como objectivo terminal que, em boa verdade, para este “autor”, jamais poderá atingir-se completamente. O texto literário, segundo Francisco Xavier Rodrigues, não pode ser graduado numa exactidão científica. Nesta lógica, o que num texto literário pode ser difícil para um leitor e pode ser fácil para outro e, nem sempre, as dificuldades de interpretação de um texto resultam da maturidade cognitiva dos leitores.

²⁷¹ *A Nossa terra* (1921), de Francisco Xavier Rodrigues, é uma obra em dois volumes, um para o 1º ciclo (1ª e 2ª classes) e o segundo volume para o 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) dos liceus. Teve uma grande projecção, confirmada por numerosas edições até à década de 1930, e ainda circula depois da Reforma dos liceus de Carneiro Pacheco, em 1936.

Concluindo, embora ele considere que o chegar às motivações e desejos do aluno, assim como às suas necessidades de aprendizagem, eram importantes finalidades destas antologias escolares, o endereçamento de um livro não podia jamais ser plenamente previsto pelo seu organizador. Este “autor” tem a percepção de como é contingente a previsão de como determinada obra será recebida. O “autor” de um manual pode, segundo ele, imaginar um aluno-padrão e escolher em sua função um conjunto de textos. Estes textos produziriam efeitos formativos, avança ele. Mas estas tentativas de endereçamento, segundo Francisco Xavier Rodrigues, não eram possíveis de controlar, assim como aos seus efeitos sobre o processo de aprendizagem. Não obstante, como vemos em seguida, os programas pedem esse controlo dos efeitos aos “autores” de antologias escolares:

“O livro de leitura conterà a matéria indicada no programa, mas deverá distribuí-la por tal modo que as narrativas, os contos, os quadros, os exemplos e, na medida do possível, até as próprias lendas e composições poéticas se enquadrem no seu ambiente geográfico e se disponham, do ponto de vista da matéria, pela ordem cronológica. Pretende-se que o ensino da língua materna seja realizado por intermédio de textos de leitura que, além de constituírem instrumentos de aprendizagem da língua, sirvam ao mesmo tempo para proporcionar o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos acontecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram.” (Decreto-lei nº 27, de 14 de Outubro de 1936: 1244).

O mesmo me parece poder dizer-se das tentativas de orientação ideológica, quando leio as disposições dos programas de 1936 para a elaboração de livros de leitura do 1º ciclo dos liceus. São apontados mecanismos formais que já antes se verificavam, por exemplo, em *A Nossa Terra* (1921), aqui analisada. Eles podem ajudar as antologias a estabelecer uma política de atribuição de conotações ideológicas. Trata-se de uma selecção de obras, literárias ou não, que correspondam às directrizes de desenvolvimento temático. Organizam-se as narrativas históricas de modo a salientar os momentos cruciais pelos quais o povo português teria passado. Distribuem-se as informações etno-filológicas, encontrando relações entre os costumes e as áreas geográficas onde presumivelmente eles teriam origem. Preenchem-se muitas páginas com fábulas e histórias moralistas. E obtém-se naturalmente um livro de leitura ideologicamente marcado:

“Aqueles e estes devem aparecer enlaçados por tal sorte que a coreografia, com o seu folclore, surja ao espírito dos alunos iluminada pelos acontecimentos que a foram integrando na estrutura e sentimento nacionais e a história pátria irrompa, por seu turno, em sua sequência temporal, como efeito de ambiente físico e social. A execução deste plano não exige que o livro de leitura seja uma colectânea de trechos de literatura média, rigorosamente ordenada por um critério geográfico-histórico inteiramente rígido; apenas requer que os feitos, os quadros, os retratos, as narrativas, as lendas, as poesias, os contos, etc., se relacionem com o seu ambiente real ou verosímil e que a sua ordenada leitura dê não só continuidade ao ensino elementar da corografia e da história nacionais, sem perda do sentido tópico e cronológico já adquirido, mas forneça ainda pretexto para a reflexão moral e cívica, pela evidência dos melhores aspectos da nossa civilização.” (Decreto-lei nº 27, de 14 de Outubro de 1936: 1244).

Esta citação, eventualmente longa demais, permite no entanto perceber até que ponto se encontrava definido cada procedimento de organização dos livros de leitura. Explica também como se “enlaçavam” os conteúdos nestes livros. A

história, o folclore, o ambiente físico e social, todos juntos e tecidos em retalhos textuais, formavam uma unidade e uma imagem global da nação. E se é nestes programas de 1936 que melhor se enunciam os procedimentos necessários à montagem ideológica nacionalista pretendida, é bom não esquecer que os livros de leitura que circularam na década de 1920, alguns deles agora reeditados, já configuravam todos os mecanismos aqui assinalados.

Esta antecipação dos materiais, relativamente às normas explícitas, pode ser comprovada pela observação comparada de várias edições de *A Nossa terra* (1921 e 1936). Mas também o pode ser nos livros de Augusto César Pires de Lima, *Portugal* (1928), e José Tavares, *Livro de leitura* (1926). Aliás, são justamente estes livros de leitura que, conformando nas suas páginas as tradições da disciplina de Português nos liceus, serão aprovados pelo Conselho de Instrução Pública, em 1932²⁷²:

“O livro de leitura deve ser ilustrado, embora sobriamente, com boas gravuras de paisagens, monumentos, quadros históricos, retratos, plantas topográficas e desenhos, que sirvam de pretexto para a inclusão dos trechos ou sejam eles comentário. A *colectânea* deve preferentemente ser constituída por trechos extraídos de obras literárias, convenientemente adaptadas, quando, pela forma ou conteúdo, excedam as possibilidades de compreensão dos alunos. Quando parecer necessário, pode cada trecho do livro ser antecedido de quaisquer indicações que os relacionem com as partes precedentes, para que o sentido da continuidade se não quebre.” (Decreto-lei n.º 27, de 14 de Outubro de 1936: 1245).

No que toca à ilustração, embora já antes existente, ela torna-se, na década de 1930, um requisito fundamental, porque acompanha os sentidos dos trechos e reforça as imagens verbais neles contidas. As imagens são, portanto, condimentos de uma construção ideologicamente coerente. Os trechos devem ser literários. Mas, caso seja necessário complementar o sentido geral ou dar continuidade a processos de estruturação da antologia, o programa abria explicitamente as portas a outros géneros de discurso. Justificam-se, logo à partida, as possíveis adaptações dos textos, apresentando como razões suficientes as dificuldades psicocognitivas dos alunos. Desta forma, as várias componentes da antologia devem conjugar-se na defesa de uma imagem coerente de nação.

Como vimos, porém, tudo o agora exposto estava já presente, em germe, na década anterior de 1920. O que me parece eventualmente novo é o olhar de desconfiança que se lança subtilmente sobre a literatura e que pode ser inferido pela obrigatoriedade de se inscreverem frases oficialmente preestabelecidas. Se de alguma forma vemos, antes da década de 1930, uma procura dos excertos de determinadas obras que melhor sirvam os intentos da representação da nação, acrescenta-se, em 1932, um mecanismo suplementar de conformação dos sentidos nos livros de leitura e selectas literárias, isto é, a inserção de frases escolhidas como

²⁷² *Parecer da subsecção de letras*, anexa às Actas do Conselho Superior de Instrução Pública, pp. 18 e 26. Para além dos livros de leitura indicados foram ainda aprovadas as seguintes antologias: *Selecta literária*, para as 3.ª, 4.ª e 5.ª classes, de José Pereira Tavares; *Os Nossos escritores*, para os mesmos anos de escolaridade, de Augusto César Pires de Lima; *Selecta de textos arcaicos e medievais*, para as 6.ª e 7.ª classes, igualmente de José Pereira Tavares. Em Outubro de 1940, a revista *Liceus de Portugal* n.º 1, publica uma lista dos livros escolares adoptados onde se incluem para o 1.º ciclo, para além de *Portugal*, de Augusto César Pires de Lima e de uma nova versão de *A Nossa terra*, de Francisco Xavier Rodrigues, agora em parceria com José Carrusca, alguns livros novos: *Portugal é grande*, de Júlio Martins Sequeira e de Manuel António Morais das Neves, e *Terra lusa*, de Rodrigo Fontinha.

máximas morais. A lei diz ser “obrigatória a inserção, nos livros de leitura adoptados oficialmente, dos excertos publicados em anexo ao presente decreto” Decreto nº 21 014 de 19 de Março de 1932: 505).

Estes excertos são frases que se destinavam a consolidar uma educação moral, inculcando valores morais e sublinhando as relações do sujeito com Deus, com a pátria e com a família. Elas visam a conformação do indivíduo com o seu lugar socialmente definido numa escala hierárquica inquestionável. Estas frases são inclusive distribuídas por vários níveis de ensino: as primeiras, para os livros de leitura da 4ª classe do ensino primário elementar; as segundas, para os das 1ª e 2ª classes dos liceus; as terceiras para a selecta literária das 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus; e, as últimas, para os do ensino técnico profissional.

Por exemplo, cria-se a obrigação de aplicar a máxima de Oliveira Salazar que diz que “a vontade de obedecer, [é a] única escola para aprender a mandar”. ou outra de Alfredo Pimenta, que afirma: Um povo é o que é a família. Família fortemente constituída dá um povo de vida feliz e sã. Família em dissolução dá povo a desagregar-se” (Decreto nº 21 014 de 19 de Março de 1932: 506 e 507). Estas são duas frases escolhidas entre as que se destinam ao 1º e 2º ciclos dos liceus²⁷³. E se por estas máximas podemos fazer uma ideia do tipo de conselhos e orientações morais que se pretendem transmitir através dos livros de leitura nos liceus, as frases destinadas ao ensino técnico e profissional trazem uma marca diferente relativamente à distribuição social do trabalho²⁷⁴:

“O operário português é destro, possui qualidades invulgaes de adaptação e faculdades preciosas de apreensão. Mas a sua preparação técnica é manifestamente insuficiente. O papel do ensino técnico consiste em dar-lhe racionalmente essa preparação, tornando-o um colaborador consciente das indústrias que serve, rasgando-lhe um horizonte profissional de uma amplitude superior à que desfruta num trabalho exclusivamente corporal.” (Decreto nº 21 014 de 19 de Março de 1932: 509).

Os livros de leitura do ensino técnico passaram a conter frases como esta, que valorizam o trabalho industrial e comercial, a formação e a elevação cultural dos operários. Era dentro deste espírito geral que as actividades económicas entravam em força no ensino da língua portuguesa. Em 1932, estabelecem-se “as bases para o concurso de livros a adoptar”, tanto para as escolas técnicas como para os liceus²⁷⁵. As comissões de apreciação dos livros nomeadas pelo Ministério de Instrução

²⁷³ Os organizadores de livros de leitura e de selectas literárias aplicam as frases obrigatórias. É isto que sucede com José Rodrigues Fontinha, em *Antologia portuguesa* (1937). Ele explica no prefácio a sua relação com as frases obrigatórias: “Em harmonia com as disposições do dec. nº 21.014, de 21 de Março de 1932, e da portaria nº 7.323 do mesmo ano, intercalo, no meio dos trechos dos diferentes autores, os excertos, publicados em anexo aos referidos diplomas, cuja inserção é obrigatória, pela letra do seu artigo nº 1º”.

²⁷⁴ Várias destas frases invocam princípios da *Educação Nova*, tais como: “O desenvolvimento da habilidade técnica não deve fazer-se senão paralelamente com o desenvolvimento das forças interiores da alma criadora”, de Steinhof. Também existem várias frases especificamente dedicadas aos conhecimentos em Desenho, tal como exporei no ponto seguinte.

²⁷⁵ Para o ensino técnico profissional, o Decreto nº 20 933 de 18 de Fevereiro de 1932, publicado no *Diário do Governo* nº 47, I Série, de 25 de Fevereiro de 1932, pp. 366-368; e para o ensino liceal, o Decreto nº 20 741, publicado no *Diário do Governo* nº 8, I Série, de 11 de Janeiro de 1932, p. 102, do Estatuto do Ensino Secundário, retomando as disposições do decreto nº 19 0605, de 15 de Abril de 1931.

Pública organizam-se agora paralelamente consoante se trate de um ou de outro ensino, embora todas as disposições legais se estabeleçam em bases muito idênticas. Para os vogais do ensino técnico, a lei preconiza, como já fazia para o ensino liceal, a elaboração de um relatório de cada obra analisada:

“O relatório referente a cada obra deverá considerá-la em primeiro lugar quanto à finalidade de cada disciplina no quadro do respectivo curso; em segundo lugar, quanto à conformidade da sua matéria com a dos programas, e em terceiro lugar, quanto à exactidão da doutrina, correcção da linguagem, disposição da matéria e preço de venda .” (Decreto nº 20 933, de 18 de Fevereiro de 1932: 367).

Estes eram os únicos critérios explícitos para a elaboração dos livros escolares para o ensino técnico profissional. Percebemos, por este exemplo, o quanto é deixado às normas implícitas, mas nunca enunciadas, de elaboração de antologias escolares. Tudo gira em torno de uma relação de dependência mútua das disciplinas e dos cursos. Mas são justamente os enquadramentos das disciplinas nos cursos industriais e comerciais que importam aqui. Na década de 1930, os quadros seguintes mostram como o Português aumentou a sua carga horária nos planos de estudo do ensino técnico profissional. Os cursos têm três horas semanais de Português, durante três anos de escolaridade. Este aumento é, contudo, muito inferior à carga curricular nos liceus. Os alunos não só têm 5 a 6 horas semanais nos primeiros dois ciclos aqui representados²⁷⁶, como ainda têm Língua e literatura portuguesa, no 3º e último ciclo.

PLANOS DE ESTUDO DO ENSINO TÉCNICO

Disciplinas Ensino Industrial ²⁷⁷	Nº de horas semanais				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Português	3	3	3	-	-
Matemática	3	3	3	-	-
Geografia e história	-	2	2	-	-
Desenho geral	10	-	-	-	-
Desenho de projecções	-	10	-	-	-
Desenho de máquinas	-	-	10	10	6
Física e química	-	-	-	4	4
Mecânica técnica	-	-	-	3	4
Tecnologia	-	-	-	2	2
Oficina	6	15	18	18	20
Total	22	33	36	37	36

(Diário do Governo. Número 243, I Série, 21 de Outubro de 1931, p. 2324).

²⁷⁶ Isto para não falarmos das 5 horas atribuídas a Língua e literatura portuguesa, na 7ª classe, 3º ciclo, tanto no Curso de Letras como no Curso de Ciências.

²⁷⁷ Organização curricular comum à maioria dos cursos industriais. A especificidade era atribuída pelas disciplinas de Tecnologia e Oficina.

PARTE II – Os saberes, os discursos, os materiais e os rituais de aprendizagem

Disciplinas Curso de Comércio	Disciplinas	Partes	Nº de horas semanais		
			1º ano	2º ano	3º ano
Português	a)	-	3	3	3
Francês	b)	-	3	3	3
Aritmética comercial e geometria elementar	d)	-	3	3	-
Elementos de direito comercial e economia política	e)	-	-	-	3
Geografia geral	f)	-	3	-	-
Noções gerais de comércio	g)	1ª	-	3	-
Contabilidade e escrituração comercial		2ª	-	-	6
Cursos práticos:					
Caligrafia	-	-	3	3	-
Dactilografia	-	-	-	3	-
Estenografia	-	-	-	-	3
Total	-	-	15	18	18

(Diário do Governo. Número 243, I Série, 21 de Outubro de 1931, p. 2330).

PLANOS DE ESTUDO DO ENSINO LICEAL

Disciplinas 1º ciclo dos liceus	Nº de horas semanais		
	1º ano	2º ano	3º ano
a) Aulas:			
Português	5	5	5
Francês	5	5	5
Ciências geográfico-naturais	3	3	3
Matemática	3	3	3
Desenho e trabalhos manuais	3	3	3
Total	19	19	19
b) Sessões:			
Educação moral e cívica	1	1	1
Educação física	2	2	2
Canto coral	2	2	2
Total	5	5	5

(Diário do Governo. Número 241, I Série, 14 de Outubro de 1936, p. 1237).

Disciplinas 2º ciclo dos liceus	Nº de horas semanais		
	4º ano	5º ano	6º ano
a) Aulas:			
Português-Latim	6	6	6
Alemão ou inglês	3	3	3
História	3	3	3
Ciências físico-naturais	4	4	4
Matemática	3	3	3
Total	19	19	19
b) Sessões:			
Educação moral e cívica	1	1	1
Higiene e educação física	2	2	2
Canto coral	1	1	1
Total	4	4	4

(Diário do Governo. Número 241, I Série, 14 de Outubro de 1936, p. 1237).

E, não obstante a expressividade dos quadros que deixam transparecer a importância largamente superior do ensino da língua portuguesa nos liceus em relação às escolas técnicas, para melhor compreender os contornos específicos desta disciplina nos cursos industriais, recorro à opinião de Francisco Xavier Rodrigues, no momento em que vê rejeitados os seus livros de leitura para o ensino técnico.

Com efeito, em defesa da circulação dos livros *A Nossa terra* nas escolas técnicas, o seu organizador alude à existência, para este ensino, de uma visão didáctica simplificadora da língua portuguesa. A perspectiva que prolifera no ensino técnico, segundo Francisco Xavier Rodrigues, reduzia a língua portuguesa a um papel meramente utilitário, como portadora de conteúdos sobre as indústrias ou sobre os processos comerciais. Em minha opinião, é justamente esta perspectiva aqui apontada pelo “autor” que se reflecte nos livros de leitura em circulação entre 1931 e 1946. Ela está patente, por exemplo, no próprio título do livro de Cândido de Carvalho, *Leituras correntes* (1932). As leituras são correntes, na medida em que se procurava um desenvolvimento apenas vocabular dos alunos do ensino técnico e que este não fosse para além do elementar, vulgar e comum nas actividades económicas.

Entretanto, os livros para os cursos industriais reflectem a importância do trabalho manual²⁷⁸. Já os livros de leitura, dirigidos especificamente para o ensino comercial, exprimem uma vertente utilitária não só nos conteúdos, mas também em exercícios de treino da escrita sob a forma de cartas comerciais:

[Juntámos] “os trechos de carácter histórico e literário com outros que dessem ao aluno conhecimentos gerais sobre o comércio, a indústria e

²⁷⁸ Entre outros, estou a referir-me aos livros de leitura seguintes: *Leituras correntes* (1932), de Cândido de Carvalho; *A Escola técnica: livro de leitura* (1933), organizada em dois volumes, por José Cardoso e Victor José d’Oliveira; *Aquém-e-além-mar* [1933], também com dois volumes, de Manuel da Silva, Manuel Lameirão e Manuel Carvalho; *Livro de leitura para o Ensino Comercial* (1935), em quatro volumes, de Augusto César Pires de Lima.

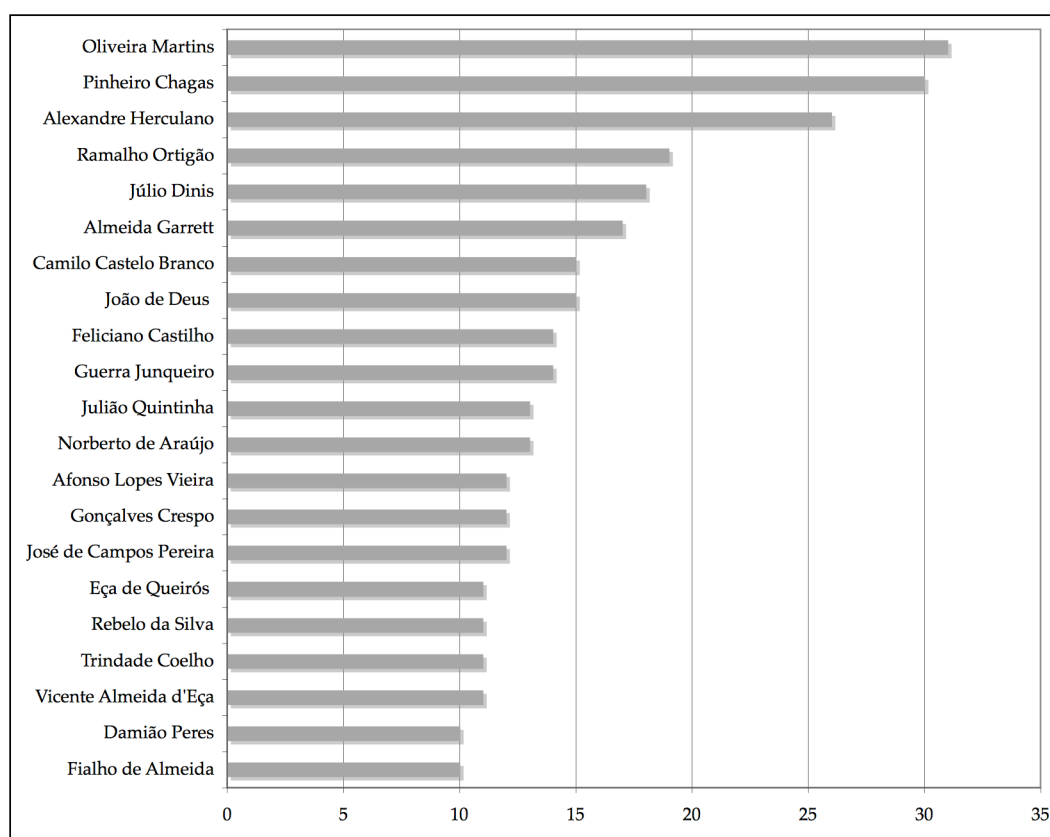
a agricultura, mostrando-lhe as riquezas do nosso país, quanto se faz e quanto pode vir a fazer-se, se tiverem a aproveitá-las não o braço só, mas aliado a uma inteligência cultivada que possa orientá-lo com a consciência de produzir alguma coisa de perfeito.” (Cardoso; Oliveira; Boléo, 1936: 5-6).

Este é um dos objectivos expressos no prefácio de *Escola técnica* (1936), um livro de leitura organizado em dois volumes, que corresponde à definição do que deve ser a língua materna para os alunos do ensino técnico. O livro traduz uma identidade onde o ensino do Português se subordina a objectivos profissionalizantes. A língua portuguesa deveria servir para consciencializar o aluno a “produzir alguma coisa de perfeito”. Era, portanto, a afirmação precoce do papel desta formação sobre as suas crianças, o de as tornar trabalhadoras. No *Livro de leitura para as escolas comerciais* (1935), de Samuel de Oliveira e Fernando Gonçalves da Silva, explica-se desta forma os limites educativos da língua portuguesa no ensino técnico profissional:

“A organização de uma selecta para uso dos alunos das Escolas Comerciais apresenta-se cheia de dificuldades pois é necessário que ela ministre aos educandos uma cultura científica, técnica, a par de uma ilustração geral, humanística, que nunca deve ser desprezada, e de ensinamentos de ordem moral que é necessário incutir nos espíritos mais novos.” (Oliveira; Silva; Silva, 1935: V).

Se compararmos, por outro lado, os trechos escolhidos para o ensino técnico até à reforma de 1948 com os trechos escolhidos para os livros de leitura do ensino liceal, não existem diferenças significativas.

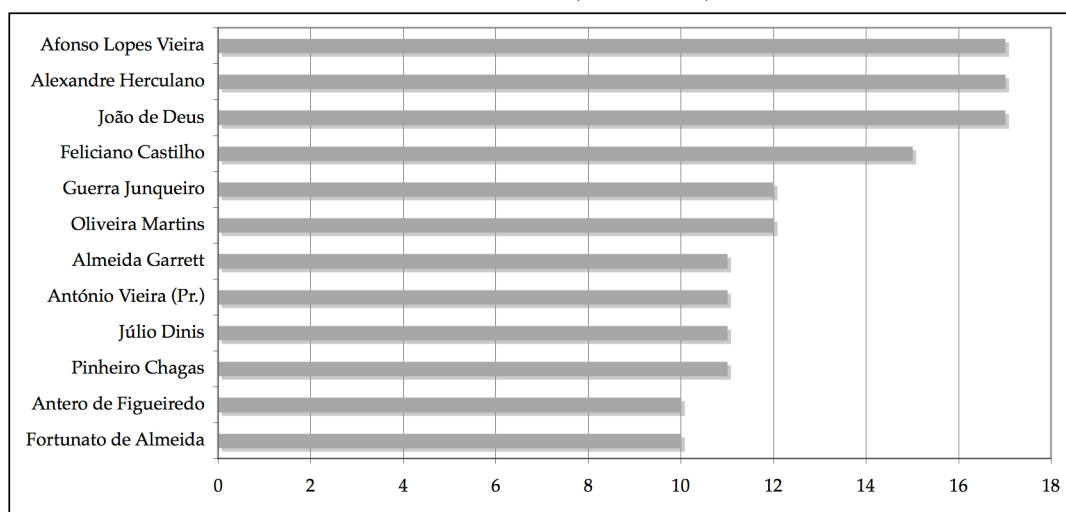
GRÁFICO 7 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DO ENSINO TÉCNICO (1916-1947)



Os autores que mais são mobilizados, em particular para o 1º ciclo dos liceus, também o são para o ensino técnico. No ensino liceal, também se escolhem os trechos de Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Oliveira Martins, João de Deus, Feliciano Castilho, Rebelo da Silva, Pinheiro Chagas, Ramalho Ortigão e Camilo Castelo Branco. Ainda aparecem outras obras representadas, como as de Júlio Dinis, Guerra Junqueiro, Trindade Coelho, Afonso Lopes Vieira, Fialho de Almeida, Eça de Queirós, Gonçalves Crespo e Julião Quintinha, para os alunos mais novos. Embora não façam parte dos autores mais requisitados, nas antologias do liceu ainda aparecem Vicente Almeida d'Eça e Damião Peres. Contudo, escolhem-se também, embora em menor número, alguns autores que, embora não escrevendo literatura, tratam dos temas de indústria e comércio de que já antes falei, como Norberto Araújo e José de Campos Parreira.

Quanto aos liceus, relativamente à década de 1920, este novo período de 1931 a 1947 apresenta um largo conjunto de autores que já antes faziam parte dos mais requisitados para livros de leitura e selectas literárias.

GRÁFICO 8 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DOS LICEUS, NO 3º PERÍODO (1931-1947)



Assim, Alexandre Herculano, João de Deus, Feliciano Castilho, Guerra Junqueiro, Oliveira Martins, Almeida Garrett, Júlio Dinis e Pinheiro Chagas já antes se encontravam entre os autores mais escolhidos. Não eram dos autores mais escolhidos o Padre António Vieira e Afonso Lopes Vieira, este último possivelmente por se considerar próprio para a infância. Quanto a Antero de Figueiredo e Fortunato de Almeida, a sua posição pode estar ligada ao desenvolvimento de temas como a linguística e a história. Portanto, o que gostaria de sublinhar é que existem razões diferentes para a escolha e divulgação de determinadas obras e autores.

Entretanto, por exemplo, o *Livro de leitura para as escolas comerciais* (1935), embora não tendo como seu objectivo representar as várias facetas da literatura portuguesa, não deixou de mobilizar um vasto conjunto de autores do cânone literário. No entanto, e relativamente aos livros dos liceus, parece-me que estamos face a um recurso, ou melhor, face a uma estratégia em que um autor e um texto são

mobilizados não por eles próprios, mas pela disposição dos conteúdos. Desta forma não se procura que os alunos retenham na memória referências literárias. A literatura é usada como suporte de outras aprendizagens, como meio de sedução, cujo valor didático é o de actuar sobre a motivação dos alunos para o aprofundamento de certas matérias. Os “autores” deste livro referem-se ainda a uma questão sintomática da desvalorização da literatura no contexto curricular do ensino técnico. Recorremos, dizem eles, a “autores estrangeiros em trechos de vulgarização e, mesmo assim, em número insignificante” (Oliveira; Silva; Silva, 1935: VI).

Embora afirmem ter evitado a inserção de obras traduzidas, visto que “era esse mesmo o nosso dever, no bom sentido nacionalista!” (Oliveira; Silva; Silva, 1935: VI), o certo é que, tanto neste livro como noutros do ensino técnico, é relativamente mais frequente do que nos livros dos liceus encontrar excertos de textos estrangeiros²⁷⁹. A explicação para o uso de textos estrangeiros dada por estes “autores” é a da especificidade das matérias técnicas com as quais o aluno deve aprender. A ligação ao mundo do trabalho é sugerida por títulos atribuídos a grupos de trechos como, por exemplo, “Riquezas de Portugal”, “Tabaco”, “Sedas”, “O Comércio universal”, ou ainda, introduzindo questões mais específicas, como “Maneiras de trabalhar a situação financeira do comerciante”, entre outros. Estes títulos sublinhavam os aspectos formativos e informativos do ensino técnico e permitiam configurar, desde logo, os cenários de saídas profissionais, ambientes e condições de trabalho.

Concluo, portanto, que o ensino técnico profissional tinha, neste período até à reforma de 1948, um diminuto interesse curricular na literatura. Existe, contudo, uma excepção comprovada pela circulação da história da literatura de Júlio Martins e de Óscar Lopes, *Manual elementar de literatura portuguesa* (1941). Tal como se afirma no prefácio deste livro, “pela primeira vez se publica, entre nós, um manual de literatura portuguesa destinado ao Ensino Técnico” (Martins; Lopes, 1941: 5). Como analisamos de seguida, contudo, as marcas de uma identidade socialmente definida ainda aqui se faziam sentir e não se reflectiam apenas nas reduzidas dimensões do livro e nas abreviadas notas sobre obras e autores literários:

“Seguimos neste epítome, o programa destinado ao liceu, modificando-o onde se nos afigurou conveniente, encurtando-o por vezes, sempre de acordo com as noções elementares que podem ser exigidas a quem não tem um nível de conhecimentos necessários para entender o que a alunos do 7º ano liceal já pode ser ensinado, tendo em vista a sua preparação anterior.” (Martins; Lopes, 1941: 5).

Apesar de os coordenadores do livro desejarem ultrapassar “as frases feitas e [as] definições que se repetem”, reconhecem a falta de continuidade nas aprendizagens da literatura e a impossibilidade, no ensino técnico, de aprofundamento dos seus temas. Os seus comentários sugerem-me ainda uma forte dependência face ao ensino liceal, tanto mais que Júlio de Jesus Martins e Óscar Lopes são ambos “autores” de livros para os liceus. Está subjacente, às preocupações pedagógicas e

²⁷⁹ Contei 33 autores estrangeiros entre as 321 referências autorais dos livros de leitura para o ensino técnico, no período entre 1916 a 1947. Depois da reforma do ensino técnico profissional, o número das referências estrangeiras é idêntico. Em 379 referências autorais registadas existem 36 autores traduzidos.

didáticas destes “autores”, uma linha de comparação com os liceus, que revela a inferioridade do ensino técnico neste campo.

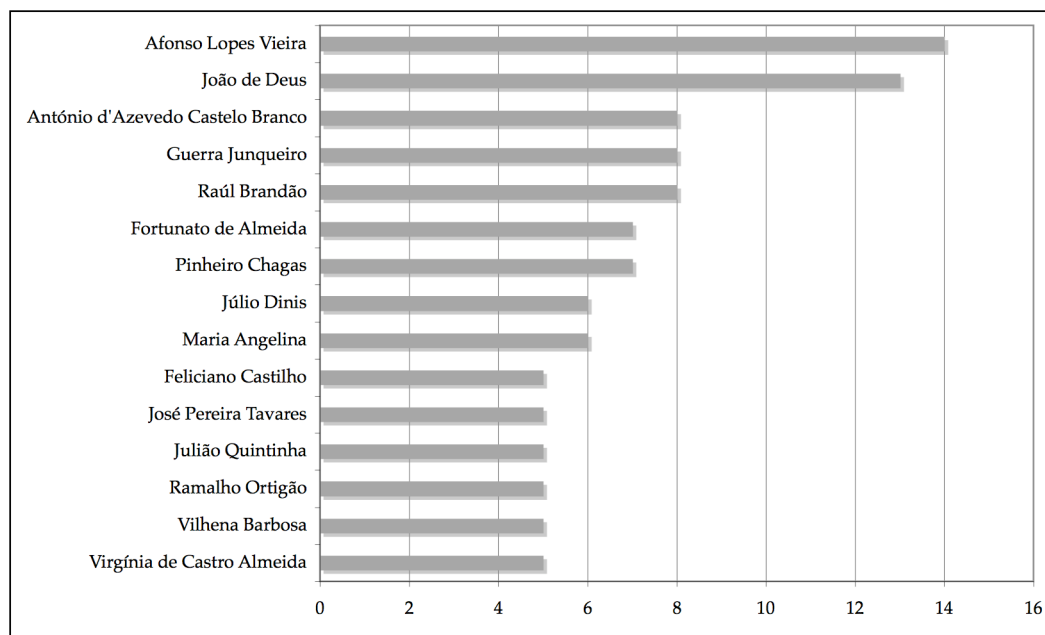
A mesma relação problemática com a literatura volta a ser visível posteriormente, por exemplo, na antologia *Língua pátria* (1955), de Artur Proença e Raul Gomes. O segundo volume dedicado aos últimos anos do ensino técnico e profissional integra alguns conhecimentos de literatura. Começa por apresentar um quadro sinóptico dos períodos da literatura portuguesa, tal como os livros do liceu faziam. A selecção de excertos e de autores é, comparativamente, em menor número do que nos liceus. Sobre cada autor, o livro apresenta uma brevíssima introdução à obra, mas os termos em que é enunciada é mais apologética do que crítica.

Por exemplo, dedica-se ao último poeta da colectânea, José Régio, as linhas seguintes: “é este um dos mais brilhantes escritores contemporâneos, quer na prosa quer no verso, em cada uma das quais formas tem produzido autênticas jóias literárias, principalmente no soneto, de grande profundidade filosófica e de fulgurante beleza artística” (Proença; Gomes, 1955: 268). E, se as referências literárias ainda não eram muito ricas, o mesmo se pode dizer da ilustração destes livros de leitura, entre 1931 e 1947. Durante esta fase, o aspecto gráfico dos livros de leitura é muito austero e, geralmente, sem imagens, porque “a sua inserção viria a agravar o preço do volume, o que desejámos evitar visto conhecermos bem as dificuldades com que lutam os alunos das nossas escolas” (Oliveira; Silva; Silva, 1935: VI).

A invocação do preço que os alunos iriam pagar surge aqui como um argumento de peso para se optar pela ausência de imagens. Comparando com os livros de leitura posteriores, *A Escola técnica* (1936) e *Livro de leitura para o ensino comercial* (1935), por exemplo com *Leituras* (Couto; Martins; Roberto, 1948), os primeiros livros quase não têm imagens. De lembrar que, neste mesmo período, os livros de leitura do liceu já contavam com alguma ilustração. Na década seguinte, contudo, a situação inverte-se e é justamente pela profusão de imagens que o ensino técnico profissional se caracterizará. Ponho a hipótese de que o estreito convívio entre os professores de Português, em minoria no ensino técnico, e os professores de Desenho, que eram em elevado número, possa ter conduzido os primeiros a um cuidado e sensibilidade especiais para com a imagem. Um livro de grande coerência e unidade estética quanto às ilustrações é o *Língua pátria* (1955). As imagens seguem de perto os temas dos trechos. Porém, tendo o mesmo desenhador seguido uma linha singular, todo o livro parece oferecer uma narrativa contínua e não pequenos fragmentos textuais dispersos. Esta unidade estética tem tudo a ver com a escolha de um fundo negro sobre o qual as figuras, todas as figuras de uma ponta à outra do livro, são representadas a branco²⁸⁰.

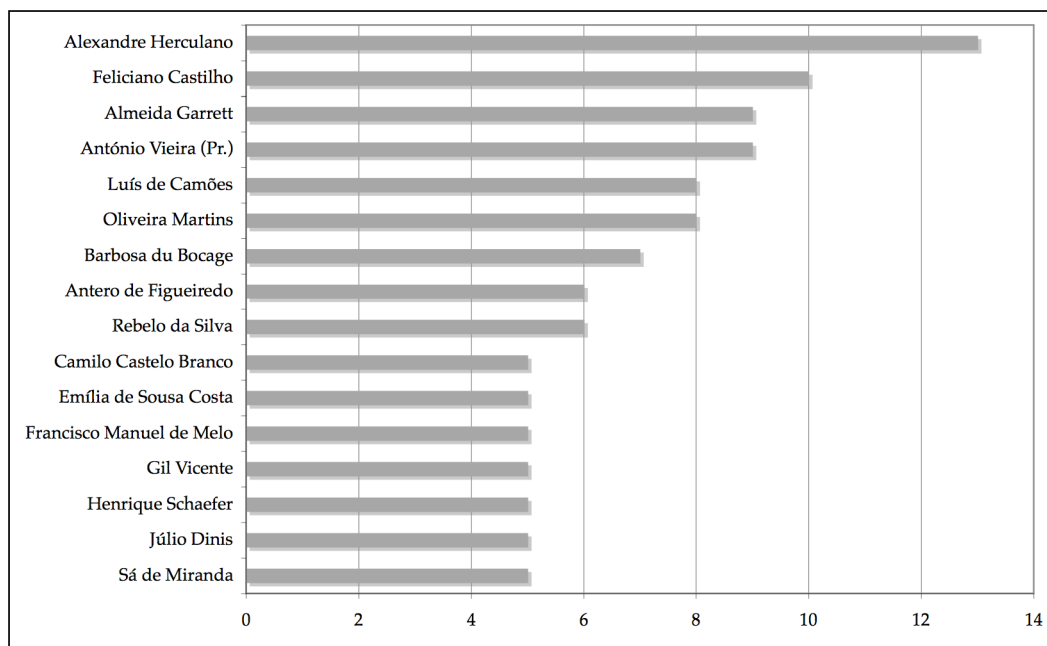
²⁸⁰ As figuras humanas sofreram um alongamento para que os corpos se movimentem com maior elegância – o movimento e o sentido ornamental conjugam-se, aproximando-se assim do desenho decorativo.

GRÁFICO 9 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DO 1º CICLO DOS LICEUS, NO 3º PERÍODO (1931-1947)



Entretanto, a educação dos alunos na instituição liceal continua a procurar conciliar uma vertente formativa e temática, no 1º ciclo, com uma vertente mais literária, nos 2º e 3º ciclos. Essa diferenciação surge agora, na década de 1930, como mais visível. Para indicador, podemos observar que os escritores que foram mais representados no 1º ciclo dos liceus se caracterizam pela simplicidade de estilo, seja através da poesia seja do conto. Estou a referir-me, nomeadamente, a Afonso Lopes Vieira e João de Deus, mas também a alguns contos da autoria de Guerra Junqueiro, de Julião Quintinha ou de Raul Brandão e Maria Angelina, entre outros. Quanto ao 2º ciclo, a mobilização dos textos, mesmo quando se tratando da obra dos mesmos escritores, tais como Júlio Dinis ou Feliciano Castilho, entra numa nova ordem, a da representação literária. Só isso explica que encontremos na mesma lista, a dos escritores com mais de 5 textos escolhidos, os nomes de Luís de Camões, Bocage, Gil Vicente e D. Francisco Manuel de Melo ao lado de Camilo Castelo Branco e Rebelo da Silva. Cada trecho torna-se representante do seu período e género literários.

GRÁFICO 10 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NAS SELECTAS LITERÁRIAS DO 2º CICLO DOS LICEUS, NO 3º PERÍODO (1931-1947)



Portugal é grande (1935) é uma obra em dois volumes, organizada por Martins Sequeira e Morais Neves, que pode ilustrar esta distribuição de objectivos diferentes pelos 1º e 2º ciclos dos liceus. Segundo essa lógica, no 1º volume, os “autores” mostram-se principalmente preocupados em motivar os alunos para a leitura:

“Deve, em nosso entender e por muito difícil que às vezes isso pareça, procurar-se que os textos coligidos prendam o interesse do aluno, mesmo naquelas rubricas que do programa mais distem do aspecto anedótico, mesmo daquelas que mais distem do narrativo. É sabido que a descrição, até para muitos de maior cultura e de maior idade, prende muito menos que a narração. Os trechos descritivos, sensatamente pedidos nalgumas rubricas do programa, importava ministrá-los de modo a cativar a atenção e o gosto do pequeno estudante.” (Sequeira; Neves, 1935: 5).

A finalidade dos primeiros anos de ensino liceal é, pois, “prender o interesse do aluno”, para que este sinta satisfação em ler e ganhe o hábito da leitura. Os organizadores reflectem sobre os géneros literários e procuram estabelecer uma relação entre o género e aquilo que é mais adequado aos alunos. A narrativa mobilizaria facilmente a atenção dos mais jovens, enquanto a descrição poderia enfastiá-los. No entanto, estes “autores” deixam implícito que o segredo para seduzir os alunos é, simultaneamente, conseguir que eles aprendam, encontrando um equilíbrio entre descrições e narrativas. Estas observações permitem perceber que agora se procura aprofundar as relações entre a psicopedagogia e o texto literário. Nesta relação entre a escola e a literatura, embora estes “autores” considerem difícil conjugar interesses e conhecimentos, defendem que é fundamental manter a fidelidade aos textos originais:

“Porém, a descrição dessas grandiosas fábricas de cujas magnificências nos orgulhamos acarreta, evidentemente, o emprego de termos menos comuns: não seria lícito, para evitá-los, apresentar transcrições mutiladas com irreverência e desconexão, ou textos que

não condissessem com as epígrafes, por serem apenas o intróito do que se deveria descrever, – tal como quem, em vez de entrar no templo, se quedasse à porta a olhá-lo apático por uma lente desfocada.” (Sequeira; Neves, 1935: 6).

O ensino do Português envolve a apreensão de vocábulos até aí desconhecidos pelos alunos. O objectivo é, porém, pôr os alunos pesquisá-los e nunca evitar que eles os conheçam. A literatura é o meio para aprofundar a cultura dos jovens. Não é apenas um “templo” que se admira de longe, é algo com o qual se trabalha e, por isso, nenhum jovem dos liceus pode ficar “à porta a olhá-lo apático por uma lente desfocada”. Assim, no 2º ciclo, o conhecimento da literatura seria obtido com o esforço do aluno que, a pouco e pouco, ganharia experiência de leitura:

“Para que o estudante adquira o gosto pelas boas leituras é indispensável que lhes penetre o sentido, não só em toda a extensão como igualmente em toda a profundidade. Os nossos clássicos, tão repassados de beleza na forma e nos conceitos, exigem quase sempre um desenvolvimento que os alunos desta classe ainda não atingiram.” (Sequeira; Neves, 1935: 5).

Mas a profundidade da análise literária implica também a perda de autonomia dos alunos face a um conjunto de anotações diversas que, neste período, não só parecem aumentar como complexificar-se:

“Não basta que o aluno se socorra de um dicionário vulgar, quando os conhecimentos normais no 2º ciclo não bastem para a perfeita inteligência dos monumentos literários que se lhes põem debaixo dos olhos. Isto sugeriu as anotações de carácter histórico, mitológico, etc. como sugeriu a interpretação dos arcaísmos de fonética e de morfologia, de sintaxe e de semântica.” (Sequeira; Neves, 1935: 5).

Ao mesmo tempo que a análise literária escolar de alguns textos se diversifica, as obras literárias e os seus autores parecem adquirir uma aura de consagração e legitimidade *a priori*:

[Aos “autores”] “só lhes ficou a pena de que a necessidade de não tornar o livro excessivamente volumoso os forçasse a omitir tantíssimas páginas sublimes, a não transcrever tantos dos escritores que opulentam a nossa história literária. E, para que ao menos lhes conheça os nomes aureolados, se põe ante os olhos do estudante a resenha que abre cada um dos períodos, a resenha que lhe prova o quanto, na literatura como em tudo, Portugal é grande.” (Sequeira; Neves, 1936: 6).

Esta aliança entre a construção literária e o nacionalismo corresponde à elevação da auto-estima nacional que se orgulha de uma literatura tão rica e tão cheia de alternativas a apresentar. Cada época pode ser representada pelos autores inscritos na selecta ou por outros que aí não cabem, visto que deve estabelecer-se um equilíbrio na representação. Uma época não pode ficar mais representada do que outra e, tal como dizem Francisco Sequeira e Manuel Neves, “nenhum autor se compreende fora da sua época e tempo literário” (Sequeira; Neves, 1935: 8). Por isso, percorre todo o 2º volume da antologia *Portugal é grande* (1935) uma ordenação temporal das leituras, como já tínhamos encontrado em outras décadas anteriores.

É sobre esta organização temporal que o trabalho ideológico se sedimenta. Através da ordenação temporal da história da literatura constrói-se uma metanarrativa que atravessa os vários períodos: a época medieval, porque nela se buscam as origens da nacionalidade; a época clássica, porque é no período quinhentista que os portugueses foram grandes; e, finalmente, a época romântica, porque nela se toma

consciência da nossa grandeza histórica e cultural ao “reabilitar a alma popular” e “ao reavivar-lhes as tradições nacionais” (Sequeira; Neves, 1935: 22). Para exemplificar, nesta selecta a época medieval surge representada de forma muito expressiva:

“É a fase da nossa infância literária, como é a infância da nossa nacionalidade. A linguagem, ainda rude e sem maleabilidade, vai saindo, lenta e gradualmente, através de formas e fenómenos múltiplos, do latim vulgar, que a romanização do território deixara a evolucionar [...]” (Sequeira; Neves, 1935: 12).

Tal como noutras selectas antes indicadas, o trabalho da história da literatura aqui exposto era o de articular o primitivismo inicial da língua com a evolução da literatura num projecto global da nação. E, se a carga ideológica deste dispositivo é tão visível, também o é a forma como ele se constrói através de períodos que opõem o progresso à decadência:

“Segundo os protagonistas [da “Questão Coimbrã”] urgia substituir ao subjectivismo doentio um objectivismo saudável, aos requintes sentimentistas um sentimento singelo e sincero, às pieguices de uma falsa moral a pintura austera dos vícios que, marcando-os como ferro esbraseado, sugerisse a repulsa pelo erro e pelas paixões deprimentes. Importava, finalmente, fugir a uma linguagem afectada, burilada com requintes, excessiva de perfeições, peada pelos rigores sintácticos e puristas, e dar simplicidade à expressão, escrevendo num estilo des afectado que traduzisse sem esforço ideias e sentimentos.” (Sequeira; Neves, 1935: 24)

O realismo era aqui visto como um retorno à simplicidade. Mas não é a correcção desta perspectiva que está aqui em causa, é o mecanismo que a constrói. Entre altos e baixos, entre apogeus e decadências, o relato exige dois pólos antagónicos para melhor sublinhar o quanto a cultura avançara. E a adjectivação que a citação emprega mostra até que ponto a história da literatura escolar, assim contada, serviu para difundir preconceitos morais em torno de momentos e correntes literárias. Algumas correntes identificadas como negativas, embora continuassem no panteão sagrado da literatura escolar, tinham a função de contraponto relativamente aos discursos apologéticos dos períodos progressivos:

“O programa era belo, mas postos de banda todos os idealismos, os resultados foram obras despejadamente demolidoras e desnacionalizantes, sempre que elas se aproximavam do ideal doutrinário.

Defeitos, baixezas, amoralismos, como se a humanidade fosse bestial, como se nela não houvera senão iniquidades, como se tudo se resumira em hipocrisia e hediondez.” (Sequeira; Neves, 1935: 24).

Trata-se deste fundir da apreciação estética com a apologia ou a denegação moral. Identificam-se formas de escrita com a imagem concreta da traição à nação, geralmente por cedência aos “barbarismos estrangeiros” na linguagem e nas referências culturais. Trata-se de opor a simplicidade e o equilíbrio, valores de elevada expressão positiva, ao exagero e às “grosserias”, consideradas como as “maiores brutalidades contra a decência e contra a moral” (Sequeira; Neves, 1935: 25). Reconhece-se, porém, que mesmo os períodos negros da história da literatura

se encontram cheios de autores e obras geniais²⁸¹. Estes, embora possam ser muitos, são tratados como excepções que ultrapassam o seu tempo.

Com a reforma de 1947-48, a diferenciação entre livro de leitura e selecta literária e entre 1º e 2º ciclos encontram-se perfeitamente concretizada. Num e noutro manual escolar, o texto literário é mobilizado por diferentes razões. A função dos livros de leitura é a de apreender informações básicas que sustentem uma formação cultural posterior. Mas há muito tempo que os organizadores da leitura escolar tinham a noção do tipo de textos que eram convenientes para estas idades. José Pereira Tavares fala disso na sua intervenção de final do estágio, em 1914. Para ele, os livros de leitura devem conter um conjunto de trechos formativos:

“Biografias de portugueses ilustres, narrações históricas, lendas nacionais e peninsulares, ligeiras descrições geográficas, etc.; os trechos em verso serão especialmente fábulas, contos tradicionais, romances populares postos em português moderno, variedade de poesias dos escritores modernos, etc.” (Tavares, 1914: 29).

Uma das características destes trechos era o espaço para a fantasia infantil. E, desde logo, as fábulas adquirem um papel central para a orientação moral dos alunos. Este professor, no prefácio do seu livro *Cinquenta fábulas de Fedro* (Tavares, 1929), defende que as fábulas são um importante recurso para a aprendizagem da vida:

“Rãs, lobos, leões, toiros, javalis, cavalos, groues, raposas, corvos, vacas, ovelhas. Veados, jumentos – falam e procedem como se pessoas fossem. Eles são afinal, meus meninos, a gente com que viveis e acotovelais todos os dias; que vos ama ou vos odeia; que vos presta auxílio, ou que vos torna difícil a existência. O mundo desses animais é, em suma, o vosso mundo!” (Tavares, 1929: 3).

Como este “autor” diz, procura-se que as crianças se desloquem para estes mundos e se identifiquem com estas personagens animais. Mas a finalidade destas leituras encontra-se muito para além dos aspectos lúdicos e de recriação. Os jovens alunos devem aprender a comportar-se socialmente com estas fábulas. É para isso que os professores trabalham e José Pereira Tavares adapta e organiza actividades em torno dos trechos. Ele explica a sua selecção: “Em vez de vinte ou trinta fábulas, adaptámos cinquenta, doze das quais vão acompanhadas do respectivo plano de estudo, que não dá novidade aos professores de ofício, mas que prestará serviços a todos os que só incidentalmente ensinem” (Tavares, 1929: 3).

Este livro foi concebido como auxiliar à aprendizagem e, nessa medida, doze destas fábulas correspondem a um guião de análise, um “plano de lição”, tal como o próprio organizador o designa. Um material que se ajustaria perfeitamente ao ensino da língua e da literatura nestas idades, representando um compromisso entre o interesse, o deleite e a informação. Mas se as fábulas são, por sinal, uma marca da infância, elas estabelecem a fronteira entre idades. Já não são toleradas nem no 2º ciclo liceal nem após o ciclo preparatório do ensino técnico profissional. Virgínia Motta ligava a fantasia a um tipo de obras traduzidas e de menor qualidade e destas afirmava ser necessário afastar os alunos:

“O pequeno leitor, viciado, por exemplo, na leitura de romances policiais, habituar-se-á à desconfiança e em tudo verá mistérios e traições. O admirador do Texas Jack adquirirá um gosto medíocre e,

²⁸¹ Mesmo nestas épocas de ambiente intelectual desfavorável, alguns escritores superam os limites do seu tempo e produzem boas obras. Esta selecta dá os exemplos seguintes: Eça de Queirós, Guerra Junqueiro, João de Deus, Antero de Quental, Oliveira Martins.

embora amante da acção movimentada, será incapaz de reconhecer a beleza de aventuras reais, como a de Vasco da Gama e de Fernão de Magalhães (Motta, 1947b: 28).

Segundo esta “autora”, certos hábitos de leituras eram prejudiciais para a educação do gosto. Era com a literatura nacional que este gosto se desenvolveria. Ora, uma das mais importantes funções das selectas literárias é a de apreensão de referências literárias. O cânone toma a forma de um conjunto de referências literárias clássicas. As selectas literárias têm, como preocupação central, dar a conhecer aos jovens a literatura portuguesa. Ora, nem todas as obras podem ser consideradas literatura e, muito menos, literatura clássica. José Pereira Tavares esforçou-se em definir o que faz de um texto e de um escritor uma obra clássica: “É necessário que suscitem geral interesse e que seja artística a forma que o escritor lhes deu” (Tavares, 1940: 94).

E acrescenta que “não é clássico qualquer escritor: clássico é essencialmente o escritor digno de ser imitado, o escritor-norma (Tavares, 1940: 95)”. A obra clássica devia suscitar um interesse generalizado dos leitores, o que certamente é uma condição difícil de averiguar. É também difícil, embora exequível, aferir a qualidade artística de um texto. Toda uma comunidade académica trabalha no sentido de disponibilizar critérios de qualidade estética e literária aferíveis em todos os textos. Mas será que, em 1940, José Pereira Tavares tinha conhecimento deles? As tentativas de precisão da análise estética deste “autor” encontram-se em *Como se devem ler os clássicos* (1940). Aí ele explica que as obras clássicas são aquelas que atingem um determinado equilíbrio formal. E seria pelo sucesso nessa busca que os escritores mereceriam ser imitados, passando a ser “escritores-norma”.

Para José Tavares, porém, o escritor clássico estabelece uma hierarquia nos elementos das suas composições. Ao mesmo tempo que cuida do conteúdo, a forma por ele encontrada ajusta-se perfeitamente ao que deseja, mas as suas estratégias não são meros caprichos temperamentais, nem simples ornamentos. Esse equilíbrio de que José Tavares fala não pode ser totalmente compreendido porque “é a expressão, nobremente simples, de uma realidade superior e eterna (Tavares, 1940: 96)”. Portanto, existe uma parte da obra e do escritor clássico que não é possível racionalizar. O génio era uma “realidade superior e eterna” que, embora José Tavares não seja capaz de definir, crê na sua existência. Ele constrói todo um edifício humano e psicológico na definição da imagem do autor clássico. O pensamento e a forma são perfeitamente coerentes nas suas obras:

“Cada frase, cada cor, cada volume, cada linha, denota a pura realidade do sentimento e do pensar, como um *maillot* justinho ao corpo – sem inchaço, moleza, imprecisão ou redundância. A forma, na obra clássica, dá o máximo de efeito com o mínimo de pormenores [...]” (Tavares, 1940: 96).

O conteúdo e a forma das obras clássica, conjugam-se, segundo José Tavares, numa enorme harmonia. Em cada momento a obra de um escritor clássico se revelaria e personificaria o seu génio. Mas não é só a partir desta beleza e desta coerência internas que um texto seria capaz de se tornar clássico. Para José Tavares, ele deve também atravessar o tempo, mantendo a mesma qualidade que tinha quando foi escrito. É por isso que as selectas literárias seriam *condensadores do tempo*, materializadoras de uma certa memória ao divulgarem os textos que as compõem. As obras são inseridas nas selectas não apenas por si próprias ou pela sua qualidade; elas são dispostas numa ordem tal que exemplificam outras das mesmas épocas e géneros literários.

“Não se apresentarão as épocas literárias como existindo independentemente, perfeitamente separadas: notar-se-á que existe sempre um período de transição, maior ou menor” (Tavares, 1914: 35). Esta observação de José Tavares mostra que, não obstante a sua contribuição para a construção de uma determinada memória histórica da literatura portuguesa, o “autor” procura ultrapassar uma visão linear da sua evolução. Mas as selectas literárias e livros de leitura reflectem as prioridades educativas da língua e literatura portuguesas que, neste caso, correspondem a um conjunto de referências nominais. Elas agregam e arrumam estas referências literárias em tempos e escolas diferentes. Tal como nota o professor que tenho vindo a seguir, existem, porém, alguns autores e obras que não cabem numa visão de tempo predefinida²⁸². Por outro lado, mesmo que tudo o que existe na literatura se pudesse dispor no tempo, arrumando registo nominal atrás de registo nominal de escritores e obras, argumenta José Tavares, essa esquematização ainda não constituiria uma verdadeira educação literária:

“Se estes se contentam com o curso geral ou se destinam a ciências, ficam às vezes a ler razoavelmente e a conhecer de modo muito vago uma ou outra obra literária pelos excertos da antologia. Não têm, em geral, a mínima noção das épocas literárias, desconhecendo por conseguinte os principais escritores que as caracterizam. Confundem tudo, desde o século a que pertence determinada obra até o escritor que a produziu.” (Tavares, 1914: 27).

José Tavares reconhece o limite de um estudo literário do cânone apreendido através das antologias. O conhecimento da literatura não pode, segundo ele, ser inferido apenas por um esquema onde cabem tão só um grupo mais ou menos alargado de obras e escritores portugueses, distribuídos por épocas e géneros. No comentário de outros organizadores de selectas, como António Correia de Almeida e Oliveira, o aprofundamento da análise literária é a transposição para o ensino secundário da sua investigação literária.

Isto acontece, por exemplo, quando este “autor” de antologias revela dúvidas sobre a classificação da obra de D. Francisco Manuel de Melo. António Oliveira procura integrar este escritor numa categoria preestabelecida, mas não esconde os aspectos em que a sua obra não se coaduna nem com os pressupostos clássicos, nem com as características definidamente barrocas. Defende ainda que, por trás dos aspectos barrocos do estilo de D. Francisco Manuel de Melo, existiria todo um processo de produção próximo do romântico. Não é tanto a correcção do seu raciocínio que quero aqui enfatizar, mas sim a necessidade por ele sentida de integrar este escritor e a sua obra numa corrente específica. Parece-me que é a própria escolarização da obra que justifica encontrar um espaço onde arrumar e criar de uma outra categoria, a das “literaturas peninsulares”.

²⁸² José Pereira Tavares, ao organizar a *Selecta literária* (1932), refere-se ao facto de dispor os textos cronologicamente, mas, considerando que outras lógicas de organização do estudo seriam mais úteis para professores e alunos, anotou com asteriscos os textos que deveriam ser analisados em cada ano lectivo. Estes seguiam lógicas diferentes da cronologia. Para colmatar algum problema de ordenação temporal que ficasse na cabeça dos alunos, ele acrescenta, porém, que “Apesar de os programas não o exigirem, julgámos de toda a conveniência a exemplificação da literatura medieval [...]. Completa o apêndice o quadro geral da História da Literatura Portuguesa, que constitui a sistematização dos conhecimentos práticos obtidos durante as três classes do 2º ciclo. Nele figuram o nome de todos os escritores estudados e de muitos mais dos que é impossível estudar, por falta de tempo.” (1932: 5-6)

O que pretendo frisar com este exemplo é que, embora surjam dúvidas na estrutura montada para a aprendizagem da literatura no ensino secundário, elas acabam por ser resolvidas e fixados os lugares de cada escritor e obra num processo de historização. No estudo da literatura, a visão classificadora subsiste, com os seus ciclos literários e as passagens obrigatórias no tempo. Por outro lado, a visão de zonas luminosas ou obscuras da literatura parecem evidenciar-se no final do meu período, numa sucessão de períodos de avanço e de decadência, simultaneamente literária e humana. O carácter visual da adjectivação do tempo literário é, pelo menos, curioso:

“Daí que seja a unidade, a solidez e o equilíbrio da estrutura, a harmonia das proporções, a firmeza do contorno, a severidade das formas, a autonomia da linha, a predilecção pela recta, a transparência da cor, o sentido do elevado e do livre, a nitidez da ideia ou da expressão emocional, a linguagem sóbria e directa.” (Oliveira, 1952: 5-6).

Trata-se de apreciar a escrita com as cores e as formas da expressão plástica. Esta aproximação entre campos serve para interpretar o tempo histórico na literatura. António Oliveira é um dos “autores” que mais claramente coloca a questão da distribuição temporal na produção literária. Tem, porém, uma imagem de circularidade da evolução literária: “Uma fase inicial ou ascendente – de fecundação e elaboração, uma fase central ou de contenção – de equilíbrio e estabilidade, e uma fase terminal ou descendente – de intensificação e deformação dos meios de expressão da fase anterior” (Oliveira, 1952: 3).

Nas suas antologias, este professor preocupar-se-á coerentemente em integrar as obras em estilos literários e agrupados em momentos singulares de “evolução das ideias e do sentimento estético”. Cada forma de escrita seguia um caminho marcado, primeiro, pela fase ascendente, depois estável e, finalmente, decadente e capaz de dar lugar a outro tempo, a outro estilo, a outra corrente literária fatalmente enquadrada nestas três fases sucessivas. Os adjectivos que o “autor” usa para cada fase permitem compreender também as conotações morais que se encontram subjacentes. Por exemplo, na fase central e de estabilidade, o “autor” refere-se a um tempo de “serenidade e claridade”, enquanto as outras duas fases reflectiriam “indecisão e inquietação”.

Estes tempos têm ressurgimentos circulares. O fim de um estilo é o início de outro, num esquema que se repete. O tempo que se inicia com um auge criativo é seguido por um tempo de acomodação e inércia, um tempo de fórmulas feitas que se vão esvaziando, formalista e pleno de características negativas, no sentido da degradação que não é só estética. O tempo tem, por conseguinte, uma densidade moral: “O que numa fase terminal é *decadente* é a atitude do homem em relação às certezas, ao equilíbrio e à unanimidade de convicções clássicas” (Oliveira, 1952: 5).

Mas, retomando os argumentos de José Tavares, ele reconhecia que estas visões da literatura, tal como já antes frisei, com meia dúzia de características por período, género e corrente literária, estavam longe de promover a transformação do aluno dos liceus num homem culto. Ele sabia que as referências nominais e algumas ideias-chave não bastavam para sedimentar uma verdadeira educação. Reproduzir nomes de obras e escritores ou alguns traços marcantes de períodos literários não passavam de meras esquematizações mentais.

Daí que, por seu turno, José Tavares considere igualmente não ser suficiente a leitura de obras integrais para aceder ao seu conhecimento íntimo. Ele pensa que é sobretudo importante reflectir sobre elas e compará-las. Portanto, apesar de tudo o que antes foi dito, é fundamental, para ele, que os jovens tenham um repertório de obras e autores acumulados e disponíveis. É fundamental, em qualquer educação literária, o simples conhecimento de um conjunto de referências histórico-literárias, porque elas permitem localizar e enquadrar cada texto, cada obra, cada autor. Assim, aquilo que ao princípio parece rejeitado do seu discurso, uma aprendizagem essencialmente memorialista da literatura, acaba por ser recuperada. Sem ela, o aluno jamais teria uma base de análise da obra literária, alicerces seguros de uma educação literária para a qual tanto as selectas como as histórias da literatura cumpririam um papel central.

As referências temporais servem, entre outras coisas, para localizar obras e desfazer possíveis confusões. Nesta perspectiva, a construção do cânone literário escolar começa com a nomeação de autores, que se guardariam na memória através da ligação a determinado excerto. As selectas literárias e os livros de leitura representam esta concepção didáctica e pedagógica que tenho vindo a enunciar com a ajuda de José Pereira Tavares. Este professor, tal como os programas, preconiza uma ordenação mental que permite posteriormente um aprofundamento seguro de qualquer obra. Ora se as selectas podem representar essa ordenação temporal da literatura é certamente porque se imagina que num excerto, por pequeno que seja, contém o essencial de uma obra integral ou, pelo menos, representa-a. Nesta lógica, António Oliveira explicita as razões da selecção escolar de determinados trechos:

“Qualquer destes textos tem um grande interesse didáctico sobre outros aspectos e merecimento literário superior ao de A. Botelho que nos serviu de ponto de partida. Mas não se trata agora de uma graduação de valores estéticos, pois só nos propusemos estudar os aspectos que enunciámos. E para isso reúne a *Paisagem transmontana*, em muito mais curto espaço que qualquer outra, a abundante exemplificação que nos convinha. Os próprios excessos do escritor, tornando mais salientes os processos de técnica literária, são didacticamente úteis por assim se apresentarem de modo mais incisivo aos alunos.” (Oliveira, 1960: 34).

O conceito de textos “didacticamente úteis”, com características particulares adaptáveis ao ensino do Português, que António Oliveira aqui defende, encontra-se para além da qualidade estética da obra propriamente dita. As qualidades didácticas de um texto dependem, em larga medida, de se poder visualizar rápida e facilmente um determinado modelo estilístico ou qualquer outro elemento específico que se quer sublinhar. A capacidade de ilustrar a vários níveis o funcionamento da língua portuguesa é, assim, o critério fundamental na selecção de um texto para uma selecta. Ora, o exagero com que algumas técnicas são empregues em certos textos, tal como nota António Oliveira, acabam por se tornar um factor de maior ajustamento à escolarização. Segundo ele, a concentração de características estilísticas ou outras, a economia na representação de certos aspectos literários podem ser condições significativas para a entrada de certa obra no cânone escolar. Provavelmente esta é a razão pela qual vemos repetidos ao longo do tempo um número relativamente largo de trechos em antologias diferentes. As suas características podem firmá-los numa determinada tradição escolar, ajudada por repetidos rituais de análise que os tornam textos didacticamente úteis.

Esta reflexão pedagógica sobre o uso escolar dos textos antológicos, já do início dos anos 1960, não surge tão explícita noutros enunciados. Geralmente, a questão foi apenas colocada em termos da diversidade dos trechos e da sua dimensão, tal como José Rodrigo Fontinha a abordava em *Terra lusa* (1937):

“De muitos autores há excertos em número superior ao que é vulgar em livros desta natureza [...] Antes disso do que o contrário. Se o professor tiver tempo para se ocupar na aula de todas as composições que no livro vão insertas, tudo terão a lucrar com o facto os nossos estudantes.” (Fontinha, 1937: 10).

Tratava-se, segundo José Fontinha, de deixar aos professores uma margem para poderem escolher que trechos seriam mais adequados a cada objectivo educativo. Quanto a António Oliveira, era justamente o contrário que vinha a acontecer desde 1930. Para ele, os programas tinham vindo a reduzir o número das obras obrigatórias nos programas e a limitar os “textos destinados a leitura dirigida”. Ele lamentava a “exiguidade da extensão dos textos” e a cedência a uma “exagerada simplicidade” (Oliveira, 1960: 23). Tudo isto deveria, segundo este “autor”, ser combatido:

“As antologias escolares devem pois conter textos para leitura explicada e textos para leitura dirigida. O tratamento de cada texto como objecto de um ou de outro tipo de leitura depende das suas características próprias. Um trecho longo pode ser estudado fazendo-se a análise minuciosa de uma pequena parte e deixando-se o restante para a leitura cursiva, um texto curto pode ser lido cursivamente, como preparação ou complemento da leitura de outro analisado em pormenor.” (Oliveira, 1960: 27).

As selectas literárias contemplariam, por um lado, a representação dos diferentes géneros e épocas literárias e, por outro, disporiam os textos para diferentes actividades de leitura e formas de exploração. A organização das antologias escolares dependia, portanto, desta correspondência entre o texto e as aprendizagens necessárias. Partia-se do princípio de que um trecho, pela sua dimensão ou natureza, era mais ou menos adequado a um tipo de leitura e interpretação. Um texto curto corresponderia, diz António Oliveira, a um trabalho de exploração intensiva, enquanto um longo destinar-se-ia justamente a uma apreensão e apreciação mais global.

Estas correspondências não são vistas como atribuições absolutas, são apenas orientações propiciadoras de um ou outro percurso de leitura e análise do texto. Presumo que os professores, em última análise, ao prepararem as suas aulas, poderiam escolher formas diferentes de ler o mesmo texto e de o analisar. Contudo, os organizadores de antologias, como António Oliveira, estavam cientes dos efeitos educativos que uma ou outra opção, uma ou outra escolha de um trecho, poderia ter na estruturação da antologia. Isto acontece também com as orientações que os livros deixam a fim de se percorrer um caminho de interpretação preestabelecido. Por exemplo, no livro para o 3º ciclo, *Textos portugueses medievais* (1959), de Luís Saavedra Machado e António de Oliveira, quando se estabelecem anotações e propostas de actividades:

“Os textos vão suficientemente anotados, com a sua classificação, o estudo da métrica, quando são poesias, a síntese do seu conteúdo, uma breve notícia sobre o seu autor, o esclarecimento dos passos mais difíceis, a explicação filológica de vocábulos e expressões, por vezes, análises estético-literárias.” (Machado; Oliveira, 1959: V-VI).

Com um conjunto de notas tão minuciosas, tendia-se a uma leitura e análise intensiva dos textos. O aluno teria à sua mão todos os meios de interpretação, mas de uma interpretação muito dirigida. As antologias deste período aproximavam-se dos compêndios, na medida em que continham, para além de textos, outros registos de informação variada (fonéticos, morfológicos, etimológicos, biográficos, etc.). Também *Língua portuguesa*, de Bernardo Neto e de Adriano Nunes de Almeida (1959), para o 3º ciclo, seguia o modelo atrás descrito, ao incluir notas biográficas sobre cada escritor, os quais antecipavam os trechos correspondentes.

As antologias parecem alargar as suas funções neste último período, atribuindo um peso maior à história da literatura. Elas serviam, como já afirmei, para que cada geração de alunos se apropriasse de um conjunto de referências autorais. No entanto, nota-se, em certos “autores” de selectas literárias e mesmo em professores de Português, alguma insatisfação. Sobre a relevância dos livros de leitura para o ensino do Português – em 1956, o escritor e professor de Português, na altura no Colégio Moderno de Lisboa, Mário Dionísio escreve um artigo para a *Labor*, defendendo a importância do envolvimento e motivação dos alunos na utilização de manuais escolares. Este artigo, com o título sugestivo “Enfado ou prazer: Problema central do ensino” (Dionísio, 1956: 258-272) trata de questões como a motivação e a adequação das práticas e dos textos usados ao ensino da língua portuguesa.

Segundo Mário Dionísio, embora a literatura seja um dos meios privilegiados para a aprendizagem, as formas de apresentação e exploração dos textos podem ser responsáveis pelo afastamento dos alunos da leitura. Ele reflecte então sobre as formas de análise do texto nas aulas de Português e sobre as possíveis relações entre o texto escolar e a vida quotidiana dos alunos, tal como Adolfo Coelho fizera meio século atrás. Para ele, os livros de leitura escolares, como existiam no seu tempo, poderiam ser um obstáculo à promoção da leitura das crianças e adolescentes:

“Ao estudar o importante problema dos livros escolares, um especialista francês [René Brandicourt] verificava há pouco que, mal se põe a questão, ‘logo uma oposição se ergue no espírito: livros de crianças, álbuns, alegria de ler e encantamento dos olhos (...); livros de aula, manuais, aborrecimento, tristeza. Porquê? Porque temos nós, adultos, esta oposição na cabeça? Porque razão a alegria não brilha nos olhos das crianças quando abrem todos os seus livros escolares?’” (Dionísio, 1956: 262).

Usando a oposição entre a leitura de lazer e a leitura escolar, abordada pelo autor francês²⁸³, Mário Dionísio sugere que, para combater o esforço, o fastio e o aborrecimento com que os alunos lêem nas aulas de Português é necessário inventar outras formas de exploração dos trechos. Em Portugal, segundo ele, o afastamento da população escolar da leitura era ainda mais grave que noutros países europeus. Ele acha que a falta de cultura generalizada impedia a transformação das formas de ler na escola. Para outros professores, porém, é o próprio fraccionamento das obras originais que impede um maior envolvimento dos jovens leitores com os textos. Este argumento foi usado, por exemplo, por José

²⁸³ Mário Dionísio comenta o artigo de René Brandicourt, “Sur les livres de classe”, publicado no número especial da revista *Enfance, les livres pour les enfants*, Paris, 1956.

Tavares²⁸⁴ e por António Oliveira²⁸⁵, que tenho vindo a citar. A defesa das obras integrais conduziu ao reforço da produção e da publicação de obras escolares de escritores clássicos.

Os programas da década de 1930 já consagravam esta modalidade de leitura de obras completas e originais. Por isso, para além da leitura da selecta, logo na 4ª classe, deviam ler-se *Os Lusíadas*, de Camões, e *Frei Luís de Sousa*, de Garrett. Este movimento procura não confinar a leitura escolar ao mero exercício de análise detalhada. Trata-se da ligação da motivação à autonomia. Uma leitura de maior fôlego deveria produzir um movimento voluntário no sentido da compreensão global da obra. Ela seria uma verdadeira entrada do aluno no espírito da obra. Nesse sentido, surgem ecos desta defesa já no Colóquio de Português e Latim, de 1960, um encontro de professores destas disciplinas promovido pela revista do Liceu Pedro Nunes, *Palestra*, e presidido por José Pereira Tavares²⁸⁶, antigo director da revista *Labor*, agora já reformado.

Américo Rodrigues Barbosa defendeu que se deviam prescindir das antologias no 2º ciclo liceal. Em troca, aumentar-se-iam as leituras de obras de vários escritores portugueses. No texto da sua comunicação, “Do Uso exclusivo de textos completos nos cursos de Português do 2º ciclo”, ele critica a fragmentação das obras literárias originais em pequenos excertos de antologia. Para ele, o ensino deve reflectir sobre o fenómeno discrepante e antagónico da leitura. Enquanto os adolescentes lêem, a contragosto, na escola, entusiasmam-se com todos os livros que ocasionalmente lhes vão parar às mãos, venham eles de casa, das bibliotecas, sejam eles indicados pelos amigos, emprestados ou requisitados de formas diversas. Em conclusão, a leitura, para manter um certo grau de entusiasmo, deve conseguir envolver o aluno pessoalmente numa trama:

²⁸⁴ José Pereira Tavares realiza um inventário de iniciáticas editoriais que envolveram obras de autores clássicos: uma colecção de Mendes dos Remédios, integrada sob o título *Subsídios para o estudo da literatura portuguesa*; a editora Renascença Portuguesa, do Porto; a colecção organizada por Agostinho de Campos, *Antologia portuguesa*, publicada pela Livraria Bertrand; as suas próprias publicações; a editora de Marques Braga; a Imprensa da Universidade de Coimbra, por iniciativa de Joaquim de Carvalho; as publicações da iniciativa de Augusto César de Pires de Lima; a Cosmópolis Editora; a Livraria de Fernando Machado, no Porto; e da mesma cidade, a Livraria Civilização; a publicação de *Textos literários* pela *Seara nova*; a Livraria Franco, com a colecção *Textos explicados* sob a coordenação de António José Saraiva; a editora Educação Nacional, do Porto; a Livraria Sá da Costa, com a colecção “Clássicos do estudante”.

²⁸⁵ António Correia de Almeida e Oliveira coligiu, prefaciou e anotou um conjunto de obras clássicas sob a forma de publicações escolares, tais como: *Relógios falantes* (1942) e *Fidalgo aprendiz* (1943), de D. Francisco Manuel de Melo; *Cantata de Dido e outros poemas* (1943), de Correia Garção; *As Segundas – Três musas* (1944), de D. Francisco Manuel de Melo.

²⁸⁶ Segundo as actas publicadas na *Palestra* nº 8, de 1960, é José Pereira Tavares, já reformado e a convite do reitor do Liceu Pedro Nunes, que, presidindo à sessão do segundo dia de 23 de Abril de 1960 do Colóquio de Português e Latim, informa a audiência de professores do longo interregno a que as discussões públicas sobre o ensino, nomeadamente o de português, tinham estado sujeitas, desde os últimos congressos organizados pela *Labor*, em 1931. Sendo assim, a possibilidade de os professores de português tomarem posições públicas sobre as opções pedagógicas, sociais e políticas no ensino da sua disciplina, para além das expostas na imprensa, foi, durante cerca de três décadas do século XX, nula. Este interregno de tempo parece-me tornar ainda mais significativa qualquer consideração realizada nessas reuniões, entre 22 e 25 de Abril de 1960, no Liceu Pedro Nunes.

“Sendo assim, ocorre perguntar: Então porque não ir ao encontro desta espontânea tendência da juventude para a grande aventura do ler? Porque havemos nós de obrigá-los a espreitar a paisagem por postigos, se eles querem admirá-la amplamente do eirado? O resultado é que, insatisfeitos, vão procurar outras paisagens, quase sempre sedutoras, mas por vezes doentias.” (Barbosa, 1960: 47-48).

Se a escola não der aos jovens a cultura de que precisam, então, não se surpreendam que eles procurem alimento intelectual noutras paragens, afirma Rodrigues Barbosa. Ele afirma que algumas leituras “suscitam na juventude interesses prematuros ou condenáveis” (Barbosa, 1960: 47). Acena, portanto, com o fantasma da perda de controlo dos adultos sobre a educação destas crianças e adolescentes. As selectas literárias, para Rodrigues Barbosa, são a expressão de um autoritarismo, com os seus trechos dispostos de uma forma preconcebida. Os rituais de exploração, entretanto, são hábitos ritualizados, geralmente de análise gramatical, que não deixam margem de interpretação aos jovens leitores. Para ele, a literatura era oferecida na escola através de um filtro, de um “postigo”, que afunilava o ângulo de observação. Para que tudo isto se modificasse, valia a pena promover a leitura de obras integrais:

“É que isto de marcar para cada lição como matéria de estudo um texto com a extensão de página ou página e meia que se lê em dois ou três minutos cria hábitos perniciosos de fuga à leitura seguida, que pode originar complexos de fadiga e de náusea ante um livro. Não lhes habituámos nós na escola o espírito a contentar-se com a literatura partida aos pedacinhos? Como se alcançará depois a decisão, íamos a dizer, a coragem a leitura dum volume? Pensamos que o que acabámos de dizer não é fantasia, mas uma realidade psicológica.” (Barbosa, 1960: 48).

Este treino criava, para Rodrigues Barbosa, hábitos preguiçosos de leitura, porque se jogava com certas particularidades do texto, mas não se promovia uma verdadeira reflexão em torno dele. Não ver o texto no seu sentido global significava ficar impedido de tomadas de posição pessoais e críticas. O professor sugere que, para além do processo de leitura silenciosa, é justamente a análise semântica e ideológica do texto que melhor provoca o desenvolvimento cognitivo do aluno. Pelo contrário, seria a excessiva focagem das análises escolares que provocariam uma total desconcentração e desinteresse dos jovens leitores. Os alunos perderiam igualmente o sentido da obra original devido à mudança de contexto em que o excerto surgia. Era como um desenraizamento da obra que nada poderia alterar. Para além disso, o uso de antologias é responsabilizado pelo empobrecimento vocabular e estilístico dos alunos dos liceus. Em conclusão, para Rodrigues Barbosa, havia que abolir radicalmente as selectas literárias, nomeadamente as do ensino do 2º ciclo liceal:

“O estudante sofre uma decepção e deve perguntar-se por que motivo, sendo a nossa literatura tão rica como orgulhosamente lhe afirmamos, apenas lhe mostramos duas ou três obras. Nós fazemos a mesma pergunta e não descobrimos outra resposta que não seja a força da tradição. Daqui resulta que ou não lêem mais nada ou lerão o que muitas vezes não deveriam ler.” (Barbosa, 1960: 49).

Mas se, com Rodrigues Barbosa, de forma diversa é certo, se volta a pôr em questão a dimensão dos trechos, esta discussão não fica por aqui. Aquilo que os programas definiam como leituras integrais obrigatórias era, para este professor, apenas um exercício de estilo, sem qualquer eficácia no estimular de leituras posteriores. A escolha de uma, duas ou três obras clássicas, se tanto, no intuito de que elas

representem a literatura nacional e na esperança de que o aluno infira, através delas, o que de mais importante se escreveu ou escreve em Portugal é, para Rodrigues Barbosa, uma esperança vã. Ele pensa que nada disso chega para criar e educar o gosto literário da população escolar dos liceus.

No seguimento da sua entusiasmada exposição no Colóquio de Português e Latim (1960), alguns professores que assistiam à sua comunicação no auditório reagiram aos seus argumentos. O sentido geral das interrogações que colocaram tinha a ver com a dificuldade de pôr em prática esse princípio da leitura integral e diversificada que o professor propusera. Os professores diziam que o reduzido tempo lectivo distribuído ao Português do 2º ciclo não chegava para operacionalizar a leitura extensiva de várias obras nas aulas. E, simultaneamente, perguntavam-se como seria possível conciliar a leitura dispersa em obras avulsas com a criação de uma visão panorâmica da literatura nacional e, quiçá, da cultura portuguesa em geral. Estas preocupações estão patentes na declaração de Mário Dionísio aqui igualmente presente:

“Como conciliar o seu projecto com o tempo de que se dispõe, isto é: como dar aos alunos a noção dos vários géneros literários – necessidade muito bem defendida pelo orador –, usando exclusivamente textos completos, nas 95 ou 100 horas anuais que se dispõe no ciclo?” (Dionísio, 1960: 60-61).

Esta interrogação de Mário Dionísio implica o reconhecimento de que o ensino do Português nos liceus teria necessariamente como objectivo fornecer uma perspectiva geral das épocas e géneros literários. Mas, na intervenção de Rodrigues Barbosa, fica-se justamente com a impressão inversa, a de que se podia prescindir dessa visão geral, tanto mais que a mesma, apreendida através de antologias, estaria longe de ser a correcta e promover eficazmente a leitura. A posição de Rodrigues Barbosa valorizava a leitura em si, no que ela permitia de ligação e adaptação ao tempo das bibliotecas itinerantes, ao cinema e à rádio, meios tão próximos dos jovens:

“Tudo isto veio alargar o horizonte informativo do estudante de hoje, e, por isso, não nos parece razoável que a escola lhe dê para ler como criações do engenho dos nossos escritores passos fugazes e nem sempre brilhantes de narrativas ou descrições cujo valor só pode ser apreendido em visão global. Vivemos uma época maravilhosa de grandiosas realizações de todo o género, uma época de popularização da cultura, possibilitada por variadíssimos meios de acessibilidade técnica e audiovisual.” (Barbosa, 1960: 49)

Rodrigues Barbosa defende alterações nas práticas de leitura escolares no sentido em que tinham vindo a produzir-se mudanças culturais mais gerais. Na sua perspectiva, tratava-se de fazer a literatura escolar concorrer com uma cultura popularizada, que no seu tempo, ou seja, na entrada da década de 1960, já tinha “variadíssimos meios de acessibilidade técnica e audiovisual”. Esta sugestão de uma aproximação do texto aos meios modernos encontra-se, eventualmente, ligada ao uso da imagem. Porém, neste âmbito, as últimas décadas tinham conhecido uma nova sensibilização dos currículos liceais para a utilização da ilustração.

A partir dos programas de 1931 (Decreto nº 20 369, de 8 de Outubro de 1931), como já antes referi, a ilustração passa a fazer parte dos requisitos fundamentais para aprovação dos livros de leitura, embora esta seja menos cuidada que no ensino técnico profissional e as suas imagens em menor número. Creio que a ideia de sobriedade passa pelas escolhas de imagens a incluir nas selectas e livros de leitura.

José Tavares, tal como antes Júlio Brandão o fora embora separados no tempo, é, entre os organizadores de livros de leitura, um dos mais sensíveis à adequação da imagem aos mais jovens. “Destinando-se a obra a crianças que vêm da Instrução Primária, pareceu-nos indispensável e de boa orientação pedagógica ilustrá-la com algumas gravuras: ninguém ignora que o bom desenho prende mais fortemente o leitor ao seu livro” (Tavares, 1932: 6-7).

Mas, já sabemos, as imagens tornam caras as edições. Se assim não fosse, nada “[n]os obriga[ria] a privar os leitores do prazer de apreciar muitos mais desenhos (Tavares, 1932: 7)”. O espaço de ilustração do livro é reduzido, no entanto a preocupação com a imagem fica sublinhada, principalmente pela referência ao ilustrador Eduardo Romero, que assina a própria capa. O desenho de Eduardo Romero é idêntico para o *Livro de leitura* (1932) e para a *Selecta literária* (1932)²⁸⁷, apenas mudando a forma de representação do aluno. Em ambos os desenhos, um jovem adolescente, vestido e equipado como quem vai para a escola, com livros na mão direita, caminha por uma vereda que se perde no horizonte. A imagem constituiu-se como uma metáfora visual do longo percurso que os alunos deveriam atravessar para atingir o conhecimento e a cultura. Numa das últimas edições de *Livro de leitura* (1952), agora com a chancela de livro único, esta ilustração mantém-se, revelando a eficácia da metáfora educativa²⁸⁸.

Outras antologias, tal como antes referi, projectam não a imagem da educação, mas a da nação. Os símbolos nacionalistas, tal como antes vimos, encontram-se em *Portugal é grande* (1935)²⁸⁹. Tudo começa com o título e a capa. A sugestão da ideia é especialmente óbvia. Dois rapazes, vestidos com o fato da Mocidade Portuguesa, saúdam-se com o braço levantado à romana, como fascistas. Eles formam a moldura humana da bandeira nacional que, por detrás deles, expõe as quinas. Mas aquilo que ainda nos pode surpreender não é a carga nacionalista que estas representações transportam durante o Estado Novo, por várias vezes tratada noutros estudos e noutros contextos de investigação histórica, é antes a sua falta de subtilidade²⁹⁰.

As exigências programáticas de ilustração dos livros de leitura liceais explicam em parte a referência mais visível a ilustradores, tal como acontece, já no final do

²⁸⁷ Estes livros foram aprovados na continuidade dos programas publicados no Decreto n° 20 369, D. G. n° 232, 1ª série, de 8 de Outubro de 1931.

²⁸⁸ O Ministério da Educação Nacional aprova este livro em 1952, como livro único. Ele mantém o desenho do jovem que caminha pela vereda da vida acompanhado do seu livro escolar, uma metáfora que dá à educação um papel emancipador e de ligação à *Educação Nova*. Nesta edição, para além de Eduardo Romero, foi também sua ilustradora Laura da Costa.

²⁸⁹ Em Outubro de 1940, a revista número 1 de *Liceus de Portugal* trazia a lista dos livros aprovados de onde constam, para além de *Portugal é grande*, os livros de Augusto César Pires de Lima, *Portugal*, o de Francisco Xavier Rodrigues e José Carrusca, *Livro de leitura. A Nossa terra e Terra lusa*, de Rodrigo Fontinha.

²⁹⁰ Os livros *Alma portuguesa* (1959), apresentados a concurso para livro único no *Diário do Governo*, III Série, de 22 de Janeiro de 1958, de José Nunes de Figueiredo e Romão Pechincha, são outro exemplo de como as tradições se mantiveram mesmo após a reforma de 1947-48. No volume dedicado ao 1º ciclo, seguem-se os temas habituais, numa lógica em que se faz corresponder a alma portuguesa ao espaço geográfico e histórico da nação. Esta ideia reflecte-se de imediato na capa onde figura um mapa-mundi e em que o título da obra se vê seguido da citação: “... pelo mundo em pedaços repartida”.

período estudado, com a antologia *A Terra e a grei* (1955)²⁹¹. Também a *Língua portuguesa* (1959), de Bernardo Neto e de Adriano Nunes de Almeida, faz referência à ilustração. O seu aspecto gráfico, contudo, está longe de ser cuidado. Apenas contém um conjunto de fotografias a preto e branco, retiradas de diferentes fontes e com uma impressão pouco nítida. Não existe qualquer coerência no discurso visual destes livros. É justamente aí que a ilustração dos livros de leitura do ensino técnico profissional faz a diferença.

Um dos aspectos de inovação da reforma do ensino técnico profissional de 1948 realiza-se através do novo tratamento gráfico dos livros de leitura. A grafia e as imagens escolhidas para estas antologias traduzirão a nova identidade da disciplina de Português nas escolas técnicas. O *Leituras* (Couto; Martins; Roberto; Vitória, 1948) é o manual mais carismático desta fase. Destina-se aos dois primeiros anos, que virão a constituir o ciclo preparatório do ensino técnico. A ilustração dos seus dois volumes não me parece obedecer simplesmente a uma determinação programática, como acontecia com os livros de leitura do mesmo período nos liceus. Aqui, as imagens articulam-se com os trechos, a fim de os reforçar e de lhes dar maior visibilidade.

A preocupação com a imagem encontra-se logo patente na mobilização do artista plástico Almada Negreiros para a elaboração da capa do segundo volume. Uns losangos em três cores, preto, castanho e branco, enquadram as letras da palavra *Leituras*, jogando com a simbologia da própria palavra no plural. E, se as leituras se querem plurais, numa clara tentativa de defesa da diversidade literária, também as imagens o serão, com a participação de um vasto número de ilustradores²⁹². Não obstante a variedade de tipos de desenho incluídos, alguns elementos espalhados aqui e ali visavam criar alguma unidade visual nos livros. Retomando, contudo, a discussão anterior, aquilo que me parece inovador aqui não se trata da profusão de imagens ou da sua diversidade. Aquilo que é diferente é o estatuto com que a imagem entra nestes novos manuais, a função que assume agora no contexto educativo. A imagem deveria jogar uma perfeita articulação com o texto, para o tornar visível e atraente aos olhos dos alunos. Trata-se, portanto, de uma mudança qualitativa, como salienta Luís Melo Furtado, o professor prefaciador dos livros:

[...] “Porque até agora se tem geralmente entendido, e muito mal, que não carecem de cuidados especiais, por serem para quem são, as edições destinadas ao ensino profissional. Vivemos há tantos anos no critério do feio, do mesquinho e do barato, que não sei se o livro belo – por isso inevitavelmente mais caro – passará, enfim a ser recebido na Escola Técnica com o alvoroço que este fragmento merece.” (Furtado, 1948: 9).

²⁹¹ Embora a ilustração não mereça grande reparo, os organizadores apresentam, na abertura do livro, agradecimentos a ilustradoras e artistas conhecidos: Raquel Roque Gameiro, Helena Roque Gameiro, Mália Roque Gameiro Martins Barata e aos pintores Alberto de Sousa e José Contente.

²⁹² O 1º volume de *Leituras* (1948) regista o nome dos ilustradores antes do prefácio: Clementina C. de Moura, Portugal de Lacerda, Pedro Jorge Pinto, Machado da Luz, Rodrigues Neves, Júlio Gil e Fernando Bento. Se alguns destes nomes serão mais tarde reconhecidos pelo seu trabalho de ilustradores, o mais provável é que fossem professores de desenho nas escolas onde os “autores” dos livros leccionavam. No segundo volume as ilustrações são dos mesmos artistas à excepção de Clementina Moura que não participa neste trabalho, enquanto Maria Almira a substitui nesse mesmo papel.

Para este professor, era uma questão de democracia social. Os meninos e as meninas que frequentavam, a partir de agora, as escolas técnicas não seriam pior tratados por causa da sua origem social. Teriam acesso a uma forma de ilustração pedagogicamente rica. A recepção do texto e da imagem constitui uma e a mesma preocupação. Este cuidado com a imagem resulta do reconhecimento de como ela pode ser apelativa para determinadas idades. No mesmo prefácio afirma-se a facilidade com que os alunos recém-chegados às escolas técnicas lêem imagens. Este professor referia-se especificamente à facilidade com que lêem pranchas em forma de banda desenhada que, nos livros de leitura, são apresentadas em três histórias. Globalmente não é difícil perceber que a franca melhoria do tratamento da imagem só pode ter constituído uma mudança significativa nas próprias estratégias de aprendizagem. É disso que nos fala o professor de Português atrás referido, mostrando até que ponto a didáctica do Português estava ciente de uma nova relação entre o texto e a imagem:

“O professor poderá utilizar os três exemplos que desse processo aparecem no livro para levar os alunos, sobre as imagens onde se sintetiza a história, a redigir a mesma história, introduzindo-lhe pormenores que lá não estão e que facilmente a imaginação descobrirá.” (Furtado, 1948: 8).

Usar imagens para um exercício de escrita é uma proposta nova. Parte-se do diagnóstico de uma dificuldade, a de sintetizar uma história. Para ultrapassar essa dificuldade na escrita bastaria sugerir aos alunos uma actividade que partisse de imagens. Estas imagens relatariam uma história e o aluno usaria a sua imaginação para a tradução da linguagem visual para a verbal. Este professor defende que a narração a partir de uma história contada em desenhos era mais ajustada a alunos mais novos. A tradução da imagem em texto ou vice-versa, de texto em imagem, constitui uma inovação pedagógica. Porém ela é inovadora não apenas por estabelecer uma nova relação entre formas de expressão diferentes. Ela é inovadora porque vem acompanhada de dois outros aspectos centrais para o ensino da língua materna. Por um lado, ela significa uma valorização da infância e da adolescência e, por outro, ela está associada a uma valorização da literatura e da cultura em geral.

O envolvimento de Virgílio Couto tanto na elaboração do texto programático da disciplina de português como na organização, com os colegas e estagiários²⁹³, destes livros de leitura pode justificar a consonância entre os programas e os materiais de leitura. Estes livros representam um projecto colectivo, feito a partir da formação de professores de Português. Esta é, provavelmente, a razão que explica por que estes livros detêm uma expressão identitária tão forte. No essencial, eles rejeitam a marca excessivamente prática e socialmente desvalorizadora que o ensino técnico trazia da década de 1930 e, em contrapartida, apostam no ajustamento aos interesses, necessidades e motivações das crianças e dos jovens destas escolas:

“O simples passar de olhos pelo índice dos assuntos contidos neste livro dará logo ao leitor a nítida ideia de estar perante um pequeno panorama da autêntica cultura, aquela que passa os séculos e os lugares e fica pertença de todos os homens, seja qual for o seu meridiano geográfico ou humano.” (Furtado, 1948: 5).

²⁹³ Os organizadores foram José Júlio Martins, Francisco Xavier Roberto e Moura Vitórias. As indicações feitas no próprio livro por Luís de Melo Furtado, no prefácio, parecem indicar que estes professores trabalharam para a montagem do livro sob a supervisão de Virgílio Couto, com alguns deles a darem continuidade a um trabalho de estágio.

A ideia de abrir horizontes culturais e científicos aos alunos das escolas técnicas parece agora constituir uma finalidade central. Para isso, o livro tem como objectivo levar os alunos “pelos caminhos insondáveis de mistério e de promessas de desintegração do átomo” (Furtado, 1948: 5). Mas Melo Furtado esclarece que nada se perderia da identidade específica da disciplina. Esta vertente de articulação da língua materna com a ciência moderna não se deve confundir com a transformação das aulas de português em aulas de Ciências da Natureza:

“A literatura de acção está também admiravelmente representada neste primeiro volume; pode dizer-se até, salvo melhor opinião, em capítulo algum foi a realização tão perfeita e tão sensata. [...] Facilmente o leitor verificará que percorre o livro, desde o início ao fim, como *leit motiv* unificador, a história aventurosa da descoberta da Terra, cujas etapas fundamentais, antes de mais ninguém no mundo, as sulcaram os marinheiros e viajantes portugueses. Neste primeiro volume, a aventura remata no Gama remoçado e fascinante, que não deixará de cativar a juventude.” (Furtado, 1948: 6-7).

Luís de Melo Furtado mostra como os conteúdos de história e de ciência podem ser tratados nas aulas de Português. Mas esta entrada é diferente da que, nas últimas décadas, se fazia para criar uma imagem da nação percorrendo as suas tradições de norte a sul do país, dos arquipélagos às colónias. Esta imagem moderniza-se e moderniza, inclusivamente, os heróis dos Descobrimentos. Veja-se “Gama remoçado e fascinante”. O nacionalismo que aqui se espelha também é de certa forma “remoçado” e diverso do dos livros de leitura vistos antes. Não porque seja menos nacionalista, tanto mais que o exagero dos feitos nacionais continua a ter forte expressão. Os programas pretendiam esta renovação dos heróis a fim de orientar as leituras dos jovens para a literatura nacional:

“Este campo [o da literatura de acção e aventura] é ilimitado, e como nenhum outro deslumbra a alma adolescente. Se a *acção educativa* julgasse poder opor-se à ânsia de aventura e drama em que se abrasam, como os de qualquer outra parte, os jovens portugueses – ignorando-a, ou contrariando-a, ou propinando-lhe sem critério o *substituto histórico* –, eles desforravam-se a devorar os folhetos baratos das proezas do Far-West ou as histórias tremebundas dos gangsters de Chicago.” (Programas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem, 1949: 4).

Não se põem em causa os heróis nacionais, mas tenta-se que eles adquiram uma feição mais moderna, contra a “circunspecção política e a sisudez imperial” com que estes são frequentemente tratados. Sente-se entretanto como ameaça uma certa literatura estrangeira que seduz os alunos. Esta literatura deveria ser expulsa e, em sua troca, falar do carácter inaugural das descobertas nacionais, dos marinheiros e viajantes que “sulcaram” as novas terras. A diferença deste nacionalismo é a de projectar uma visão relacional de Portugal com o mundo. Parece-me que a imagem da nação agora deixada nos livros de leitura do ensino técnico retoma a concepção liberal de nacionalismo quando, dando sequência aos programas de 1894-95, se comparava a literatura portuguesa às literaturas estrangeiras, da mesma forma que se procurava, no princípio do século XX, a identidade de um país, Portugal, no meio de outros:

“São, primeiro, os contos de tradição nacional – o que o povo português tem contado e recontado, e é património comum das gerações e traço indelével de lusitanidade.

É, depois (melhor: também). O que a gente de outras partes tem contado pelos séculos fora; património do Mundo todo, que não raro

se naturalizou português, e aqui o ouvimos e entendemos como se nosso fora.” (Programas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem, 1949: 3).

Este enunciado do programa não rejeita o “cancioneiro popular” “são e ingénuo”. Estes são elementos de um património cultural que se deve manter vivo e passar, como o programa mostra, de geração em geração. Mas são justamente estas raízes da tradição portuguesa que se devem cruzar com as tradições da humanidade, pelo menos, ocidental. Ora para isso, tal como o prefaciador do *Leituras* (1948) advoga muitos anos depois, é necessário abrir um espaço próprio para o ensino do Português nas escolas técnicas. Como já antes frisei, a disciplina de Português não deveria encontrar-se ao serviço de nenhuma outra, por muito útil que ela seja. Então, a afirmação dessa fronteira territorial da disciplina de Português só pode ser realizada através da literatura, porque são “a poesia e o drama que envolvem a maioria dos fenómenos da natureza. Os trechos não ficam menos instrutivos por serem literários... antes pelo contrário.” (Furtado, 1948: 9)

A identidade do ensino do Português, mesmo nas escolas técnicas, passaria agora pela literatura. Decididamente, o ensino técnico profissional deixa de lado os mecanismos limitadores da leitura. Os textos valem para além das suas temáticas, valem por si só, como literatura. Isso é explicitado no programa do ciclo preparatório de Língua e História Pátria quando se afirma que se deve dar atenção a autores literários vivos aos quais outras antologias não têm dado atenção²⁹⁴. Assim, nesta mesma linha, Luís de Melo Furtado sublinha a vastidão de escolhas textuais que o *Leituras* (1948) encerra: “a extensão deste livro deve ter obedecido à verdade de que o único inconveniente de um livro de leitura extenso está só... no aumento do seu peso.” (Furtado, 1948: 7)

O inconveniente de um livro extenso está apenas no seu peso, é o que afirma Luís de Melo Furtado, invocando ironicamente a ideia de que a cultura não pesa. Em 1948, quando a reforma do ensino técnico profissional se projecta para a entrada de mais cultura nas escolas técnicas, um livro mesmo que pesado não constituiria, julgo, uma desvantagem de monta. Tratava-se de uma viragem política aquilo que passou pelos livros de leitura do período pós 1948. Ela preconizava mais educação para as escolas técnicas, mais pedagogia, mais inovação e, logicamente, mais literatura também. Quando falo em mais literatura não o faço a pensar somente no *Leituras* (1948), livro emblemático mas não o único a representar as tendências programáticas assim definidas. Refiro-me a *Nau catrineta* (Mattoso; Matias, 1947), de António Marques Matias e António Mattoso, ou aos livros que se destinavam aos cursos complementares, o *Ditosa pátria* (Martins; Couto; Silva, 1953), no caso do curso comercial, e o *Portugal maior* (Góis; Henriques; Couto, 1954), no do curso industrial. Finalmente, a procura de inovação e a adequação à infância e adolescência e a afirmação da literatura vieram ainda acentuar-se em livros posteriores como *Nobre povo, nação valente* (Mattoso; Aguilar, 1960), *Mar alto* (Couto; Martins; Roberto, 1961) e *Gente ousada* (Couto; Fernandes; Simões; Freitas, 1963), este último já destinado a um ciclo preparatório único e referente à reforma de Veiga Simão.

²⁹⁴ Nestes programas afirma-se a necessidade de usar as obras “dos poetas de límpida expressão: João de Deus, Lopes Vieira, etc.; e Simões Müller, Santa Rita, Silva Tavares – e outros autores vivos, a quem as antologias escolares não têm dado aceitação”.

A valorização social do ensino técnico profissional passou, em larga medida, por um ensino mais aprofundado da língua e da literatura portuguesas. Pode dizer-se aqui que a inovação pedagógica caminhava ao lado de um ensino que se queria rigoroso e adequado a uma população, não já apenas a mais pobre, não já a dos jovens excluídos socialmente dos liceus, mas a uma vanguarda da classe média, cuja formação era mais científica e técnica que humanística, como a dos liceus. Pelo ensino da língua portuguesa passou essa vontade de mudança, liderada por Virgílio Couto, professor, orientador de estágios, reformador e “autor” de manuais.

Mas também passou, entre outros, por Irondino Aguilar e Virgínia Motta, numa combinação pedagógica muito interessante entre o rigor das apreciações literárias e o lúdico das aprendizagens da grafia e da escrita, das quais já antes falei. Mas também passou por Matilde Rosa Araújo e por Sebastião da Gama, que estabeleceram laços fortes entre a escola e a literatura. Possivelmente, estas participações de professoras podem ainda ter contribuído para introduzir nos livros de leitura do ensino técnico profissional uma outra variante curiosa, a da inclusão de um número significativo de trechos de escritoras²⁹⁵.

Ao compararmos os escritores mais escolhidos para os livros de leitura e selectas literárias do ensino técnico profissional e do ensino liceal após as suas respectivas reformas de 1947-49, verificamos importantes coincidências. Assim, em 17 autores com 10 ou mais trechos escolhidos para as antologias, são comuns nos livros dos liceus e das escolas técnicas 9 preferências dos autores: Afonso Lopes Vieira, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, Júlio Dinis, Guerra Junqueiro, Alexandre Herculano, João de Deus, Almeida Garrett e Eça de Queirós. Têm maior representação no ensino técnico alguns poetas contemporâneos, como Fernando Pessoa e António Sardinha, mas também António Correia de Oliveira e Adolfo Simões Müller. Isto acontece igualmente com um escritor mais antigo como o Padre Manuel Bernardes e um contista como Raul Brandão. Acontece também para “autores” e organizadores de livros de leitura como o próprio Virgílio Couto e Irondino Teixeira Aguilar, cujos textos parecem preencher rubricas temáticas dos programas.

²⁹⁵ As seguintes escritoras são exemplos de autoras cujas obras integram os livros de leitura, *Leituras I* e *II*: Ana de Castro Osório; Heloísa Cid; Arlete Soares Silva; Emília de Sousa Costa (2 trechos); Laura Chaves; Maria de Resende (2 trechos); Maria Almira Medina; Virgínia de Castro e Almeida (4 trechos); Maria Angelina (e Raul Brandão) (3 trechos); Maria Madalena de Martel Patrício; Virgínia Motta; Graciete Branco.

GRÁFICO 11 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL (1948-1960)

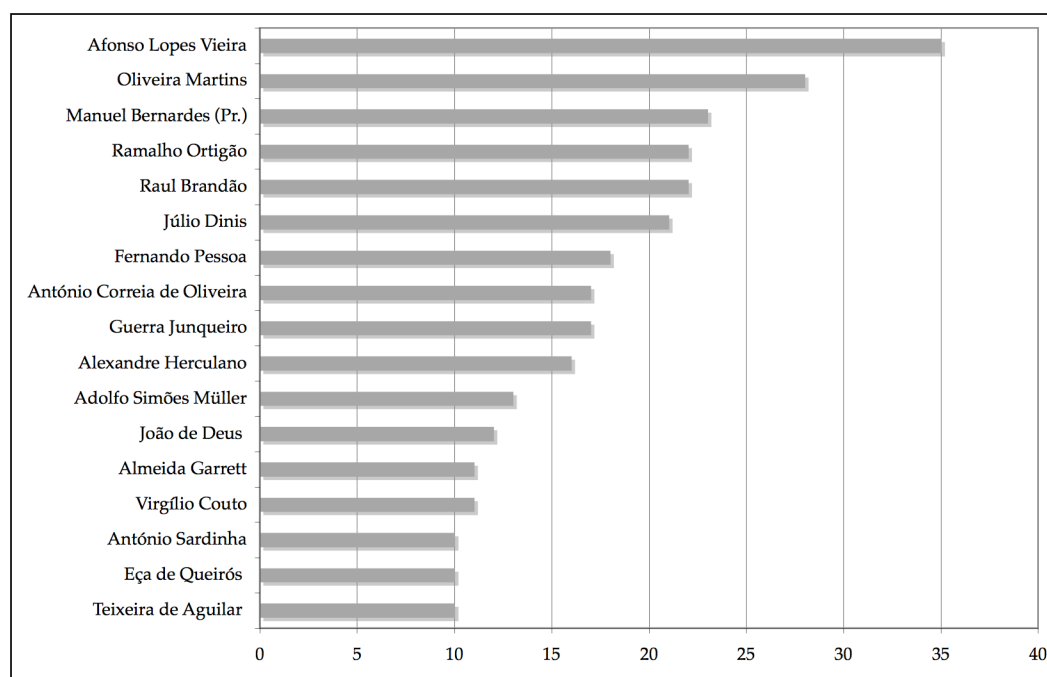
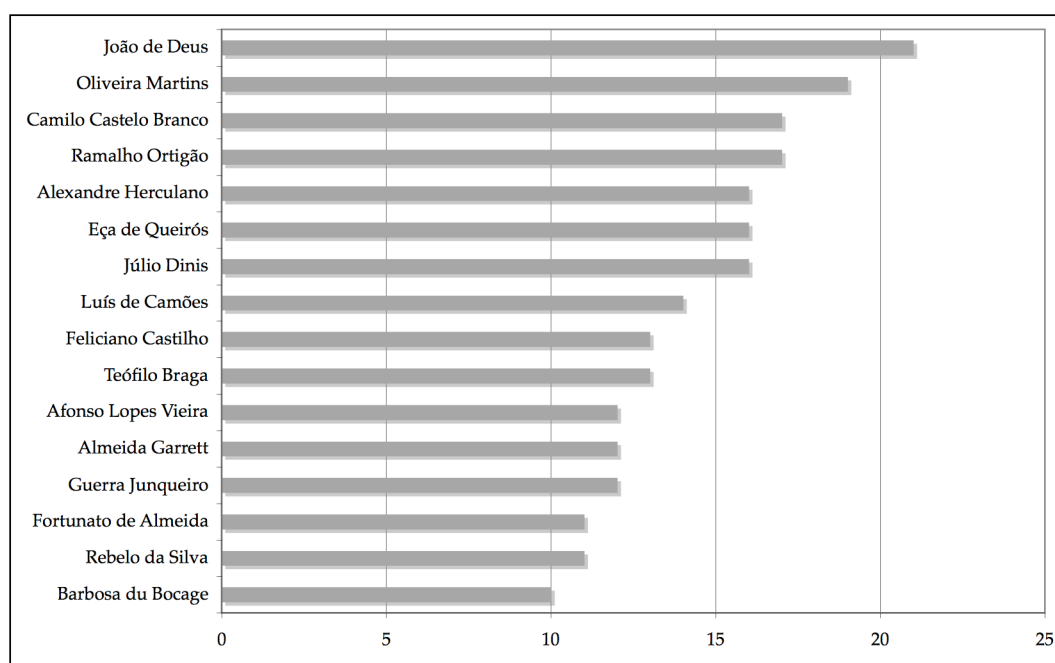


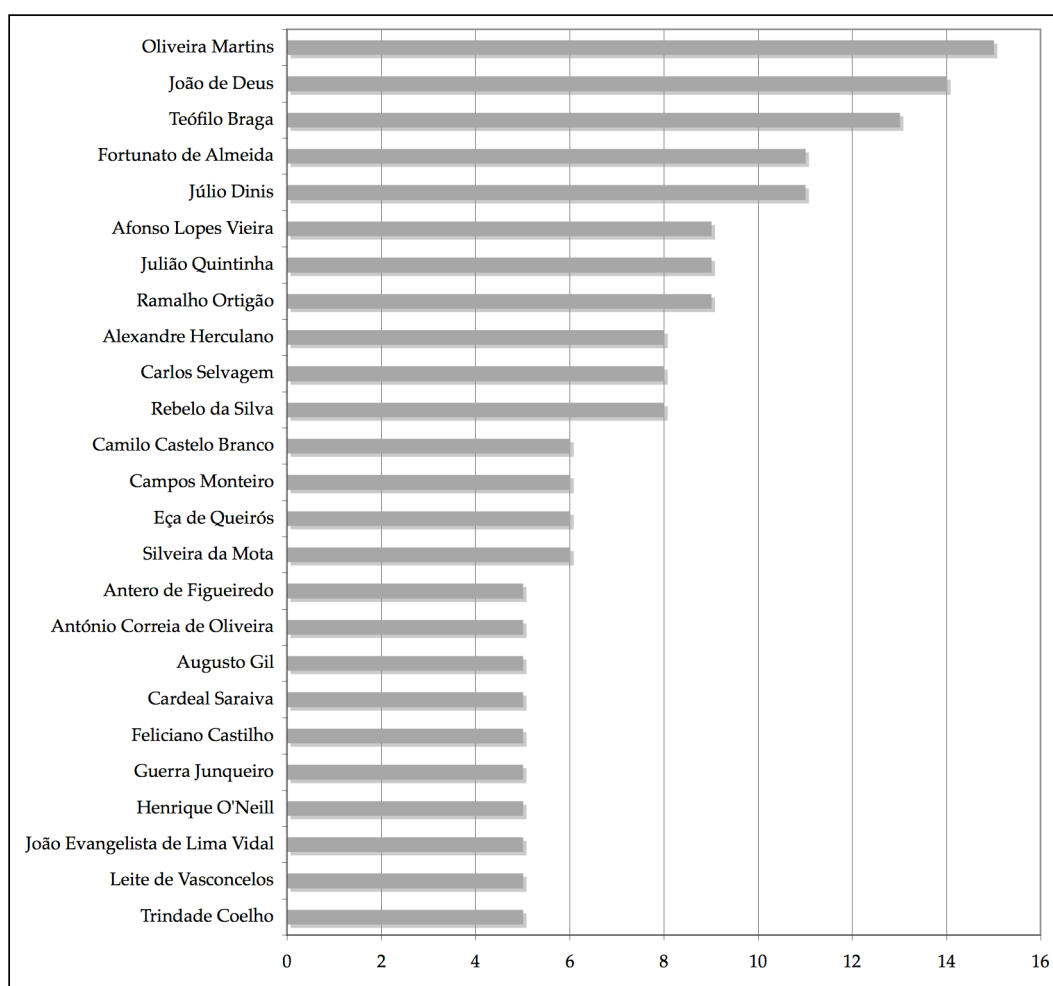
GRÁFICO 12 - AUTORES COM 10 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DOS LICEUS, NO 4º PERÍODO (1948-1960)



Entretanto, os autores mais escolhidos para as antologias liceais seguem uma linha canónica mais tradicional, se assim se pode designar. Poetas como Luís de Camões e Bocage ombreiam entre os predilectos como Camilo Castelo Branco, Feliciano Castilho, Teófilo Braga, Rebello da Silva e Fortunato de Almeida. Os dois ciclos, 1º e 2º, continuam a diferenciar-se, tal como antes havia explicado para o período da

década de 1930. O 1º ciclo tem uma organização mais temática, pelo que entendemos uma distribuição preferencial que inclui autores menos comuns. A listagem regista os autores que contam com 5 ou mais de 5 trechos, pelo que se inclui um número superior de autores do que os dois gráficos anteriormente examinados. No gráfico do 1º ciclo entra um grande número de autores (13), que também já se encontrava na listagem geral, mas como ela se discriminam melhor: Julião Quintinha, Carlos Selvagem, Silveira da Mota, Antero de Figueiredo, António Correia de Oliveira, Augusto Gil, Cardeal Sardinha, Henrique O'Neill, Trindade Coelho, João Evangelista de Lima e Leite de Vasconcelos. Neste conjunto, alguns autores podem ser identificados como aqueles que se consideravam especialmente adequados aos leitores mais jovens. Alguns entre eles também, tal como acontecia para os livros do ensino técnico profissional, não têm uma obra literária.

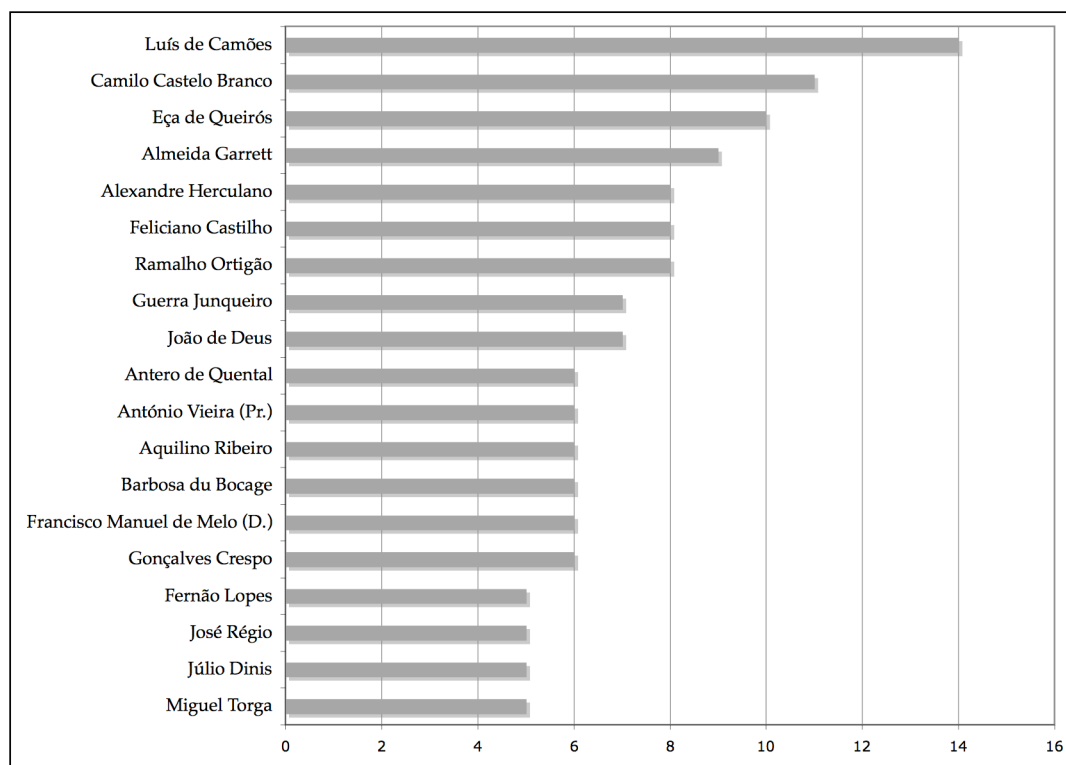
GRÁFICO 13 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NOS LIVROS DE LEITURA DO 1º CICLO DOS LICEUS, NO 4º PERÍODO (1948-1960)



Quanto ao 2º ciclo, a distribuição das preferências faz-se sem novidades de maior, recaindo sobre autores fortemente firmados no cânone, tais como Luís de Camões, Almeida Garrett e Alexandre Herculano, mas também João de Deus, Camilo Castelo Branco, Ramalho Ortigão, Eça de Queirós, Feliciano Castilho e Guerra Junqueiro. Embora com menos trechos escolhidos, ainda entram o Padre António

Vieira, Bocage, D. Francisco Manuel de Melo, Fernão Lopes, Gonçalves Crespo e Antero de Quental, todos eles importantes representantes de géneros literários específicos. Para além destes, faz parte da lista um grupo de autores contemporâneos como Aquilino Ribeiro, José Régio e Miguel Torga.

GRÁFICO 14 - AUTORES COM 5 OU MAIS TEXTOS NAS SELECTAS LITERÁRIAS DO 2º CICLO DOS LICEUS, NO 4º PERÍODO (1948-1960)



A inclusão, durante décadas, dos mesmos autores e excertos de obras literárias tanto em livros de leitura como em selectas literárias pode fazer crer que o cânone escolar ligado ao ensino da literatura é especialmente estável. Mas, pergunto-me, será isto verdade? O número de referências autorais diferentes é muito grande e a defesa desta diversidade feita pelos organizadores de antologias também, particularmente no ensino técnico profissional e no 1º ciclo dos liceus. Então, acho que podemos concluir que o número de referências literárias que cada aluno deve reter para se sentir como parte de um conjunto maior e integrar um espaço comum, a nação, é grande. Embora nos discursos programáticos possamos perceber o quanto as finalidades gerais do ensino de língua e de literatura portuguesas são idênticas ao longo de mais de cinquenta anos, aquilo que parece ser o recurso continuado aos mesmos autores e aos mesmos textos tem variações inesperadas.

3.1.3. Os primeiros compêndios de Desenho e a adequação ao nível etário

Nesta trajectória pela história dos materiais das disciplinas de Português e de Desenho, chegou agora o momento dos compêndios desta última disciplina. Tal como acabei de realizar para as selectas e livros de leitura, as minhas preocupações centrar-se-ão nas relações entre os compêndios de Desenho e as acções educativas que eles projectaram. Pretendo explicar qual foi o estatuto que estes manuais tiveram no contexto das aulas de Desenho dos liceus e das escolas técnicas e, simultaneamente, ir apresentando, livro a livro, alguns dos aspectos característicos do género. Trata-se, portanto, de um roteiro que sublinha continuidades e mudanças materiais ao longo do tempo, desde o final do século XIX até 1960. Tal como tinha explicado na Parte I desta tese, para manter a unidade deste discurso e estabelecer um paralelo com os livros de leitura dos pontos anteriores, concebi a exposição seguinte igualmente em quatro momentos. Este ponto específico dedica-se a dois deles: de 1894-95 até 1919 e de 1920 até 1930. No último ponto deste capítulo tratarei dos períodos finais que decorrem de 1931 a 1947 e de 1947 a 1960.

Começarei, contudo, por assinalar, um pouco mais atrás no tempo, os vários tipos de livros que ensinavam a desenhar e que circulavam nos séculos XVIII e XIX. Através do inventário dos compêndios de Desenho feito por Joaquim de Vasconcelos (1879: 124-171) podemos verificar a existência de um número relativamente elevado destas publicações²⁹⁶, em Portugal, já no final do século XVIII. Farei uma referência breve a estes livros com o objectivo apenas de indicar a existência de compêndios de Desenho antes mesmo da instituição do ensino secundário, em Portugal, e explicar como o género foi tomando a forma de um instrumento curricular no final do século XIX. Em seguida, procuro mostrar como estes manuais se confrontam com as necessidades práticas de operacionalizar aprendizagens feitas consoante as diferentes idades dos alunos.

Este professor e historiador de arte apresentava os livros existentes e explicava quais as finalidades educativas dos mesmos. Segundo as suas informações, alguns dos livros que entraram em circulação destinavam-se tão só aos alunos de artes e de arquitectura. Joaquim de Vasconcelos sublinha ainda a influência das academias francesas sobre a elaboração dos compêndios em causa, que apareciam, com frequência, com as ordens arquitectónicas de Vignola ou, noutros casos, com os estudos de anatomia de Le Clerc e as *têtes d'expression*, de Charles Lebrun. Joaquim de Vasconcelos delimita o campo da sua actuação por terem um público-alvo

²⁹⁶ Joaquim de Vasconcelos elabora uma lista e apresenta-a nas páginas 124 e 125 deste seu livro de 1879, *Reforma do ensino de belas-artes*, na Parte III, constam da sua lista os livros seguintes: *Regras de desenho* (1793), de António José Moreira; *Princípios de desenho* (1799) e *A Ciência das sombras* (1801), de Frei J. M. da Conceição Veloso; *Verdadeiros princípios do desenho* (18...), dos gravadores da Imprensa Régia; *Elementos de desenho* (1817), de Roberto Ferreira da Silva; *O Estudante de desenho* (1840), de Maurício José Sendim; *Elementos de desenho* (1840), de Joaquim Rafael; *Compêndio de desenho* (1846) e *Manual de desenho* (1848), de Cândido J. Mourão Garcez Palha; *Escola de desenho* (1851), *O Mestrezinho de desenho* (1851) e *O Mestre de desenho* (1851), de J. L. Roquete; *Elementos de desenho* (1853), anónimo; *Método gráfico* (1857), de José da Costa Sequeira; *Primeiras noções de desenho* (1861), de João Félix Pereira; *Curso completo de desenho* (1865), de Manuel Nunes Godinho; *Compêndio de desenho* (1868), de Teodoro da Motta; *Elementos de desenho* (1874), de J. G. Moreira, e *Elementos de desenho* (1874), de A. da Silva Dias e de J. N. Raposo Botelho.

reduzido, os estudantes de arquitectura e os artistas. Mas, para além dos compêndios destinados a esta fatia do público, ainda restavam os compêndios de desenho linear, geométrico ou geométrico ornamental. A crítica de Joaquim de Vasconcelos a estes livros incidia tanto sobre a falta de qualidade gráfica dos mesmos como sobre a sua falta de originalidade, ou melhor, a falta de ajustamento ao sistema educativo português. Estas reproduções, segundo ele, não passavam de cópias de livros estrangeiros. Chama, porém, a atenção para algumas excepções:

“A terceira categoria (desenho geométrico) pertence a maioria dos tratados modernos [...]. Todos eles se reduzem ao desenho chamado *linear* e copiam os problemas uns dos outros. Nada há a dizer desses plagiários; excluámos apenas o tratado dos snrs. Motta e Silva Dias [...]. O tratado do snr. Motta passa em revista todo o desenho linear em três anos progressivamente.” (Vasconcelos, 1879: 129-130).

O compêndio de Teodoro da Motta foi escolhido por Joaquim de Vasconcelos para ilustrar um determinado tipo de manual que, embora fosse de boa qualidade e estivesse ligado à tradição curricular do ensino liceal, se encontrava já ultrapassado na época em que escreve. O compêndio de Teodoro da Motta, distribuído em 3 anos lectivos consecutivos, 1º, 2º e 3º anos do liceu, e com as imagens e os textos organizados separadamente, em atlas e livros de texto, representava, para ele, um modelo de manual oitocentista. Segundo Joaquim de Vasconcelos, o *Compêndio de desenho linear* de Teodoro da Motta (1868; 1869; 1870), no final do século XIX, estaria a precisar de ser substituído, na medida em que não traduzia o *regime de classe* nem a distribuição dos conhecimentos por idades, que na reforma liceal de 1894-95 seriam consagrados:

“Isto seria o bastante, se fosse rigorosamente progressivo, mas não o é; este defeito é sensível, e muito mais sensível entre nós, porque os nossos mestres de desenho são, em geral, incapazes de estabelecer, por iniciativa própria, a graduação necessária, dentro dos limites do compêndio. O desenho de ornato entrou no tratado do snr. Motta apenas na proporção da escala d’esse ensino, imposta oficialmente aos liceus, mas esta circunstância não excluía a progressão, que é uma questão de método, questão capital.” (Vasconcelos, 1879: 129-130).

Aquilo que era a sua principal qualidade transformava-se, aos olhos de Joaquim de Vasconcelos, no seu pior defeito. Em 1868, data da publicação do primeiro livro de Teodoro da Motta, não era prioridade organizar os saberes de desenho em etapas correspondentes a determinadas idades de desenvolvimento mental das crianças e dos adolescentes que frequentavam os liceus. O ensino não poderia ser, como Joaquim de Vasconcelos reivindicava, “rigorosamente progressivo”. Não existiam turmas agrupadas e seriadas consoante a idade, como depois da citada reforma acontecerá. A adequação ao nível etário fará parte dos traços modernos da nova escolarização iniciada no final do século XIX. Por isso, quando Vasconcelos a ela se refere como “uma questão de método, uma questão capital”, o que ele pretende é alertar para a necessidade de, a partir dali, os compêndios de Desenho se organizarem apresentando as construções e os traçados dos mais simples aos mais complexos, porque “é necessário evitar sempre o grave erro de endereçar aos alunos uma exigência insuperável, destruindo-lhes a bem entendida e necessária confiança em si próprios” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 758).

Estes são os termos em que a adequação ao nível etário surge redigida nos programas de 1894-95. Crê-se, no final daquele século, que a aprendizagem depende da autoconfiança do aluno e, por isso, os conhecimentos devem ser

apreendidos num equilíbrio entre aquilo que já se sabe e aquilo que se pode aprender. Num tempo certo, as aprendizagens devem ser doseadas e apresentadas aos alunos porque, se assim não for, pode deitar-se a perder toda a educação. Esta preocupação com a idade do aluno parece-me reflectir-se pela primeira vez na estrutura de um manual anterior à reforma, o de José Miguel de Abreu, *Compêndio de desenho linear elementar* (Abreu, 1881)²⁹⁷.

A organização do compêndio de José Miguel de Abreu permite a articulação entre os dois níveis de ensino, o primário e o liceal, pela aplicação de uma sucessão de exercícios feitos segundo um mesmo método, o *stigmográfico*. Este método já antes tinha sido usado por Teodoro da Motta, mas apenas num compêndio que se destinava às crianças do ensino primário e aos seus mestres, o *Compêndio de desenho linear para uso das escolas de instrução primária* (Motta; Ghira, 1869). O manual de José Miguel de Abreu, importando o método de Joseph Grandauer do sistema de ensino austríaco, mostra como se pode realizar facilmente um desenho enquadrando-o numa rede formada, primeiro, por pequenos quadrados e, depois, por pontos ou *stigmas*. No segundo volume desta obra, inclui-se a tradução feita por Joaquim de Vasconcelos do texto austríaco original:

“As linhas e figuras deverão ser feitas mais pequenas do que o mestre as faz na pedra, mas com o mesmo número de pontos, pelo mesmo processo e pela mesma ordem. As linhas devem ser sempre feitas de cima para baixo e da esquerda para a direita, com vagar e movendo os dedos o menos possível. Com relação ao modo de sustentar o lápis e a posição do discípulo notarei que não deve apertar o lápis, nem exercer pressão demasiada com o polegar; que não deve curvar a parte superior do corpo, nem aproximar a vista do desenho.” (Abreu, 1881: 6).

Para que a forma de aplicar o método não deixe dúvidas, transmitem-se aos professores todos os passos necessários. As grelhas serão desenhadas pelo professor no quadro negro e copiadas pelos alunos a lápis para os seus cadernos. O professor mover-se-á, como diz o texto, devagar e o menos possível. Pensa-se que a disciplina do seu corpo contribui para as aprendizagens dos alunos. O tom é prescritivo e os gestos fazem parte de um plano educativo. Tudo se encontra regulado, inclusivamente a pressão dos dedos. Esta acção tão directiva parece encontrar-se nos antípodas das acções projectadas no livro de Teodoro da Motta. Este último “autor” explicita, no prefácio, que o principal objectivo da sua obra era o de incluir o maior número possível de conhecimentos em desenho. E esta vontade de inventário exaustivo de construções foi seguramente a mais-valia do seu *Compêndio de desenho linear* (1868). Presumo que a ela se devem as reedições sucessivas.

Portanto, para além da qualidade estética dos seus livros, uma razão plausível para a duração destes no cenário das publicações liceais pode ser o vasto número de conteúdos, expondo várias hipóteses de resolução para os mesmos problemas

²⁹⁷ José Miguel de Abreu (1881). *Compêndio de desenho linear elementar. Para a instrução primária e o 1º ano dos liceus*. [3ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. Este compêndio gozou também de uma longa vida editorial. A sua primeira edição data de 1879, mas nesta forma apenas se destinava aos alunos do ensino primário. Em 1881, é reorganizada e passa a dirigir-se também para os alunos do liceu. Na edição de 1883, destina-se ainda aos “principiantes de desenho” e aos alunos das Escolas Normais. E, finalmente, em 1886, um segundo volume endereça-se agora ao 2º ano do Curso industrial elementar. Atravessar instituições escolares e níveis de ensino parece-me constituir uma das suas particularidades.

geométricos. Permitia também uma certa iniciativa na aprendizagem ao expor uma organização numerada dos conteúdos, para facilitar a transição de um assunto para outro. Entretanto, o público ao qual o livro se dirige é ao liceal. Para além deste, Teodoro da Motta concebe e ambiciona uma utilização mais continuada para os seus livros, a profissional. “A utilidade do livro pode por este modo vir também a sentir-se, mesmo depois de concluídos os estudos, quando os ex-alunos, no exercício das suas profissões, tenham de empregar os conhecimentos que adquiriram nas aulas” (Motta, 1870: II).

Desta forma, os livros puderam ser usados em diferentes contextos e para diversas funções. E, igualmente, tal como Teodoro da Motta afirmava, os professores ganharam a possibilidade de escolher percursos de aprendizagem diferentes para os seus alunos. Mas isto que parece uma vantajosa autonomia dos professores, pode não estar adequada a um ensino menos individualizado e constituir um excesso de informação, como alerta Joaquim de Vasconcelos, se os professores não tiverem nem iniciativa nem formação capazes de realizar verdadeiras escolhas.

Por outro lado, o preço dos livros de Desenho deveria ser elevado²⁹⁸. Só nesse contexto se entende a necessidade de separar os textos das imagens em diferentes livros, os livros de texto e os atlas, como o fez Teodoro da Motta²⁹⁹. Os compêndios modernos, ou seja, os publicados nas últimas décadas do século XIX, já não têm esta distribuição. Só neste contexto se entende igualmente a tentativa deste professor de prolongar a utilização do manual para além da escolarização. Assim, os livros seriam caros, mas seriam para toda a vida. Na sua dimensão útil, o manual adquire uma forma enciclopédica, abrangendo uma vastidão de conteúdos que se encontram patentes tanto nos livros de textos como nos atlas, que denotam uma forte densidade gráfica. Cada página do atlas contém um elevado número de construções e de exemplos de resolução de problemas:

“Não podendo ensinar bem, nem mesmo sofrivelmente em três anos, além do *desenho geométrico*, o *desenho de figura*, o *desenho de paisagem*, o de *ornato*, etc., parece que o melhor será ensinar o *desenho geométrico* e somente um dos ramos do *desenho à vista*. [...] Está hoje universalmente reconhecido, que poucos são os cursos especiais para

²⁹⁸ Não encontrei a indicação oficial dos preços dos livros de Teodoro da Motta. A dimensão dos atlas e a qualidade das estampas não indiciam um preço baixo para estas publicações. No princípio do século, no decreto de 9 de Outubro de 1901, publicado no *Diário do Governo* n.º 228, de 10 de Outubro do mesmo ano, publica-se uma lista de livros aprovados, da qual constam os livros de José Miguel de Abreu e António Luís Teixeira Machado, *Compêndio de desenho*, já autorizados a circular nos liceus desde o ano lectivo de 1896-97 (Decreto de 5 de Outubro de 1896, *Diário do Governo* n.º 225, de 6 de Outubro do mesmo ano). Só consigo ter uma noção de caro ou barato comparando os preços do livro de desenho com os dos outros manuais escolares. O livro de desenho é, para cada classe, a obra mais cara que os pais dos alunos dos liceus deveriam comprar. Nalgumas classes, o preço do compêndio de desenho é sensivelmente o dobro dos restantes. Se este foi um momento crucial de controlo sobre a produção de manuais escolares, é possível que estes preços estejam na raiz do fim da obrigatoriedade, na reforma de 1905, do uso de manuais para o ensino do desenho nos liceus. Embora sejam muitas as referências na legislação sobre os livros escolares adoptados para várias disciplinas, depois dessa data e até à década de 1920 nenhuma das listagens de livros aprovados e adoptados para os liceus contém compêndios de desenho.

²⁹⁹ Seria possível comprar apenas os livros de texto, que continham apenas os enunciados verbais. É possível que se pudesse igualmente consultar os Atlas, nas bibliotecas dos liceus, visto que a sua dimensão não permitia um fácil transporte.

os quais ele [o desenho geométrico] não seja um auxiliar preciosíssimo.” (Motta, 1870: II)

Os conteúdos escolhidos pelo ensino de Desenho, nos liceus, eram os de *desenho geométrico*. As outras modalidades, nomeadamente o *desenho de figura*, o *desenho de paisagem* e o *desenho de ornato*, eram para artistas e deveriam ser aprendidas noutras escolas. As modalidades prioritárias para a instituição liceal eram aquelas que estabeleciam uma clara ligação com a Geometria e a Matemática, em geral. Embora esta prioridade remeta para a utilidade do Desenho liceal, tal como era vista por Teodoro da Motta, não visaria, porém, uma formação profissional imediata. Ela prepararia sim para outras profissões, como as formações superiores de arquitectura ou de ciências, para as quais o desenho seria tanto um suporte como uma forma de pensar.

A estrutura do *Compêndio de desenho linear* (1868), de Teodoro da Motta, cumpre, portanto, uma certa função profissionalizadora, mas a longo prazo. A disposição atrás descrita estende-se ainda à lógica da escolha das matérias. Os conteúdos propõem-se preparar as formações académicas e profissionais futuras, com a representação de plantas e animais, que se ajustaria a saídas nas áreas das ciências naturais e da biologia, com a representação das já tradicionais aplicações arquitectónicas, com as cartas topográficas e, finalmente, com o *desenho de máquinas* e o *desenho de equipamentos industriais*, no capítulo designado por “engrenagens e entrosagens”. Estes últimos conteúdos sugerem-me que as fronteiras entre o ensino liceal e o ensino técnico não eram fortes no século XIX e, por este facto, estes livros escolares poderiam inclusivamente ter sido usados no ensino técnico.

Quando José Miguel de Abreu (1892) fala ao Congresso Pedagógico Hispano-português-americano sobre a situação do ensino industrial, no Porto, é para acentuar o seu carácter profissionalizante. Refere-se às cadeiras de *desenho linear e de ornatos industriais* e de *desenho de modelos e máquinas*, logo nos currículos com que a escola se criou em 1852. A partir deste período, informa o mesmo “autor”, que o carácter profissional dos cursos se reforça, acrescentando, em 1864, conteúdos de topografia e levantamento de plantas. Em 1867 e 1869, acrescenta-se ainda o estudo da estereotomia e da modelação. Na década de 1880, propaga-se pelas escolas industriais do norte um conjunto completo de cadeiras de Desenho, divididas essencialmente em três modalidades: *desenho ornamental*, *desenho arquitectural* e *desenho mecânico*.

Este esquema de desenvolvimento curricular parece existir igualmente nas escolas de Lisboa que, segundo o folheto do *Programa das disciplinas que devem ser professadas na Escola Industrial Marquês de Pombal* (1888), ainda integrava uma outra “cadeira”, o *desenho de figura*. O carácter prático destes cursos surge à primeira vista, por exemplo, quando os conteúdos se referem ao conhecimento das “tintas convencionais”, ou se planificam “cortes de madeiras e pedras para as construções” ou, ainda, quando se fala da “composição e elaboração de projectos de máquinas” (Abreu, 1892: 13)³⁰⁰. O carácter profissional destas escolas parece-me passar ainda

³⁰⁰ Não surpreende esta tentativa tão directa de contacto com o mundo do trabalho, nem que ela esteja igualmente patente nas disciplinas de química industrial, se tomarmos em linha de conta que estas escolas tinham “cadeiras” de aplicações especiais, como galvanoplastia, fotografia e saboaria, entre outras, mas não tinham português. O ensino da língua francesa tem uma tradição mais antiga nestas escolas que o da própria língua vernácula.

pela ausência de referências a compêndios de Desenho e pela preocupação predominante com os “materiais de ensino”.

“O instituto do Porto possui excelente material para o ensino do desenho industrial [...]. No ano lectivo de 1887-1888, em virtude dessa reforma, foram consideravelmente aumentadas todas as colecções do material de ensino de desenho. [...] A aula da actual 8ª disciplina possui perto de oitocentos modelos de gesso para o estudo do desenho ornamental e para o do desenho de figura. Entre estes modelos encontram-se os dos notáveis frisos do Parthenon, de Atenas, e o do célebre grupo de Laocoonte, que foram adquiridos antes da reforma de 1886.” (Abreu, 1892: 13).

Ele fala ainda de colecções para o estudo das projecções ortogonais, para o estudo das sombras, das ordens e dos estilos arquitectónicos. E acrescenta também colecções de órgãos de máquinas, colecções de pinturas e de esculturas. Mas eu não me irei alongar aqui com o inventário de materiais realizado por José Miguel de Abreu ao Congresso. O que pretendo reter é o tom de orgulho, presente neste discurso do “autor”, em torno das condições materiais das escolas técnicas portuguesas. Em contrapartida, não existe qualquer manual de Desenho que lhe tenha merecido menção, embora ele próprio tenha vindo a elaborar compêndios que se destinavam igualmente a estas escolas. Sugiro, então, que o carácter prático e profissional do ensino do Desenho possa ter desvalorizado o uso de manuais escolares. Curiosamente, tal desvalorização está igualmente patente no ensino liceal quando, em 1905 (Decreto nº 3, de 3 de Novembro de 1905: 490-491), se faz do Desenho a única disciplina para a qual não era obrigatório a compra de livro escolar.

Retrocedendo um pouco no tempo, para melhor perceber o percurso de um objecto como o compêndio de Desenho, diria que ele primeiro procura a sua forma moderna, aquela que lhe permite ajustar-se às necessidades de destinatários específicos, os alunos dos liceus. Mas depois, contraditoriamente, acaba por perder terreno ao ponto de se pensar não mais ser necessário para o ensino do Desenho nas instituições secundárias. Se os livros de Teodoro da Motta, para os liceus, procuravam o alargamento da sua base de recepção, para além dos meios escolares, ao integrarem as aplicações profissionais, com o final do século XIX as orientações deslocam-se noutro sentido, no de uma definição específica do tipo de formação a que se destinam. Na continuidade das aplicações profissionais encontradas no seu *Compêndio de desenho linear* (1868), mas já com um espírito escolar, julgo, o Desenho nos liceus apresenta-se curricularmente, em 1894-95, como um “auxiliar preciosíssimo” de outros conhecimentos. Ele propõe-se realizar a articulação horizontal com as disciplinas do mesmo ano de escolaridade.

“Os professores de matemática e de ciências naturais, em cada ano lectivo, requisitarão, como material escolar, os trabalhos gráficos realizados na aula de Desenho durante o ano anterior” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 758). A cooperação entre o Desenho, a Matemática e as Ciências Naturais toma, nestes programas, uma forma bem material, a de auxiliar os liceus no apetrechamento de meios didácticos. Quero frisar que este projecto material de auxílio se realizou exclusivamente no quadro institucional dos liceus e não visava a venda dos materiais feitos pelos alunos para fora da escola. Mais importante ainda do que esta contribuição do Desenho é a de ordem pedagógica, ou seja, aquela que procura reverter os benefícios da disciplina para a formação global do aluno. O Desenho deve cooperar nas já tradicionais formas de educar a mão e a vista. O Desenho

educa, disciplinando, os corpos dos sujeitos de forma muito expressiva. O *método stigmográfico*, pela mecanização dos gestos e pela implementação de hábitos é, possivelmente, o expoente máximo das técnicas de desenvolvimento psicomotor dos alunos:

“A posição do corpo deve ser direita e tranquila o mais possível, porque qualquer movimento exagerado do corpo durante o desenho prejudica uma execução exacta da figura. É preciso evitar uma pressão demasiado forte do lápis sobre o papel, ou sobre a tábua, ao desenhar as linhas, porque de outro modo não será possível atingir o movimento fácil e elástico da mão, indispensável para se chegar a um certo grau de facilidade de execução.” (Vasconcelos, 1883: 6).

O Desenho parece tradicionalmente fadado para o adestramento do corpo, em particular da mão e da visão. Os compêndios que analisei, ao longo de todo o período do estudo, inseriram indicações sobre posturas corporais, sobre formas de pegar nos instrumentos de desenho, sobre o direccionamento dos olhos a fim de educar a observação, entre outros aspectos. Os enunciados de desenho referem-se a todo o momento à correcção ou à incorrecção dos gestos e dos hábitos. A todo o momento, os enunciados dão indicações ao corpo sobre as coordenadas espaciais que devem ter em conta. O corpo é objecto de cuidados rigorosos e prolongados no ensino do Desenho e os manuais de Desenho são preciosos auxiliares nesta tarefa.

O corpo do aluno é submetido a uma disciplina, como apontava Michel Foucault, ao falar de “corpos dóceis”, em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1986). O corpo deve fazer sozinho um conjunto de gestos, que a cabeça não precisa de consentir expressamente. São movimentos inconscientes, rápidos e rigorosos, tão inconscientes quanto rápidos e rigorosos. Estas são as características de um corpo educado pelo o desenho. Este é, em parte, um dos maiores segredos do desenho, o de “atingir o movimento fácil e elástico da mão, indispensável para chegar a um certo grau de execução”, como a citação anterior sublinhava.

“A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspecções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade económica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.” (Foucault, 1986: 129).

Este cuidado com o mínimo detalhe físico, estas regras prescritas sobre as formas de comportamento, este investimento político no corpo, que Michel Foucault encontra na organização social depois do século XVIII, parece ter uma expressão particularmente sensível no Desenho, como terei oportunidade de apontar ao examinar outros compêndios de Desenho. Porém, no final do século XIX, afirma-se em contraponto uma outra orientação, mais cognitiva, para o currículo de Desenho. O que me parece interessante é que esta viragem passou inclusivamente pelos manuais do já referido impulsionador do *método stigmográfico*, José Miguel de Abreu. No prefácio do seu *Compêndio de desenho* (1898), aprovado oficialmente no concurso subsequente à reforma liceal de 1894-95, faz notar esta mudança:

“Essa aptidão implica a educação dos olhos e do gosto na apreciação das formas, das cores e da distribuição da luz, bem como a habilitação da mão em exercer as correspondentes operações gráficas, mas tudo isso sendo absolutamente importante é relativamente secundário.” (Abreu, 1898: 3).

O “autor” diz que a “educação dos olhos”, a “educação do gosto” e a “habilitação da mão”, embora “absolutamente importantes”, são “relativamente secundárias”.

Esta afirmação parece pouco coerente. Contudo, pode significar que todas as faculdades são importantes para o ensino da disciplina, mas nenhuma delas se iguala à inteligência. Todas as competências a desenvolver nos alunos dos liceus se encontrariam, em 1894-95, subordinadas a uma finalidade geral, a de desenvolvimento intelectual. No ensino liceal, não se deixava para trás a habitação mecânica da mão e da vista. O que a disciplina de Desenho devia agora fazer, entre outras, era tomar a razão como centro de todo o processo educativo. O desenho era concebido como uma linguagem universal. Aquela que permite transmitir as ideias de uma forma mais clara, mais concisa e com maior precisão. Os aspectos cognitivos passam a constituir o eixo da didáctica do Desenho:

“Que o desenho não tem por objecto único educar os olhos e o gosto na apreciação das formas, das cores e da distribuição da luz, e habilitar a mão a exercer as correspondentes operações gráficas, mas também se destina a desenvolver os poderes de análise e de síntese do espírito e a socorrê-lo para os estudos geométricos e outros do quadro secundário.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 758).

O professor conduz a observação, enuncia os elementos que o aluno deve ter em linha de conta, permite que o aluno realize a inferência de raciocínio atrás de raciocínio, estimulando o seu avanço por meio de um interrogatório. O programa de Desenho de 1895 estabelece uma estratégia que dá prioridade ao desenvolvimento cognitivo. O que importa é levar o aluno a pensar, com o intuito de o preparar “para o estudo das matemáticas puras”, como diz o programa. É dessa forma que o Desenho se propõe trazer mais-valia ao projecto humanista do ensino liceal. O Desenho deveria concorrer com as outras disciplinas para garantir a formação de um sujeito inteligente e com “poderes de análise e de síntese”:

“Mais do que outra disciplina possui o desenho particular maleabilidade; por onde se faz possível adaptá-lo, com absoluta justeza, ao desenvolvimento intelectual dos alunos, qualidade que na educação da inteligência se prova muitíssimo importante, e se nos mostra dotada de tanto maior valor quanto menor é aquele desenvolvimento. Assim, quando a cultura do intelecto se revela espinhosa acima de toda a expressão, acode a auxiliá-la uma disciplina especial, que será mui eficaz se for doutrinação e praticada com ciência e consciência.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 758).

O Desenho tinha, inclusivamente, vantagens sobre outras disciplinas para a constituição deste aluno inteligente. O segredo estava no processo de ensino, na sua “particular maleabilidade”, na sua específica forma de lidar com o conhecimento. O Desenho estava apto a transformar o conhecimento abstracto num conteúdo concreto, manipulável. Esta possibilidade de traduzir o saber em algo concreto permitia também criar etapas na aprendizagem, dividir os conteúdos em pequenas parcelas apreensíveis, graduá-las do mais simples ao mais complexo. Era ela que podia ser representada em compêndios de Desenho adequados a um ensino secundário moderno. Mas isto, que parece a afirmação de um traço exclusivo do Desenho, é também a base de uma curiosa aliança com o ensino da Língua portuguesa:

“Escolhendo de preferência os alunos menos inteligentes e os que maior dificuldade sintam em estar atentos, o professor mandará repetir a análise por eles, não só para manter cuidadosa toda a classe, mas, antes de tudo, para lhes desenvolver a inteligência e a memória, e para os habituar a traduzir as ideias com facilidade e correcção gramatical. Nesta laboriosa parte do ensino, que é também um trabalho de redacção e, de conseguinte, um importantíssimo auxiliar

do estudo da língua pátria, será o professor muito meticoloso. Empregará, na exigência da aplicação dos princípios da lógica e da gramática, toda a paciência, persistência e tacto.” (Decreto de 14 de Setembro de 1895: 758).

Esta é uma regulação igualmente muito detalhada. Ela serve para determinar as normas de conduta dos professores e dos alunos, nas aulas de Desenho. Mas, neste caso, o professor de Desenho relaciona-se com os conteúdos da sua disciplina e com as soluções gráficas dos problemas de uma forma sobretudo verbal. Ele comporta-se como um professor de língua, na medida em que as suas preocupações centrais devem estar com a lógica da enunciação e com a sua gramática. No método anterior também se projectava uma articulação com o ensino da língua portuguesa, mas num outro sentido. Queria-se que o treino da mão, realizado nas mais tenras idades, preparasse a aprendizagem da escrita, facilitando o adestramento motor³⁰¹. Mas a forma como José Miguel de Abreu operacionaliza esta orientação em livro, *Compêndio de desenho* (1898), embora pareça anedótica pelo seu preciosismo prescritivo e informativo, ilustra perfeitamente o ensino do Desenho que se suporta no uso da linguagem, como acabámos de ver na lei:

“O professor, (mostrando uma esfera): Classe! Vou pôr este objecto em movimento. Reparem como ele se move. (Faz rebolar lentamente a esfera). Como se move o sólido, D?

D. – Rebolando.

P. – As respostas nada valem quando não tiverem sujeito, que há-de ser o da pergunta, predicado e todos os complementos desta, que possam ter. (Faz novamente rebolar a esfera). Como se move este sólido, D?

D. – ...

P. – Qual é o sujeito da oração: “Como se move este sólido”?

D. – Este sólido.

P. – Aí tens o sujeito da resposta. Na construção mais simples das orações enuncia-se em primeiro lugar o sujeito. Principie por ele, respondendo à minha pergunta. (Faz rebolar a esfera). Como se move este sólido, F?

F. – ... Este sólido... rebola!

P. – Que parte da oração é a palavra *este*, B?

B. – É um pronome demonstrativo.” (Abreu; Machado, 1898: 15).

³⁰¹ No parecer de Joaquim de Vasconcelos ao *Compêndio de desenho linear elementar*, o comentador exprime a opinião de que o ensino do desenho deve anteceder o ensino da escrita. Ao elogiar José Miguel de Abreu pela ligação através do método stigmográfico do desenho à caligrafia, Joaquim de Vasconcelos diz que, “o aluno fica compreendendo assim que a escrita ou caligrafia é simplesmente um desenho aplicado. A ideia não é nova, acha-se no compêndio oficial inglês, mas o que constitui o merecimento do Sr. Abreu é o método de execução, a ligação orgânica das letras, superior, a nosso ver, à da *Elementary Drawing Copy Book*. Pelo mesmo processo passa o autor depois as cifras, e finalmente os objectos de uso comum. Esta inovação entre nós talvez contribua para reformar a ordem do ensino das crianças nos primeiros anos, convencendo os pais de que o exercício da escrita tem de ser precedido pelo exercício do desenho na sua fase mais elementar, e esta fase começa a ser estudada na Inglaterra aos quatro anos, como expressamente o declara o compêndio inglês. A 1ª parte da nova edição do compêndio português é um excelente guia para essa iniciação na escrita” (1884: 10). A ligação do desenho à caligrafia continua patente no *O Compêndio de desenho* (1902), de José Miguel de Abreu, integrando a apresentação dos alfabetos gráficos.

Nas primeiras páginas do seu livro para a 1ª classe dos liceus, aprovado após a reforma de 1894-95, encontra-se um conjunto de 12 lições escritas em diálogo. Os protagonistas são um professor de Desenho e um grupo de alunos imaginários. O desencadear dos interrogatórios ilustra o cuidado que o professor de Desenho deve ter com a linguagem. Ilustra igualmente como uma concepção pedagógica pode tomar uma forma concretizável em manual. Mas, enquanto a oralidade é trabalhada até ao pormenor, a escrita e a leitura não parecem constituir uma preocupação nestas aulas de Desenho. Digo isto porque todo este processo de ensino cooperado entre o Desenho e a Língua portuguesa irá abrir caminho a um período onde o uso do compêndio de Desenho deixa de ser obrigatório.

Os programas de Desenho da reforma liceal de 1905 (Decreto nº 3, de 3 de Novembro de 1905: 490-491) fazem uma longa referência a todos os materiais de que as aulas e os alunos de Desenho necessitariam³⁰². Em nenhum momento, no entanto, se referem ao compêndio de Desenho. E, em comparação, todas as outras disciplinas incluídas neste currículo indicam os “livros para este ensino”, desde as línguas à história, geografia e outras ciências. O Desenho não exige qualquer tipo de compêndio e esta é uma diferença nítida que afirma certamente uma identidade prática.

Em síntese, o final do século XIX é acompanhado por uma definição mais clara da ligação do ensino do Desenho a um público específico que é determinado pela idade. A adequação ao nível etário é central nos currículos de Desenho e nos compêndios de José Miguel de Abreu, “autor” representante destas mudanças nos liceus. Mas esta adequação nem sempre foi concebida da mesma forma. Coexistiram duas diferentes orientações: uma especialmente ligada ao adestramento físico dos alunos com vista a conseguir a execução gráfica mais rápida e rigorosa possível, na qual o *método stigmográfico* foi eventualmente o seu ponto mais alto; a outra visava sobretudo o desenvolvimento cognitivo dos alunos, acentuando nos liceus a ligação do desenho ao uso correcto da linguagem oral.

Entretanto, a vertente prática da disciplina, as hesitações que tenho vindo a relatar sobre o tipo de manual mais adequado e a necessidade de uma certa economia das famílias com os manuais escolares puderam provavelmente dar a ideia da substituição do uso individual do compêndio de Desenho pelo uso de materiais que colectivamente se partilhariam. Estou a referir-me às estampas, modelos de gesso e de zinco, entre muitos outros. Tal como o quadro em baixo indica, não obstante esta orientação geral contra o uso de compêndios de Desenho, vários acabaram por circular nos liceus, comprovando em certa medida a sua pertinência:

1º PERÍODO (1894-1919)

³⁰² No programa de desenho de 1905, atrás referido, indica-se uma lista enorme de materiais necessários para o ensino da disciplina nos liceus. Dela constam: quadros com exercícios para o desenho geométrico e para o desenho à vista, atlas, figuras geométricas em arame e planas, sólidos geométricos, modelos de intercepções dos sólidos geométricos, combinações de sólidos, modelos para o estudo da perspectiva, perspectógrafo, modelos com elementos arquitectónicos em gesso, colecções de fotografias e de estampas dos monumentos nacionais, modelos simples de órgãos de máquinas, quadro com o desenho da figura humana e as suas proporções, colecção de modelos de estereografia.

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1896	<i>Compêndio de desenho</i> . [1ª, 2ª e 3ª classes]. José Miguel de Abreu e António Luís Teixeira Machado. Coimbra: Imprensa da Universidade.
1907	<i>Atlas de desenho</i> [1ª, 2ª e 3ª classes]. José Vicente de Freitas. Lisboa: Edição do autor.
1908	<i>Atlas de desenho</i> [4ª e 5ª classes]. José Vicente de Freitas. Lisboa: Edição do autor.
1908	<i>Projecções ortogonais</i> . [3ª classe]. José Miguel de Abreu. Porto: Livraria Portuense.
1909	<i>Desenho</i> [1ª, 2ª e 3ª classes]. Carlos Adolfo Marques Leitão. Lisboa: Fernandes & Comp. ^a Editores.
1909	<i>Desenho</i> [4ª e 5ª classes]. Carlos Adolfo Marques Leitão. Lisboa: Fernandes & Comp. ^a Editores.
1910	<i>Desenho geométrico dos liceus</i> . [4ª e 5ª classes]. Ângelo Magalhães Vidal. Porto: Livraria Fernandes.
1914	<i>Desenho dos liceus</i> . [1ª e 2ª classes]. Ângelo Magalhães Vidal. Porto: Livraria Fernandes.
ENSINO TÉCNICO	
1904	<i>Desenho linear</i> . António Ângelo da Cunha Rosa. Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional.
1905	<i>Desenho de máquinas</i> . Tomás Bordalo Pinheiro. Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional.

No prefácio de um dos seus últimos livros escolares, *Projecções ortogonais* (Abreu, 1908), José Miguel de Abreu justificava a publicação do seu compêndio chamando a atenção para a importância de oferecer aos alunos dos liceus, pelo menos a partir da 3ª classe, um conjunto organizado de apontamentos:

“O ensino do desenho nos liceus deve fazer-se sem auxílio de livro e só por meio de *figuras* (atlas) e de explicações sobre as mesmas, dadas pelos senhores professores. Têm, pois, os alunos dos liceus necessidade de tomar, nas aulas, notas dessas explicações; e a tarefa para os *rapazinhos* [...], é trabalhosa e, talvez, improba.” (Abreu, 1908: 6).

Ele reconhece que o ensino do Desenho não poderia ser ministrado apenas através de livros³⁰³ e, ao contrário do que antes pensava, agora já não é o discurso verbal o eleito para tornar mais eficaz a apreensão das noções de desenho. Em substituição, tratou-se de fazer imperar as imagens para a compreensão das matérias. É desta forma que vislumbro como se chegou à ideia da inutilidade dos compêndios de Desenho e da vantagem da sua substituição por atlas e colecções de estampas. Tomando como certas as referências históricas de Carlos Marques Leitão (1909), várias colecções de materiais começam a circular nas aulas de Desenho no início do século XX. Foi o caso das de José Miguel Abreu, que organizou uma colectânea de *Quadros de desenho à vista* (1908), para as 1ª e a 2ª classes, composta de “37 estampas

³⁰³ Esta ideia circulava entre os professores de desenho. Por exemplo, Josef Füller, um professor estrangeiro que veio leccionar desenho para a Escola Industrial de Xabregas, afirmava justamente o mesmo na página 2 do seu livro, *Elementos de modelação de ornato e figura*: “Quem tiver verdadeiro gosto e aptidão para a arte plástica e quiser aprendê-la, nunca o poderá fazer nos livros, pois só com uma aturada prática, profundo estudo e perseverança o poderá conseguir”.

litografadas e 4 fotogravuras”. Um livro apenas de imagens, que prepararia os alunos para a modalidade de *desenho à vista*. A leitura das imagens e a execução de exercícios de *desenho à vista* e de *desenho geométrico* passaram a ser a base de toda a aprendizagem. Neste contexto, o uso de manuais seria desnecessário.

De facto, já há muito que a demonstração visual e o contacto com os materiais eram especialmente apreciados no ensino do Desenho, fazendo surgir vários tipos de colecções de modelos e estampas (Abreu; Machado, 1897). O discurso sobre a importância dos instrumentos e materiais de desenho parece-me recorrente e muito comum no período deste estudo³⁰⁴. Desde o século XIX, como vimos, a preparação de materiais complementares para o ensino do Desenho constitui uma preocupação pedagógica central. Mas a questão que se colocava agora era diferente. Não se trata apenas de valorizar as práticas de desenho, promovendo a execução com vários tipos de materiais, instrumentos, colecções de modelos e, entre eles, também compêndios. Não se trata de fazer do compêndio um objecto onde repousam exclusivamente as sínteses da matéria, com o qual se tem uma relação mais ou menos continuada. Trata-se antes de pensar que a imagem deve ensinar por si, isolada e independentemente. É, por isso, quanto a mim, que o Estado desinveste nos compêndios.

O interessante é que, como resultado desse desinvestimento, não se deixaram, porém, de publicar compêndios, embora nenhuma destas publicações tivesse mantido neste período esta designação – compêndio. Enquanto se faziam discursos sobre a inutilidade dos manuais de Desenho, José Vicente de Freitas, torneou a lei e publicou um manual a que deu o nome de Atlas. O Atlas era, por definição, um livro sobretudo imagens dispostas para ensinar. Os seus *Atlas de desenho* (Freitas, 1907, 1908), no entanto, intercalam os enunciados verbais, expondo as matérias com imagens que as ilustram, e, no final, apresentam um conjunto de estampas, tal como todos os outros compêndios de Desenho que já antes referi e hei-de referir ainda. Ora, a estrutura atrás indicada não deixa dúvidas de que a mudança só se fez sentir no nome.

Neste mesmo início do século XX, os livros de Ângelo de Magalhães Vidal procuraram igualmente ajustar-se ao pretendido na lei, operando uma nova organização interna. Mas aquilo que o “autor” conseguiu, efectivamente, foi estabelecer a fusão entre duas possíveis estruturas: a do compêndio e a do caderno de exercícios. Os manuais de Ângelo Vidal, *Desenho geométrico dos liceus* (Vidal, 1910) e *Desenho dos liceus* (Vidal, 1914), continham exercícios para a execução de problemas gráficos e interrogatórios escritos para a reprodução dos conhecimentos teóricos sobre as matérias. Mas, para além desta relação dual entre a prática e a teoria no Desenho, os seus compêndios tinham também, como qualquer outro compêndio de Desenho, enunciados explicativos dos conteúdos da disciplina.

E para melhor enquadrarmos estas diferentes opções organizativas do género –, compêndio de Desenho, numa procura de estabilidade e numa vontade de embaratecer o objecto, o livro deste “autor”, *Síntese de geometria elementar* (Vidal, 1909), pode ajudar. Em primeiro lugar, e como outros antes dele, o compêndio

³⁰⁴ Inclusivamente, no período que decorre entre as décadas de 1930 e 1960, os professores auxiliares e agregados de desenho dos liceus, tal como examinei para a minha tese de mestrado, *Da disciplina do traço à irreverência do borrão* (2003), concentram parte das suas preocupações pedagógicas na relação dos alunos com os materiais de desenho.

procurou encontrar um público diversificado, endereçando-se aos alunos dos liceus e das escolas técnicas, em simultâneo. Esta situação, porém, arrastar-se-á no tempo, por exemplo, com o livro de Rogério de Andrade, *Desenho geométrico* (Andrade, 1939), que, sendo um manual muito posterior, apresenta essa versatilidade quando, na capa, diz que é “para o uso do Ensino Técnico Profissional e adaptado ao 1º ciclo liceal”. Mas no caso do livro de Ângelo Vidal não se trata apenas de uma disposição para atingir os dois meios escolares. Trata-se também de, no afã de embaratecer o livro, se reduzirem as figuras a tal ponto que dificilmente poderiam ser lidas.

Esta era uma linha de empobrecimento gráfico que vários compêndios seguiram, como refiro oportunamente. Mas, de todas as variantes que tenho vindo a descrever, o que me parece fundamental reter, nesta primeira fase, é que, apesar das condições difíceis em que o género se desenvolve, existiu uma procura e um sentido de experimentação em certos compêndios de Desenho. Eles encarnam métodos e opções de organização dos materiais, sugerindo, pela sua diversidade, que são mais atreitos a assumir a mudança do que os próprios conteúdos programáticos. Desde o século XIX que os conteúdos de Desenho para os liceus se centravam no *desenho geométrico*. Esta prioridade da disciplina de Desenho mantém-se inalterada em todo este primeiro período de análise. Porém, o conhecimento do *desenho geométrico* aliou-se à busca de soluções pedagógicas práticas, como passo a explicar a propósito dos compêndios *Desenho* (Leitão, 1909), de Carlos Adolfo Marques Leitão, professor do ensino técnico e reformador. A coerência com que reflectiram as orientações pedagógicas e a inovação didáctica justificam, suponho, o facto de os ter deixado para o fim e com eles pretender retratar a disciplina de Desenho no início do século XX:

“Os seus livros escolares são simples e atraentes; e é particularmente notável a sua colecção de compêndios de desenho para o ensino secundário, publicados em 1909-1910. Infelizmente esses livros e o esplêndido material de demonstração que lhes dizia respeito e fora adquirido pelo Estado, para distribuir pelos Liceus, ficaram pouco menos que ignorados e não tiveram a voga a que tinham incontestável direito. Eram os mais completos e bem apresentados livros e material que até então haviam sido postos nas mãos das crianças portuguesas. Foi a circunstância da implantação da República em 1910 que lhes prejudicou a expansão; porque maldosos e... invejosos se apressaram a lembrar que Marques Leitão fora palaciano e secundara a política de João Franco.” (Lemos, 1938: 5).

Segundo Álvaro Viana de Lemos, autor deste comentário ao jornal *O Académico figueirense*, na década de 1930, os livros de Carlos Marques Leitão só não teriam tido a projecção merecida por razões menores, por ciúmes políticos ou questões de moda³⁰⁵. Se a vertente empírica da disciplina de Desenho serviu de justificação para pôr de lado algumas tradições dos compêndios até aí usados, com os manuais de Marques Leitão parece ter-se esprevidado a imaginação e encontrado um modelo inovador. A surpresa reside eventualmente na unidade que é dada a toda a obra, expressa pela organização gráfica uniforme e pela disposição sequencial das

³⁰⁵ A ausência de comissões que examinem os compêndios de desenho deste período permite a sua circulação relativamente livre e apenas dependente dos professores que leccionavam a disciplina. A aprovação oficial é muito posterior à sua primeira edição e encontra-se registada no despacho da Direcção-Geral do Ensino Secundário, a 7 de Maio de 1921, no *Diário do Governo* nº 106, II Série, de 11 de Maio de 1921. Neste mesmo despacho são aprovados os manuais de José Vicente de Freitas.

matérias numa ordem hierárquica das dificuldades cognitivas. Tudo isto como pano de fundo para as aprendizagens a realizar ao longo de cinco anos de escolaridade.

Os manuais de Marques Leitão, de pequeno formato alongado horizontalmente, convidam ao manuseio³⁰⁶. O primeiro convite reside na capa. Enquanto os compêndios do século XIX e início do século XX, na sua generalidade, acumulavam nas capas informações sobre “autores” e destinatários, conteúdos e outras particularidades, o *Desenho* (1909), pelo contrário, apresenta-se apenas com a designação – desenho – encaixilhada numa sóbria cercadura *Art nouveau*. Esta simplicidade da capa representa uma linha estética e, simultaneamente, uma economia na informação que se estende a toda a obra. A coerência gráfica está patente também na articulação entre os enunciados textuais e as estampas.

Todas as páginas têm esquadrias iguais. Elas encaixam tanto os textos como as imagens. As imagens são guardadas nas páginas da direita e os textos nas da esquerda. Tal opção uniforme implica que se privilegie a observação das imagens e que, só depois destas terem sido intuitivamente desvendadas, os alunos procurem a confirmação do já apreendido no texto ao lado. Ora, se tanto o texto como a imagem habitavam em espaços próprios, eles não deixaram de se relacionar. O jogo exigia que a informação de um lado corroborasse a do outro. Esta organização implicava uma forma específica de leitura e uma habituação, que se faria logicamente ao longo dos cinco anos dos dois primeiros ciclos dos liceus:

“A aplicação do material existente na respectiva classe facilitará a composição de um grande número de formas diferentes e oferecem a vantagem de não se conduzir o ensino por modelos inalteráveis, que, embora bem escolhidos não poderão nunca mostrar a movimentação que até ao sólido, pela sua representação nos planos de projecção, pelas noções de perspectiva e elementares sobre o traçado geométrico de sombras, que o aluno compreenderá a ciência do desenho, e sensivelmente a leitura e o delineamento das formas se tornarão para ele fáceis e atractivas.” (Leitão, 1909: 24-25).

Estes livros de Marques Leitão assentam na sua experiência docente e na de produção de materiais de ensino de vária ordem³⁰⁷. É essa experiência que está por trás da escolha de uma forma sequencial na apresentação das matérias e da particular disposição das imagens, promovendo a concentração da atenção em aspectos singulares das figuras desenhadas. Ele preocupa-se com a arrumação dos modelos, com as entradas de luz na sala, com a flexibilidade adquirida nos movimentos dos alunos, com a sua postura física e com as formas de uso dos instrumentos de desenho. É toda uma linha higienista que é trazida para os seus manuais e continuada em muitos dos manuais posteriores. Já na década de 1920,

³⁰⁶ Este formato será seguido por outros livros do ensino técnico, como por exemplo, o “livro único” da autoria de Avelino Poole da Costa (1959). *Desenho de máquinas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. A semelhança na estrutura é grande e, mesmo nos seus conteúdos, distribui-se igualmente o texto e a imagem nas posições de página à esquerda para o texto e à direita para a imagem. Esta estrutura encontra-se na parte que o livro destinou aos exercícios.

³⁰⁷ Carlos Adolfo Marques Leitão tem um conjunto de manuais de desenho publicados anteriormente: *Noções de desenho para uso das escolas*, quatro volumes elaborados em colaboração com João Albino Serrão, em 1884; *Iniciação geométrica*, livro organizado igualmente no século XIX e 4 volumes posteriores para o estudo da geometria, *Elementos de geometria prática*.

Luís Passos integra no seu manual um conjunto de conselhos muito precisos sobre as condições físicas dos alunos para aproveitarem devidamente as aulas de Desenho ou para executarem os desenhos em exame. Os alunos deviam evitar exercícios físicos violentos ou excessos alimentares e procurarem “repousar o mais comodamente possível” (Passos, 1926). Não resisto a transcrever do compêndio deste “autor” as relações por ele estabelecidas entre a qualidade de execução gráfica e o corpo do aluno:

“Evitar-se-á cuidadosamente que o aluno se conserve “curvado” porque isso o fatiga muito e produz dores no peito e nos rins [...]. A prática do desenho leva naturalmente os professores desta disciplina a descobrir nos seus alunos lesões e anormalidades várias, para as quais se lhe torna indispensável a intervenção do médico [...]” (Passos, 1926, 65).

Existem, quanto a Luís Passos, condições físicas dos alunos pelas quais os professores de Desenho devem zelar. O corpo e o desenho devem estar em perfeita sintonia para que, por um lado, o desenhar seja uma actividade educativa e crie nos alunos bons hábitos corporais e, por outro ele traduza uma execução perfeita. Para este “autor”, os desenhos, sejam traçados de pé ou sentados, exijam eles movimentos amplos ou uma precisão e minúcia espaciais, resultarão tanto melhor quanto os alunos tiverem controlo sobre o seu próprio corpo. Luís de Passos relaciona ainda a disciplina do corpo com a dos materiais e com a correcção e limpeza dos produtos desenhados:

“Nas aulas de desenho, como nos exames, devem os alunos apresentar-se com todo o material inteiramente em ordem, devendo muito especialmente apresentar devidamente afinados os tira-linhas, aparados os lápis, limpas as borrachas e lavadas as mãos. Não é de justificar a perda de tempo durante a aula com coisas que podem e devem ser preparadas de antemão. [...] Não devem nunca os alunos esquecer-se de que a primeira de todas as condições a que deve satisfazer um desenho é a de ser asseado, bem acabado e apresentado.” (Passos, 1926, 66).

Este é um dos muitos exemplos em que o discurso de um professor de Desenho e “autor” de compêndios estabelece uma relação clara entre a disciplina do corpo, os instrumentos e os resultados conseguidos pela execução. No livro de Marques Leitão, *Desenho* (1909), do qual falei há pouco, apresentam-se imagens de alunos a desenhar em pé. Mas quase todos os manuais de Desenho, anteriores e posteriores ao que tenho vindo a examinar, deixam um espaço, geralmente as primeiras páginas, para fornecerem os conselhos que julgam necessários sobre o corpo, os instrumentos e todo o tipo de materiais consumíveis nas aulas.

Se falo disso a propósito do manual de Marques Leitão é justamente pela capacidade que este autor revela de aliar os princípios higienistas aos princípios pedagógicos da *Educação Nova*, nomeadamente quando propõe o jogo e a exploração experimental de formas combinadas dos sólidos ou quando sugere objectos quotidianos para o estudo das sombras. Estas preocupações, em Marques Leitão, vão para além da arrumação e do asseio, transformando-se em propostas lúdicas de trabalho:

“O educando desenha sempre; em todas as ocasiões o auxílio desta escrita é um atractivo e uma utilidade. A sua pasta da classe e de excursão acompanha-o sempre, abrigando nela as suas impressões, as suas notas explicativas, os variados complementos da sua actividade de estudo.” (Leitão, 1909: 5).

A concentração deste professor nas imagens é também a concentração no “educando”, que vê como alguém sempre pronto a observar e a reproduzir o que está à sua volta. A disciplina e o prazer de desenhar parecem, com esta linha pedagógica, caminhar juntos. Os compêndios de Marques Leitão realizam uma síntese do conhecimento pedagógico e científico deste período, apresentando um vasto conjunto de mecanismos de exploração do real e promovendo a aprendizagem cognitiva através do desenho. E se a recepção não foi a merecida, como diz Álvaro Viana de Lemos, então este facto pode dever-se ao desejo de poupança, que teria atingido esta disciplina liceal como nenhuma outra, devido ao seu estatuto social e curricular desigual. Ainda em 1920, esta condição de partida se reflecte no deficit de publicações manualísticas para Desenho ou nas opções de alguns compêndios, cuja vantagem só pode estar no preço reduzido de publicação³⁰⁸.

Quanto ao ensino técnico, a falta de produções do género não pode ser atribuída à fragilidade desta área do saber, tão bem representada nas escolas técnicas e distribuída por várias disciplinas³⁰⁹. Mas terá efectivamente o ensino técnico prescindido do uso de compêndios de Desenho? Não me parece. Contudo, as dificuldades de implementação dos seus compêndios específicos eram muitas. As condições económicas dos alunos das escolas técnicas não eram certamente favoráveis. Esta será uma razão básica para a falta de uma linha de produção específica de livros de Desenho para o ensino técnico e o *deficit* de inovação pedagógica patente nos livros que se publicaram. Ora, embora seja inegável a importância do Desenho para os cursos industriais, os programas ignoram a existência de manuais escolares que auxiliem o seu ensino. É isto que me parece poder concluir-se dos *Programas aprovados pelo Conselho Escolar* (1915), da Escola

³⁰⁸ No primeiro livro de desenho de Luís Passos da Silva, *Elementos de desenho*, publicado em 1926, o peso de uma exigência em realizar uma obra barata parece colocar-se de forma central. Para além do livro remeter para estampas de colecções que os liceus deviam ter, nomeadamente as de Marques Leitão, o livro separa o texto das estampas: “Fizemos imprimir em folhas separadas estampas contendo as figuras a que se refere o texto e algumas outras a fim de que possa o aluno ter em frente dos olhos, sempre que o queira, simultaneamente o texto e a figura que lhe diz respeito, o que nos parece absolutamente de recomendar” (1926: IX). Se aqui se justifica a separação do texto da imagem por razões de cognição e de facilidade de execução gráfica, parece-me, contudo, que se trata também de uma preocupação com o preço dos livros, visto que as estampas deste livro podiam, tal como o próprio “autor” afirma no prefácio, ser impressas e vendidas separadamente do manual. Se isto não bastasse, o conjunto de estampas que fazem parte deste compêndio, já da década de 1920, é como as do livro de Ângelo Vidal, de tamanho minúsculo. E, visto que a reprodução de imagens era tão útil mas tão cara, o Estado deveria, segundo Luís Passos, tomar a seu encargo a edição de estampas.

³⁰⁹ Nos primeiros programas de 1888, nomeadamente da Escola Industrial Marquês de Pombal, em Lisboa, esta área encontra-se organizada em dois cursos, o primeiro, de desenho elementar e o segundo, de desenho industrial. Este último inclui diferentes ramos, tais como: ramo ornamental, ramo arquitectural, ramo mecânico e desenho de figura. Os programas de 1915, tomando como referência os da Escola Industrial Afonso Domingues, contam sensivelmente com as mesmas disciplinas: desenho geral elementar e desenho industrial. O desenho industrial volta a ter três opções diferentes: o desenho arquitectónico, o desenho mecânico, o desenho ornamental e a modelação. A partir de 1932, com o Decreto nº 21 839, publicado a 5 de Novembro desse ano, os programas apresentam, para além dos desenho geral e do desenho profissional, o desenho de projecções (fase intermédia de aprendizagem entre o desenho geral e o profissional) e o desenho de construções (que se organiza em função de diferentes profissões e substitui os ramos arquitectónico, mecânico e ornamental).

Industrial Afonso Domingos, escola-modelo nas primeiras décadas do século XX. Enquanto se referem extensamente aos materiais a usar nas aulas de Desenho Geral, não destacam qualquer tipo de livro escolar:

“Para estes exercícios o professor poderá servir-se de uma infinidade de modelos, inclusive de material da própria aula, o canivete, o livro, o frasco da tinta, o banco, a cadeira, a pedra, etc. Uma simples apanha de madeira presta-se a um interessante e proveitoso estudo, sendo até um excelente elemento de decoração pela graciosidade das curvas em espiral que se prestam a vários efeitos ornamentais.” (Pereira; Viana; Vaz, 1915: 15-16).

A valorização dos materiais, daqueles que poderiam ser reaproveitados quotidianamente nas escolas, traduzia um convite aos professores para que estes usassem a sua imaginação e descobrissem modelos em todos os lados. Este incentivo à capacidade de inventar melhores meios ganhava um significado especial face às difíceis condições económicas em que o ensino técnico se encontrava. Por seu turno, se os professores de Desenho, que escreveram estes programas, tinham consciência dessa situação económica, isso não impediu alguns “autores” de realizarem manuais escolares das respectivas disciplinas.

Um exemplo é o professor António Ângelo da Cunha Rosa, que embora tenha elaborado um programa de Aritmética e Geometria para a Escola Industrial Afonso Domingues, realizou um manual intitulado *Desenho linear* (Rosa, 1904), publicado na Biblioteca de Instrução Profissional. Outro exemplo é Josef Füller, o professor estrangeiro que se fixou em Lisboa e leccionou, nesta escola, o *desenho ornamental* e a *modelação*. Ele contou, pelo menos, com a publicação de duas obras na colecção atrás indicada, o *Manual do formador e estucador* (Füller, 1920) e *Elementos de modelação, de ornato e figura* (Füller, 1934). O melhor de todos os exemplos julgo ser Tomás Bordalo Pinheiro, prestigiado professor da família dos famosos artistas plásticos, que leccionava a disciplina que ajudou a criar o Desenho de Máquinas:

“É indispensável ao aluno de desenho de máquinas, saber interpretar qualquer desenho de reprodução gráfica; é o que vulgarmente se chama leitura de um desenho. Para isso precisa exercitar-se, trabalhando sob um *croquis* ou reprodução gráfica de elemento de máquina, ou mesmo de uma máquina completa, extraíndo-lhe todas as peças que a compõem em detalhe, colocando-lhe cotas, fazendo cortes, etc., por forma que demonstre bem a peça a executar na oficina.” (Pinheiro, 1915: 33).

A aprendizagem desta disciplina não exige apenas o treino e o adestramento motor. Ela precisa de convocar discernimento suficiente para que o desenho fique reconhecível a quem o vê e a quem, possivelmente mais tarde, o vai ter de reproduzir. Ela exige o conhecimento, peça a peça, dos elementos que formam uma máquina e implica também a compreensão da função que esses elementos ocupam no todo. A precisão das cotas não chegaria, pois, para desenhar bem uma máquina. O desenhador teria de antever as necessidades do operário que montaria ou desmontaria a máquina. O desenho que ele fizesse obedeceria certamente a normas. Mas não eram só elas que estavam em causa. Eram igualmente os raciocínios encadeados, com correctas demonstrações, com tomadas de decisão e resoluções de problemas concretos e, por isso, sempre diferentes. Ora esta complexidade exigiria uma apresentação sintetizada das matérias. E o que dizer das aprendizagens básicas feitas nos primeiros anos, como forma de preparação indispensável para

outros desenhos profissionais? É a isto que Cunha Rosa responde afirmativamente no seu livro, *Desenho linear* (Rosa, 1904):

“A falta de livros verdadeiramente elementares, contendo apenas as noções essenciais expostas metodicamente, e escritas em linguagem simples, correcta e precisa, fez com que tentássemos preencher essa lacuna empreendendo a presente publicação, destinada principalmente ao ensino industrial.” (Rosa, 1904: 1).

Para este professor, a preparação inicial tinha o máximo interesse na compilação organizada e sistemática de enunciados explicativos e de normas de funcionamento, ou seja, de um compêndio. Cunha Rosa apresenta, no início do século XX, um compêndio de desenho geométrico “rigoroso e exacto, feito com instrumentos de precisão, satisfazendo assim ao rigor que exigem as artes industriais” (Rosa, 1904: 1). Mas é justamente esta desejada articulação entre o ensino técnico e as indústrias que me parece constituir um forte entrave à construção de um manual próprio da disciplina. No início do século XX, Tomás Bordalo Pinheiro propõe-se editar livros que abrissem a possibilidade de publicação do género. Ele próprio toma a iniciativa de organizar o *Desenho de máquinas* (Pinheiro, 1905), uma obra que contém nela a génese de um projecto editorial. Este professor irá coordenar uma colecção de livros, tais como os que atrás referi, que inscrevem duas funções: a primeira é a de divulgação técnica e científica e de ligação ao mundo do trabalho³¹⁰; a segunda é escolar e visa cumprir o estatuto de ligação às matérias das disciplinas que se leccionam nas escolas técnicas. Nesta colecção, encontram-se combinadas muitas técnicas específicas e profissionais³¹¹. Os autores que para ela escrevem têm a noção clara do carácter divulgador e da sua ligação às indústrias:

“Sob o nome genérico de Problemas de máquinas resolveu esta Biblioteca publicar uma série de problemas de aplicação prática, tendo por fim pôr ao alcance de todos a sua resolução, sem terem de consultar livros estrangeiros, em geral dispendiosos, que há publicados sobre este assunto.” (Santos, 1914: 3).

Era esta a representação da função de divulgação alargada do conhecimento, mas, para além dela, certos livros não descuram o estatuto de manuais escolares. A coincidência entre alguns dos autores destes livros e os professores do ensino técnico é, julgo, uma circunstância propícia ao desenvolvimento de uma linha pedagógica. Esta ambiguidade encontra-se patente na própria obra do organizador. Na capa de *Desenho de máquinas* (1905), o livro apresenta-se como “manual do operário”, mas no prefácio o autor explica a sua dupla condição profissional e escolar:

³¹⁰ Logo na criação da colecção traçam-se um conjunto de intenções e um projecto de desenvolvimento temático. A colecção deveria integrar publicações de diferentes tipos: “elementos gerais”; “mecânica”; “construção civil”; “construção naval”; “indicações práticas e nomenclaturas de ofícios”; “descrição de indústrias”. Na diversidade de profissões e técnicas a que estes livros se dedicavam podemos encontrar desde *Elementos de física*, *Elementos de química*, mas também manuais do *Forjador* ou do *Fiandeiro e tecelão* e, ainda, técnicas como as da *Fotografia industrial* ou do *Papel* e do *Vidro*.

³¹¹ Estou a referir-me a livros que se destinavam ao ensino técnico, incluídos na Colecção Biblioteca de Instrução Profissional, tais como: Pedro Protes (1907). *Indústria de cerâmica*. [Prefaciado por Joaquim de Vasconcelos]. Paris – Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand; João Emílio dos Santos Segurado (s/data). *Acabamentos e construções*. Paris – Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand; João Piloto (s/data). *Elementos de projecções*. Paris – Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand.

“É por isso que incluímos neste compêndio uma série de noções, ainda que muito gerais, sobre as proporções das peças e órgãos de máquinas, especificação dos metais com que se fabricam estes órgãos, fabricações especiais, tabelas, etc. para que todos os operários e em especial aqueles que frequentam as Escolas Industriais adquiram conhecimentos de grande utilidade para a sua vida profissional.” (Pinheiro, 1905: 1).

Desta forma percebemos como o autor deseja alargar o campo de acção do livro, dentro e fora das paredes das escolas técnicas. É por isso que o livro inclui um conjunto de traçados de peças industriais e de ferramentas. Ele segue uma orientação do conhecimento para a aplicação concreta das aprendizagens. E propõe ainda o seu uso para consulta esporádica e resolução de dúvidas surgidas no trabalho. Mas, enquanto manual escolar e já numa terceira edição de 1920, Tomás Bordalo Pinheiro liga o livro à experiência docente:

“O método exposto no presente livro é resultado de muito trabalho e experiência, comprovados pela opinião favorável de professores e técnicos especialistas nas respectivas exposições de trabalhos escolares tanto nas Escolas Industriais como no Instituto Superior Técnico.” (Pinheiro, 1920: VI).

Está aqui patente a dimensão escolar deste livro. Só ela é determinada pela utilização de outros professores, pela sua experiência e pelo seu contributo. Só ela se encontra ligada à continuidade de aprendizagens que dão, aos alunos, acesso ao Instituto Superior Técnico, tal como Bordalo Pinheiro sublinha. Estas preocupações pedagógicas com os mais jovens colocam o livro no plano escolar. Elas dão sentido às observações de Bordalo Pinheiro sobre a sua vontade de que o livro seja capaz de traduzir os avanços da pedagogia, de graduar as matérias das mais simples às mais complexas e de ir ao encontro do que cada idade precisa.

“Neste livro não pudemos em absoluto definir o limite de ensino para cada um destes graus; ficará aos novos professores desta especialidade de desenho a resolução do problema” (Pinheiro, 1920: VII). Quando Bordalo Pinheiro o afirma, sente-se o quanto ele se encontra insatisfeito com as opções que tomou na elaboração do seu compêndio. Ele reconhece que ainda não havia sido conseguida, na nova edição de 1920, de *Desenho de máquinas*, a verdadeira distribuição das matérias de Desenho consoante os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Mas, quanto a mim, a questão ultrapassa os desejos destes professores-autores. Ela situa-se para lá da sua alçada e diz respeito à definição global do ensino técnico como um meio de desenvolvimento económico imediato.

Uma relação de menor dependência institucional, no caso dos liceus, terá contribuído, entretanto, para uma maior clarificação do que se podia entender por compêndio de Desenho. Estou a pensar numa possível comparação entre o compêndio *Desenho* (1909), de Marques Leitão, para os liceus, e o *Desenho de máquinas* (1905, 1920), de que tenho vindo a falar. O sentido de uma progressão escalonada é maior na primeira obra que, como já referi, tem cinco volumes, um para cada ano. O compêndio de Bordalo Pinheiro não correspondia à mesma estrutura etária nem era suposto que o fizesse.

Em contrapartida, outro tipo de traços identitários se reflectem em *Desenho de máquinas* (1905, 1920). Um deles, como não podia deixar de ser, é o da qualidade das imagens, gráfica e esteticamente bem cuidadas. Esta qualidade não pode ser dissociada da função de demonstração que a imagem adquire, sobretudo neste

contexto. A figura deveria ser o mais realista possível, explica Bordalo Pinheiro, não apenas para a especificação esquemática dos elementos que formam a máquina, mas também para poder representar volumes e sombreados e ser capaz, finalmente, de mostrar em detalhe a complexidade técnica de que é feita.

Por isso, a qualidade gráfica só pode estar associada ao valor educativo da demonstração científica nas aprendizagens de Desenho. Bordalo Pinheiro lembra como no século XIX as representações das máquinas eram “fantasiosas”. A sua experiência de trabalho, iniciada em ambiente fabril³¹², permite-lhe perceber que os desenhos bonitos e acabados, geralmente feitos nos liceus, de nada servem à produção industrial. Segundo Calvet de Magalhães, o processo de desenho esboçado faz parte da inovação pedagógica que este professor de Desenho introduziu nas escolas técnicas com grande sucesso³¹³. Entretanto, com o propósito de obter um compêndio claro e conciso, onde as imagens explicassem mais do que servissem para admirar, Bordalo Pinheiro afirma ter consultado as mais avançadas obras estrangeiras de *desenho industrial*:

“Já dissemos nos prefácios da primeira e segunda edições e novamente repetimos aqui que esta obra não tem a pretensão de originalidade à excepção da forma metódica e gradual como se faz o ensino de desenho. É a compilação de estratos de obras dos mais autorizados engenheiros mecânicos estrangeiras, adaptadas experimentalmente às faculdades dos nossos estudantes, para lhes servir de auxiliar nos seus estudos.” (Pinheiro, 1920: VII).

Aquilo em que Bordalo Pinheiro se afirma original é justamente na acção pedagógica. Pode inferir-se que ele pensasse que, comparado com os livros estrangeiros consultados, o seu livro teria contado, em acréscimo, com a sua experiência e sensibilidade como professor. Foi isso que tornou, para o autor, a matéria apreensível e distribuída de forma sequencial. Mas, tal como disse atrás, ele cria um equilíbrio entre a escola e a profissão, no qual os alunos, eventualmente por serem de diferentes idades, são tratados de uma forma autónoma e preparados para procurarem as aprendizagens pelos seus próprios meios:

“As estampas do desenho à vista, do desenho rigoroso, e os pequenos esboços intercalados no texto, são feitos propositadamente sem escala, e por isso não a têm indicada; a razão é obrigar o estudante a não copiar por decalque, mas a trabalhar pelas cotas marcadas nas figuras. Assim, também, em alguns desenhos, faltam cotas, para que da mesma forma se obrigue o estudante a discorrer, procurando proporções e estudando em detalhe as formas das peças.” (Pinheiro, 1905: 169-170).

O desenho ensinado nas escolas técnicas das primeiras décadas do século XX dirigia-se a alunos inteligentes e interessados, que procurariam aplicar os conhecimentos a situações concretas que o trabalho lhes colocaria. Quanto aos

³¹² Segundo Cláudia Castelo, sua biógrafa no *Dicionário de educadores portugueses* (2003), Tomás Bordalo Pinheiro trabalhou, entre 1880 e 1890, como desenhador na Fundação de Canhões e, entre 1885 e 1893, na casa inglesa Baerlein, enquanto se dedicava em paralelo à docência, na Escola Industrial Afonso Domingues. Em 1892, introduz em Portugal a indústria dos alfinetes de ferro e latão, ganchos para o cabelo e barbas de espartilhos. Em 1902, continua a sua actividade industrial, montando uma oficina de gravura química e fotolitográfica.

³¹³ Estou a reportar-me às opiniões avançadas por Manuel Maria Calvet de Magalhães, no artigo “Da articulação do desenho geral com o desenho profissional mecânico”, no *Boletim Escolas técnicas*, nº 20 de 1960.

liceus, depois de os compêndios de Marques Leitão terem sido rejeitados em 1921, com a indicação de não estarem “em harmonia com os actuais programas” (Despacho ministerial de 7 de Maio de 1921: 1952), o Desenho fica entregue ao modelo apresentado por José Vicente de Freitas. Os seus *Atlas de desenho* (Freitas, 1907; 1921), distribuídos por vários volumes para cada classe, foram lançados primeiramente em 1907. Na capa dessa 1ª edição, o livro dizia estar “em harmonia com o programa de 1905”. O curioso, quanto a mim, é que um livro organizado para servir um programa venha a ser peça central da divulgação e operacionalização de programas que surgiram quinze anos depois, sem que para isso tenha sofrido significativas alterações de estrutura, importantes mudanças de conteúdo textual ou mesmo uma nova selecção de imagens.

Os *Atlas de desenho* (1907, 1921), durante duas décadas, mantiveram a sua estrutura. Arrumaram os assuntos em colunas e intercalaram o texto com as imagens respectivas, para além de usarem a capacidade demonstrativa das imagens, as quais funcionaram como meios de exemplificação e aplicação das matérias, sobretudo quando se encontravam em estampas no final do livro. A obra inicia-se com os tradicionais conselhos sobre instrumentos e outros materiais “para a lousa” e para “o uso do aluno”. A predominância do ensino do *desenho geométrico*, definida aliás tanto nos programas de 1905 (Decreto nº 3, de 3 de Novembro de 1905: 490-491) como nos de 1918 (Decreto nº 5 002, de 27 de Novembro de 1918) e de 1919 (Decreto nº 6 132, de 21 de Agosto de 1919 e Decreto nº 6 316 de 30 de Dezembro de 1919), reflecte-se à risca nestes compêndios.

Só pontualmente neles se mostram, como um complemento ao *desenho geométrico*, algumas aplicações de *composição decorativa*. Para o *desenho decorativo*, porém, os atlas passam agora a explanar as regras de simetria, repetição, alternância e irradiação³¹⁴. É certo que os últimos programas referidos indicam uma nova distribuição dos conteúdos, visto que o Desenho passa a ser leccionado também no 3º ciclo dos liceus, 6ª e 7ª classes³¹⁵. Esta nova distribuição obrigou logicamente a uma distensão das matérias e permitiu a introdução de novos conteúdos. Contudo, o aumento do peso curricular do Desenho nos liceus não parece ter alterado significativamente os compêndios, a não ser por essa operação superficial de ajustamento dos conteúdos aos anos lectivos onde seriam leccionados.

O discurso contra os compêndios de Desenho pode ter gerado uma falta de alternativas apresentadas a concurso, visto que, em 1921, apenas Marques Leitão e Vicente de Freitas apresentam obras à Junta Nacional de Educação. Esta falta de alternativas, por sua vez, criou provavelmente uma atitude de benevolência em quem apreciou os livros de Vicente de Freitas, aprovando-os. Mas isto é apenas especulação. O que é seguro é que a fraca oferta de compêndios de Desenho, neste início da década de 1920, jogou a favor dos *Atlas de desenho* (Freitas, 1920). O “autor”

³¹⁴ Nas várias edições, e incluo nesta observação as de compêndios posteriores, como o *Desenho* (1930) e o *Desenho Geométrico* (1935), destinados a alunos de escolas militares, as designações usadas pelo “autor” para as modalidades de desenho são confusas visto que, face às mesmas imagens, nalguns livros chama de “desenho de invenção”, noutros de “desenho decorativo” e, noutros ainda, de “desenho à vista”.

³¹⁵ No 1º ciclo, ou seja, nas duas primeiras classes, os alunos passaram a contar com três horas semanais. No 2º ciclo, 3ª, 4ª e 5ª classe, embora o desenho só tenha duas horas semanais o seu tempo aumentou globalmente, porque os alunos voltam a ter aulas de desenho na 6ª e 7ª classe.

realça, no prefácio, o preço “limitadíssimo” a que os livros seriam vendidos, e este julgo ser o argumento mais forte para novas edições:

“Não venho animado do espírito de ganância – e prova-se esta afirmação com o limitadíssimo preço por que esta obra será vendida, atendendo a que no nosso país são dispendiosíssimos todos os trabalhos de litografia – e que terá uma cruel desilusão o autor que julgue auferir grandes proventos deste género de publicações.

Mas, assim como o soldado ocupa nos campos de batalha o seu posto de honra – também os que por qualquer modo lidamos na árdua e quase sempre ingloriosa luta do ensino, ocupamos um lugar que com denodo igualmente defendemos, – por um outro sentimento elevado e que envolve ideia nobilíssima – a dignidade profissional.” (Freitas, 1920: 3).

O prefácio comum às duas edições mostra como estes livros se encontram ligados. Transcrevendo o antigo prefácio, José Vicente de Freitas transfere para estes novos *Atlas de desenho* (Freitas, 1920) a ideia de que eles resultam de um trabalho árduo, feito de dedicação e sacrifício. Numa linha mais tradicional do que inovadora, estes compêndios oferecem uma sequência escalonada de construções geométricas, alternadas pontualmente com aplicações decorativas³¹⁶. No contexto dos novos programas, apresentam também o estudo anatómico do corpo humano e “breves noções de história da arte”, para as 4ª e 5ª classes. Contudo, para além do espaço reduzido que estes novos conteúdos ocupam, eles não introduzem soluções gráficas ou metodológicas novas.

Trata-se, por um lado, da representação proporcional do corpo humano transladado de um qualquer livro de ensino artístico. Por outro, faz-se corresponder a história da arte a uma simples tipologia de estilos, que passaria, a partir desta altura, a constar dos compêndios de Desenho. Mas, enquanto a uniformização dos conteúdos de arte concorria, em minha opinião, para a desvalorização deste lado estético do ensino de Desenho, a reforma de 1918 tinha deixado em aberto a possibilidade de desenvolvimento de uma linha educativa mais humanista e esteticamente cuidada:

“Ao desenho, segundo o pensamento da reforma, disciplina predominantemente artística, caberá desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação de formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza.” (Decreto nº 5 002, de 27 de Novembro de 1918: 2015).

A finalidade geral do currículo de Desenho, nesta reforma, afirma-se “predominantemente artística”. Embora o Desenho ainda se mantivesse interessado no desenvolvimento das competências motoras e visuais, ele seria sobretudo “conducente a estimular o sentimento de beleza”. Este reforço da vertente estética pode ser inferido, como já referi, pela inclusão de novos conteúdos, dando maior atenção à composição decorativa e projectando a apresentação de “elementos de história da arte”.

³¹⁶ As estampas com desenhos decorativos encontram-se no final dos livros. No volume para as 4ª e 5ª classes dos liceus surgem aplicações do desenho a trabalhos de engenharia, ao estudo da botânica e da zoologia e, ainda, a desenhos topográficos.

Betâmio de Almeida, ao analisar mais tarde estes programas, assinala os novos conteúdos como aspectos positivos da reforma mas, em contrapartida, critica a sua estrutura global. Ele considera que as mudanças não são substanciais e o sentido geral da disciplina de Desenho conserva “uma estruturação predominantemente geométrica”, com métodos oitocentistas e ultrapassados, tais como o *pestalozziano* e o *stigmográfico*. Na sua opinião, os programas que marcaram esta década pouco traziam de novo. Continuando a seguir Betâmio de Almeida, o que foi capaz de fazer a diferença foi o livro de José Leitão de Barros, destinado às 4ª e 5ª classe, *Elementos de história da arte* (Barros, 1922):

“Para satisfazer a rubrica “Noções elementares da história da arte, o professor Leitão de Barros escreveu, em 1922, uns “Elementos de história da arte”, livro que atingiu a 3ª edição (1931), aparecendo como co-autor, nesta última edição, o professor Martins Barata. Esta pequena história da arte, cheia de ilustrações e de informação segura, ficou no ensino liceal como o primeiro livro e único, até hoje, que se deu à estampa para exclusivamente propulsionar a cultura artística dos alunos dos liceus.” (Almeida, 1961: 20).

Partilho desta opinião de Betâmio de Almeida, transcrita do seu artigo de 1961, à *Palestra*, “O Desenho no ensino liceal”. A obra de Leitão de Barros, *Elementos da história da arte* (1922), está “cheia de ilustrações e de informação segura”, capaz de impulsionar a cultura artística dos alunos dos liceus, se levarmos em linha de conta a época em que foi escrita e organizada. Mais de dez anos antes, na Biblioteca de Instrução Profissional³¹⁷ havia sido publicada uma outra obra com o mesmo título, *Elementos de história da arte* (Cristino, 1910). Esta, da autoria do professor e escultor João Ribeiro Cristino, docente na Escola Industrial de Alcântara, não correspondia nem ao objectivo nem tinha a dimensão de um manual escolar. Organizada em quatro volumes, visava atingir um público mais amplo do que os alunos do ensino secundário, como todos os livros incluídos nesta colecção. A obra visava apenas constituir-se como obra de síntese e de divulgação da arte.

Surge ainda posteriormente um livro que pretendia aliar o estudo do Desenho ao do da História da Arte, *Elementos de desenho e de história da arte*, de José d’Assunção Matos (1928). Mas, ao comparar este livro com o já referido de Leitão de Barros, tanto do ponto de vista da qualidade gráfica como da coerência da narrativa, não ficam dúvidas sobre a superioridade deste último. Pelo que acabo de dizer facilmente se compreende o sucesso de *Elementos da história da arte* (1922), de Leitão de Barros, que circulou nos liceus mais de uma década e constituiu uma referência prolongada na história do Desenho liceal:

“Procuraremos dar, de cada estilo, os tópicos fundamentais e o seu espírito, sem termos nenhuma espécie de pretensão acerca da profundidade e dos detalhes de observação das várias questões apresentadas. Trata-se de uma espécie de quadro sintético do movimento geral da História da Arte (...).” (Barros, 1922: 1).

Tal como o “autor” o define, o livro corresponde à síntese dos estilos decorativos e dos mais representativos monumentos portugueses inscritos nos programas. Entre os estilos possíveis, os programas das 4ª e 5ª classes escolheram o seguinte grupo: o

³¹⁷ Na última página do livro, Ribeiro Cristino agradece o convite de Bordalo Pinheiro para a publicação e a sua colaboração a vários níveis, nomeadamente a de ter permitido a gravação de “642 estampas (na maioria desenhos nossos) expressamente gravados para este livro”. A ilustração é, como verificamos, um aspecto importante no contexto destas publicações.

estilo egípcio, o grego, o romano, o bizantino, o árabe, o românico, o ogival, o renascentista e os estilos modernos, a que mais tarde se juntaria o estilo manuelino. Tudo isto na nomenclatura aqui citada e por esta ordem. Os conteúdos do livro, portanto, encontravam-se organizados segundo uma visão histórica evolucionista. A arte era concebida como o reflexo do progresso civilizacional ocidental. Os vários povos ao longo da história tinham vindo, segundo a perspectiva do programa e do manual, a progredir na direcção de formas superiores de produção cultural:

“Ora os povos de todos os países, e de todos os tempos, (mesmo daqueles tão antigos que o nosso poder de evocação não pode abranger) sempre dignificaram e de tal forma elevaram na sua consideração os criadores da sua Arte, que esta ideia passou de geração em geração, na sequência interminável de muitos séculos, como a mais bela das condições da humanidade.” (Barros, 1922: 3).

O tom apologético sublinha a arte como património da humanidade. A metanarrativa, que Leitão de Barros reproduziu no manual, visava, por um lado, dar um sentido universal à arte e, por outro, colocar a produção artística nacional na senda da cultura ocidental. De forma análoga ao que vimos antes para o estudo da história da literatura escolar, a narrativa desenvolve-se aqui segundo momentos, ora de apogeu, ora de decadência, ora de avanço, ora de retrocesso. Mas, no caso da história da arte, procura-se dar forma a um relato que se inicia com origens ainda mais remotas. Na génese da nossa cultura, os povos identificam-se com tipologias de estilos. Esta visão tem implícitos os padrões ocidentais e uma hierarquia fixa dos povos e das suas culturas. A história da arte é relatada como uma saga, em que as culturas são dispostas numa ordem e as suas obras de arte desfilam como os feitos heróicos de qualquer outra história civilizacional geral:

“[Sobre a arte egípcia] Por um lado, uma habilidade técnica dificilmente ultrapassada, por outro, uma tendência constante para conservar todas as primitivas convenções e uma completa impotência criadora no campo da arte livre.” (Barros, 1922: 8)

(...) “A Grécia, pela espantosa amenidade do seu clima, pela diversidade rica da sua paisagem, e até pela proximidade acariciadora do mar, não podia deixar de constituir o mais belo fundo que para o grande quadro da sua arte se podia exigir.” (Barros, 1922: 18).

Em primeiro lugar, estas observações sobre a cultura dos povos enfermam do mesmo problema de todas as sínteses históricas, ou seja, o de um tratamento generalizador. Uma cultura fica reduzida à sua expressão mais simples. É isto que se nota na afirmação do “autor” de que os egípcios tinham “uma completa impotência criadora no campo da arte livre”. Mas, enquanto os egípcios surgem pintados com cores negativas, os gregos, pelo contrário, tudo lhes pressagia uma arte de qualidade inquestionável, inclusive o clima. Se hoje estas interpretações nos parecem redundantes, o aspecto mais manipulador no entanto encontra-se no facto de colocar a Grécia na posição de representar o momento da génese da civilização ocidental. A procura das raízes culturais frequentemente se inicia com a descrição geográfica. A apreciação das manifestações estéticas foram enquadradas neste tipo de discurso envolvente e historiado, que poderia garantir um conjunto de

referências sobre a arte, mas nunca habituaria os alunos dos liceus a pensar a partir da observação das expressões artísticas mundiais³¹⁸.

Esta forma passiva de entender a história da arte também está patente na exclusão das correntes contemporâneas da arte. A memória montada do passado artístico não representava mais do que uma visão cumulativa de feitos, neste caso específico, culturais. Não obstante a crítica que faço sobre esta publicação escolar, devo reconhecer a sua importância face a outros livros em circulação. Estou, por exemplo, a referir-me ao manual do professor de Desenho do Colégio Militar, Leonel Vicente, intitulado *Estilos decorativos* (1936): “Chama-se *estilo decorativo* ao conjunto de formas e de cores que caracterizam uma arte” (Vicente, 1936: 3).

Pela brevidade da definição podemos imaginar a forma como os conteúdos de história da arte seriam escolarizados e avaliados segundo esta orientação. Em poucas páginas, Leonel Vicente expunha os traços fundamentais da arte de cada povo³¹⁹. À sua exposição segue-se um questionário e, depois, as respectivas respostas. A aprendizagem da arte, nestes moldes, parece-se com a de um vocabulário de formas inventariadas taxativamente. Quando se coloca a questão: “Cite um elemento decorativo vulgar na decoração egípcia”, deve responder-se “Flor de lótus” (Vicente, 1936: 17 e 21). Perante esta reprodução da verdade histórica, o aluno não é chamado a questionar as razões ou as condições em que a resposta é produzida. Resta-lhe verificar, no final do livro, a imagem que corresponde à flor de lótus.

Esta seria a versão de História da arte mais resumida que teria circulado nos liceus deste período. O processo de acomodação escolar dos conhecimentos artísticos numa disciplina de feição prática, como o Desenho, podia desvalorizá-los. Ou, ainda, a necessidade de conciliar os métodos expositivos da história da arte com a execução prática do desenho nem sempre terá sido fácil. Neste caso, os professores de Desenho faziam apresentações rápidas e davam maior ênfase aos outros aspectos do programa, tanto mais que as aulas das 4^a e 5^a classes apenas contavam com dois tempos semanais. Esta reflexão, para a qual dificilmente se conseguirão respostas, recorda-me alguns indícios de contestação dos novos conteúdos de arte feitos pelo conservador do Museu de Arte Antiga, João Couto. Este professor do 4^o grupo dos liceus, ou seja, de Português e História, escreve para as páginas de *Educação social*, em 1924, uma opinião externa ao grupo de Desenho. Embora considere que o livro de Leitão de Barros é de “agradável apresentação e profusamente ilustrado” (Couto, 1924: 372), não concorda que a história da arte seja exclusivamente entregue à disciplina de Desenho:

[...] “Cada vez estou mais convencido, que não era aos professores de Desenho que devia ser entregue a regência do estudo da história da Arte. Não porque fossem incompetentes, ou lhes escasseasse a boa vontade, mas porque era muito mais natural entregá-la aos

³¹⁸ Contudo, é necessário enquadrar os pressupostos escolares com que a história da arte era ensinada nesta época. Os objectivos relacionados com a observação pretendiam ensinar a fixar os detalhes dos objectos. Não visavam, como na década de 1970, a apreciação estética, a comparação de obras de arte e o julgamento crítico. Esta última perspectiva parece-me estar patente nos manuais de Maria Helena Abreu: *Educação artística* (1973) e *Educação visual e estética* (1976).

³¹⁹ Em menos de 10 páginas se sintetizam os estilos: egípcio, grego, romano, românico, gótico ou ogival, manuelino e renascentista. Sobre cada um deles existe também uma estampa no final do livro.

professores de História da civilização. O que seria mais conveniente era fazê-la reger por professores de Desenho ou de História que dessem garantias de especialização, baseada num entendimento completo da evolução histórica e artística. A história da arte era naturalmente incluída na história da civilização, e nalguns liceus e nas mãos dalguns professores de história vem a ser, de há muito, estudada com desenvolvimento e aproveitamento dos alunos.” (Couto, 1924: 372-373).

A posição deste professor é naturalmente de defesa corporativa do seu grupo de docência, tentando trazer esta área de conteúdos para ele. Contudo, aquilo que fica claro nesta transcrição é que, fossem professores de Desenho ou de História, como aqui se reivindica, reproduzir-se-ia a mesma concepção de História da arte seria reproduzida. Tal como João Couto indica, as garantias de especialização em história da arte eram dadas pelo “entendimento completo da evolução histórica e artística” e esta seguia as metanarrativas da História da civilização.

2º PERÍODO (1920-1930)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1920	<i>Atlas de desenho</i> . [1ª, 2ª e 3ª classes]. José Vicente de Freitas. Lisboa: Edição do autor.
1920	<i>Atlas de desenho</i> . [4ª e 5ª classes]. José Vicente de Freitas. Lisboa: Edição do autor.
1920	<i>Atlas de desenho</i> . [6ª e 7ª classes]. José Vicente de Freitas. Lisboa: Edição do autor.
1922	<i>Elementos de história da arte</i> . [4ª e 5ª classes]. José Júlio Leitão de Barros. Lisboa: Edição do autor.
1926	<i>Elementos de desenho</i> [4ª e 5ª classes]. Luís Maria de Passos da Silva. Lisboa: Sá da Costa.
ENSINO TÉCNICO	
1920	<i>Desenho de máquinas</i> . Tomás Bordalo Pinheiro. Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional.

Em síntese, nas páginas anteriores procurei explicar o percurso realizado pela produção de compêndios de Desenho. No final do século XIX e início do século XX, estes manuais, que até aí garantiam diferentes funções e se dirigiam a públicos variados, procuram agora estabilizar-se em formas modernas e adaptadas ao ensino secundário. Um dos aspectos em que a sua nova identidade escolar assenta é na definição clara do nível etário a que os livros se destinam. Nos liceus, os compêndios de Desenho de José Miguel Abreu e Teixeira Machado asseguraram a organização de sequências de aprendizagem, com a devida identificação de cada idade. Mas só os manuais de Marques Leitão para os liceus, *Desenho* (1905), demonstram como é possível centrar o ensino nos alunos. Nestes livros, a clareza dos enunciados textuais e verbais, a graduação dos conteúdos e os mecanismos que guiam a atenção nas estampas revelam um amadurecimento didático da disciplina de Desenho liceal.

Nas escolas técnicas, em contrapartida, os manuais de Desenho reflectem uma situação ambígua, porque parecem não saber escolher entre dois endereçamentos diferentes: o que os torna escolares, virando-os exclusivamente para a função de

material de ensino a usar por crianças e adolescentes, e um outro que se dirige a uma comunidade mais ampla de sujeitos, em parte já inseridos no mercado de trabalho. Apesar deste conflito, estes livros ao serem integrados na Biblioteca de Instrução Profissional revelam a existência de um projecto de articulação das publicações entre as escolas e as oficinas. O manual que mais tempo circulou foi o *Desenho de máquinas* (1905), de Tomás Bordalo Pinheiro. A sua qualidade gráfica é notável para a época, mas, como nota Calvet de Magalhães, o mais importante é que o livro vem acompanhado de um método de desenho útil e rápido, o esboço:

“Se reflectirmos em que pode ser útil o desenho à saída da escola, se perguntarmos aos artífices, aos patrões e aos operários, dirão que o desenho lhes serve de muito, sobretudo por lhes permitir concretizar o pensamento com rápidos esboços, exprimir o que as palavras levariam muito tempo a descrever.” (Magalhães, 1951: 35).

Uma indicação de como o processo de ensino desenvolvido por Bordalo Pinheiro tinha uma notável aplicabilidade é esta referência escrita várias décadas depois. Entretanto, a década de 1920, porém, não parece ter trazido muitas novidades no plano da produção de compêndios de Desenho. Já na década anterior, circularam nas escolas técnicas e nos liceus muito poucos manuais, ora por se considerarem desnecessários ora por estarem sujeitos a medidas de poupança. Dos poucos manuais de que tenho notícia, nestas primeiras décadas do século XX, eles surgem geralmente disfarçados com outras funções, como as de atlas ou de cadernos de exercício. Betâmio de Almeida afirma que a década de 1920 constitui um período no qual as tradições do predomínio do *desenho geométrico* se consolidam (Almeida, 1961: 19).

Nos programas de 1918, o *desenho geométrico* permanecia no centro de toda a aprendizagem liceal e o aparecimento de conteúdos diferentes³²⁰, nomeadamente a partir da 4ª e 5ª classes, não teve um impacto que mudasse verdadeiramente as concepções plásticas ou pedagógicas. De qualquer forma, julgo ser de sublinhar a possibilidade de desenvolver uma vertente estética pela entrada no programa de “elementos de história de arte”. O livro de Leitão de Barros com esse mesmo nome, *Elementos de história da arte* (1922) permitiu a abordagem das produções culturais de um vasto conjunto de povos. Estes, dispostos hierarquicamente, permitiam uma visão geral do património artístico mundial, onde a arte portuguesa se deveria encaixar. Temos um novo modelo de manual, mas uma construção narrativa idêntica à da história das civilizações, onde os contributos estéticos desfilam numa determinada ordem.

³²⁰ Os trabalhos manuais, que foram inseridos, como complementares ao desenho, nos programas de 1918, não obstante a sua matriz inovadora, não inspiraram manuais para os alunos e nem mesmo tiveram espaços específicos em compêndios de desenho deste período.

3.1.4. *Novos roteiros de observação: os sujeitos, as formas e as cores*

Tenho vindo a falar dos limites dos compêndios de Desenho dos liceus e das escolas técnicas nas primeiras décadas do século XX. O cenário do período seguinte, entre 1930 e as reformas de 1947-48, que, mais não fosse pela diversidade das opções manualísticas e pelos avanços técnicos, teria tudo para ser mais rico. Os programas liceais de 1926 (Decreto de 12 594, de 2 de Novembro de 1926: 1784) previam já o uso de compêndio nas aulas de Desenho, mas entretanto só com os programas de Desenho de 1931 (Decreto nº 20 369, de 8 de Outubro de 1931: 2190) se definiam o género e as condições de enunciação destes manuais:

“O livro de desenho deverá ser para o aluno não só um elemento de informação, mas também um factor importante da sua educação estética. [...] Para isso, deverá ter as figuras muito bem desenhadas, cheias de expressão e cuidadosamente ordenadas, de maneira a formarem um conjunto agradável, e apresentará bom aspecto gráfico, quer no papel quer na impressão.” (Decreto nº 20 369, de 8 de Outubro de 1931: 2190).

Os critérios que deveriam presidir à elaboração dos manuais de Desenho dos três primeiros anos de escolaridade mudaram consideravelmente. Os livros ganham a função de seduzir o aluno para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua “educação estética”. As figuras não precisam de ser, como anteriormente, apenas claras e de fácil compreensão. É verdade que os manuais devem cuidar ainda dessa dimensão cognitiva e atingir o objectivo de ensinar “mais por meio da visão que da memória” e “mais na figura que no texto” (Decreto nº 20 369, de 8 de Outubro de 1931: 2190), como os programas preconizam. Mas, como se conclui mais adiante, esta dimensão racional não chega.

As figuras são os elos de ligação entre os aspectos cognitivos, os aspectos estéticos e os afectivos, visto que para além de fazerem aprender, formam “um conjunto agradável”. Os programas exigem inclusivamente que algumas das figuras se apresentem coloridas. O cuidado cromático prescrito nos programas encontra-se ligado à presente valorização do *desenho decorativo*. Os manuais devem dar maior espaço à composição decorativa como forma de promover o gosto pela expressão plástica. E, se estes programas estão longe de descurar a aprendizagem segura da leitura das linhas de construção dos desenhos geométricos, eles delimitam o âmbito deste estudo e procuram uma articulação com as outras modalidades:

“As construções geométricas serão apresentadas, de preferência, apenas por um processo. No desenho de invenção, pelo contrário, serão apresentados vários processos de utilizar e combinar as figuras geométricas estudadas. A cada uma das construções acima referidas seguir-se-á imediatamente o desenho de invenção respectivo, mas sem que nele se indiquem linhas construtivas.” (Decreto nº 20 369, de 8 de Outubro de 1931: 2190).

3º Período (1931-1947)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1932	<i>Desenho</i> . [1ª, 2ª e 3ª classes]. Augusto do Nascimento. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
1932	<i>Desenho</i> . [4ª e 5ª classes]. Augusto do Nascimento. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
1937	<i>Elementos de desenho</i> [1ª, 2ª e 3ª classes]. Luís Passos e Martins Barata. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
1937	<i>Elementos de desenho</i> [4ª e 3ª classes]. Luís Passos e Martins Barata. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
1940	<i>Compêndio de desenho geométrico</i> [4º e 5º anos]. José Vicente de Freitas. Lisboa.
1941	<i>O Livro do desenho</i> [1ª, 2ª e 3ª classes]. Adolfo Faria de Castro e Rodrigo Faria de Castro. Lisboa: edição do autor.

Pela nova ordenação dos critérios educativos, a cognição e o gosto caminham lado a lado nos programas de Desenho da reforma liceal de 1931 e nos de 1936 (Decreto nº 27 085, de 14 de Outubro de 1936). É certo que já em programas anteriores se limitaram as soluções construtivas do *desenho geométrico*. Para o aluno apenas seria preciso reter uma forma de resolução de um problema ou uma forma de apresentação gráfica. As aplicações em *desenho decorativo*, antes meros complementos, passaram agora a estar no cerne das aprendizagens. Esta ambiciosa perspectiva de Desenho parece não ter sido, contudo, correspondida de imediato pelos livros escolares que foram apresentados a concurso³²¹, a julgar pelo número de obras rejeitadas pela comissão de apreciação dos livros para os liceus. Entre os compêndios de Desenho examinados pela subsecção de Ciências, encontravam-se obras antigas e agora reeditadas, tais como os *Atlas de desenho*, de José Vicente de Freitas, e os livros *Desenho*, de Ângelo Vidal.

Mas, para além destes livros já conhecidos, apresentaram-se algumas obras novas, nomeadamente, os livros para as 1ª, 2ª e 3ª classes, *Compêndio de desenho*, de António A. Martins (1932), e os destinados ao 2º ciclo dos liceus, do professor de Desenho e oficial do exército, Rafael Pinto Barradas, *Compêndio de desenho geométrico* (1932), destinado às 4ª e 5ª classes dos liceus e, finalmente, os livros de Augusto do Nascimento, *Desenho* (1932), abrangendo todos os ciclos do liceu. No início da década de 1930, nenhuma destas obras parece ter sido autorizada a circular nos liceus. Contudo, algumas delas ganharam lastro e acabaram por ser mais tarde aprovadas³²². Os livros dos dois primeiros “autores” desapareceram e,

³²¹ Após a reforma de 1931, foram escolhidos professores para servirem de vogais nas reuniões do Conselho Superior de Instrução Pública e apreciarem os livros escolares destinados aos liceus, tal como tinha sido definido no “artigo 158º do Estatuto do Ensino Secundário (decreto nº 20 741)”.

³²² Estou a referir-me a livros publicados no âmbito da reforma de 1936, atrás citada, e que foram aprovados pelo decreto nº 27 081, de 14 de Outubro de 1936. Neste caso encontra-se a 2ª edição dos livros de Augusto do Nascimento, *Desenho* (1936), e igualmente a 2ª edição dos livros de Luís Passos e Martins Barata, *Elementos de desenho* (1937). Até à década de 1940 estas obras continuaram a ser editadas, tal como se encontram registadas no Boletim nº 1 da revista *Liceus de Portugal*, em 1940. Estes livros surgem na listagem dos livros aprovados e ao lado do *Compêndio de desenho geométrico*, de José Vicente de Freitas.

eventualmente, o modelo³²³ a que estavam ligados também, mas é possível que a sua exclusão tenha como principal razão a falta de qualidade gráfica, visto que ela agora tinha passado a critério de apreciação. Entre os manuais de Desenho referidos, o *Desenho*, de Augusto do Nascimento, deve ser assinalado como o primeiro livro para os liceus onde encontramos algumas figuras coloridas, tal como vimos que os programas impunham:

“Durante as últimas reformas que temos mencionado [a reforma de 1931 e de 1936] o Compêndio de Desenho mais utilizado era da autoria do pintor e professor Augusto do Nascimento. Este compêndio apresentou-se, em relação aos anteriores, especialmente mais atraente na exemplificação colorida de composições decorativas inspiradas nos diferentes estilos.” (Almeida, 1961: 21-22).

Para responder ao desafio de tornar sedutor o manual de Desenho, tal como Betâmio de Almeida afirma neste enunciado, Augusto do Nascimento apresenta no seu manual algumas estampas coloridas. Embora hoje, eventualmente, a sua selecção de cores me pareça ainda um tanto desbotada e com tons pouco variados, reconheço que Betâmio de Almeida tem razão ao afirmar que estes livros ganharam com a introdução da cor. Ao comparar com as obras anteriores, os compêndios de Augusto do Nascimento apresentam uma maior vivacidade.

Para mim, *Desenho* (1932) representa a busca de uma agradável de organizar e articular os diferentes conteúdos de desenho. Estes compêndios continham a apresentação dos materiais de desenho e as construções geométricas, agora seguidas, como o programa prescreve, de aplicações decorativas, relacionando-as com os estilos, como forma de abordagem da história da arte. A estrutura apresenta soluções para a articulação destes conteúdos, mas o jogo intercalado entre as páginas de texto e as de imagem nem sempre é bem conseguido. Há desequilíbrios entre páginas muito cheias de texto e outras que apresentam apenas uma frase³²⁴. As mudanças de tamanho de letra e as variações das manchas de texto criam um certo desconforto visual, contribuindo também para a perda de coerência e unidade gráfica dos livros.

Os manuais que creio melhor encarnarem o espírito do Desenho liceal na década de 1930 são os *Elementos de desenho* (1937), de Luís Passos, agora em colaboração com Jaime Martins Barata. De forma simbólica se poderia talvez dizer que estes livros contêm um pouco de cada “autor” e a súpula de ambos, o que quanto a mim resultou muito bem. O rigor geométrico, da formação matemática de Luís Passos, aliou-se aqui à riqueza decorativa trazida pelo artista que era Martins Barata. As estampas revelam critérios estéticos, que dão coerência e unidade a todo o livro. A diversidade de tons e combinações escolhidas para colorir as figuras mostram como se havia atingido um expoente técnico e gráfico que até aí não fora possível. Correspondendo à vontade expressa pelos “autores” no prefácio de “fazer obra do

³²³ Os livros do professor de desenho e oficial do exército, Rafael Pinto Barradas, *Desenho geométrico* (1932), tinham um formato alongado e uma distribuição interna dos conteúdos em que os textos se instalavam maioritariamente nas páginas da esquerda, enquanto as da direita eram deixadas para as imagens. Este modelo encontrava-se já nos livros do princípio do século de Marques Leitão, mas esta obra mais antiga parece-me ter uma qualidade pedagógica e gráfica superior.

³²⁴ As folhas de texto não distribuem a mancha deste uniformemente, com umas muito preenchidas e outras com uma única frase, como no caso da página 30, que apenas apresenta a frase seguinte: “Exemplos de motivos decorativos, resultante da combinação de perpendiculares e de paralelas estudadas anteriormente”.

nosso tempo”, as figuras reflectiam um gosto da época, por exemplo, nas estilizações pintadas em tons sépia. Esta linha estética combina com a defesa explícita da fantasia no desenho que, por sinal, se designa neste momento por *desenho de invenção*:

“O desenho de invenção não tem, como os anteriores [“desenho do natural” e “desenho de memória”] por objectivo dar-nos a ideia de qualquer realidade observada, modelo existente, observado pela vista, ou recordado pela memória. Fantasiando uma cena que não vimos, uma expressão, uma paisagem, ou uma forma que não observámos, criamos uma *realidade de imaginação*, uma *fantasia*. Será desenho de invenção aquele com que fixarmos no papel a fantasia por nós criada.” (Passos; Barata, 1937: 19).

Na própria expressão “realidade de imaginação” parece-me estar contida a defesa da fantasia. Esta perspectiva terá dado ensejo a que se construíssem os compêndios de desenho como objectos tão educativos como estéticos:

“Os traçados de desenho geométrico são apresentados de uma forma pedagógica. Os exemplos das composições decorativas, numerosos, perfeitos e coloridos com muito gosto. A utilização de processos novos de impressão, como seja a fotogravura, permitiu a estes autores páginas de muita beleza, particularmente às referentes à estilização de folhas e flores.” (Almeida, 1921: 22).

Betâmio de Almeida chama a atenção para o facto de agora se assumir que os alunos deveriam usufruir do prazer visual da observação para aprenderem. Notava-se, em *Elementos de desenho* (1937), uma especial procura de formas e uma criteriosa selecção de cores. O sucesso do livro, traduzido nas muitas reedições que dele se fizeram e na duração da sua circulação até 1945, deve-se, eventualmente, ao grau de correcção gráfica e ao gosto com que foi produzido. Este gosto parece-me, contudo, convencional e ornamentalista. Convencional também pode ser a adjectivação adequada para classificar as técnicas de ensino que o livro propõe. Estou a referir-me, por exemplo, à ênfase dado ao decalque:

“Para decalcar uma figura dada, coloca-se sobre ela um pedaço de papel vegetal, segurando-o bem com os dedos. Desenha-se novamente, por transparência, a figura, cobrindo os seus traços com a ponta do lápis. Ter-se-á o cuidado de representar também alguns pontos ou linhas de referência que, embora não fazendo parte da figura, permitirão colocar de novo em boa posição, no sítio para onde se vai transladar.” (Almeida, 1921: 25).

A explicação dos procedimentos é bem mais extensa e precisa, mas não é necessário alongar esta citação para registar o estilo prescritivo da enunciação. Este estilo inicia-se logo nas primeiras páginas quando, acompanhando as fotografias que mostram os materiais de desenho, se explicam longamente as formas de utilização, limpeza e conservação destes. Este estilo está ainda presente na forma de explicação das leis decorativas e nas normas para combinar tintas, aguarelar ou pintar os desenhos. Porém, como vemos noutros compêndios de Desenho, o estilo prescritivo está longe de constituir apanágio dos livros *Elementos de desenho* (1937). Ele faz parte de um dispositivo formal comum ao ensino do Desenho e ligado aos aspectos práticos e técnicos da disciplina.

No início da década de 1940, surge igualmente para os liceus, mas ocupando-se apenas de uma única modalidade, o *Desenho à mão livre* (1941), de Adolfo Faria de Castro e Rodrigo Faria de Castro. São de Rodrigo os desenhos incluídos no livro e Adolfo Faria de Castro faz referência, no prefácio, “às primorosas estampas

originais” deste professor do ensino técnico, que era seu pai. Depreende-se, pela leitura deste texto, que desenhar para estes professores é, sobretudo, “desenhar à vista” e ao “natural”. Esta publicação assume-se pois capaz de colmatar uma falha, ocupando um espaço até aí vazio no ensino do Desenho liceal:

“O desenho do natural tem valor próprio porque forma a visão, coordena as sensações visuais e impõe a análise dos objectos que servem de modelo. Constitui a iniciação da arte de ver, parte importante da arte de viver e, portanto, precioso meio de educação moral. É preciso educar a visão. A compreensão dos objectos ajuda a vê-los. Além disso um aluno não pode compor sem saber desenhar. A parte decorativa não foi esquecida neste trabalho, como aplicação da cópia do natural de elementos florais.” (Castro; Castro, 1939: 2).

Embora neste livro se fale também de *composição decorativa* é o *desenho à vista* que é valorizado acima de tudo. Esta última modalidade serve de ponto de partida para a combinação de formas ornamentais. A estilização vegetalista encontra-se também entre os aspectos mais presentes do desenho neste pequeno manual. Nas décadas seguintes esta visão estética e as suas metodologias de ensino serão contestadas. E se Betâmio de Almeida (Almeida, 1967) porá em causa a validade educativa de todas as representações estilizadas, Calvet de Magalhães será igualmente claro na defesa da superação dessa estética retirada do natural e quanto a ele, mistificada:

“Até 1910 faziam-se aos alunos apenas desenhos geométricos, sem se ocupar da natureza. Durante trinta anos seguidos caiu-se no excesso contrário e praticou-se unicamente o desenho do natural, como se a geometria não existisse. “Nenhuma prática geométrica, afirmavam os teóricos deste método, se deve interpor entre a natureza e a vida da criança”. Hoje reconhece-se que a verdade está entre os dois extremos, pois o desenho do natural deve ser auxiliado pela geometria.” (Magalhães, 1951: 73).

No entanto, esta defesa do *desenho do natural*, ou seja, do desenho que se procura igualar ao referente externo, não retirou dos programas dos liceus as construções geométricas. Elas estavam ainda representadas nos programas de 1926, de 1931 e de 1936. O que se verifica não é uma mudança no plano estético. A visão ainda de um gosto realista que acompanha as produções escolares e outras de Faria de Castro nada tem a ver com a visão modernista e experimentalista de Calvet de Magalhães, que dá um sentido muito novo à geometria. De qualquer forma é de relativizar estas diferenças no plano curricular. O que os programas pretendem é encontrar um equilíbrio entre as modalidades gráficas, sendo que o livro de Faria de Castro se dirige tão só a uma parte destes programas, o *desenho à vista*, revelando quanto muito uma preferência quiçá frequente entre os professores deste nível de ensino.

O *Desenho à mão livre* (1941), portanto, parece constituir um exemplo de uma tendência de alguns livros de Desenho deste período para reduzir os seus conteúdos apenas a uma modalidade, ao mesmo tempo que alargam o seu âmbito a múltiplos destinatários. Neste caso, para além de se dirigir aos alunos dos liceus e das escolas técnicas, ainda se destinam aos das escolas do magistério primário. O manual destes “autores”, que viria a ser oficialmente aprovado (Despacho ministerial de 22 de Abril de 1941) era, porém, outro, o *Livro de desenho* (Castro; Castro, 1939). Este endereça-se directa e exclusivamente aos alunos dos três primeiros anos dos liceus:

“O Livro de Desenho, condensando teorias e práticas, procura interpretar os programas oficiais, conformando-se com a sua letra, e está dividido em duas partes: a primeira compreende noções de

desenho geométrico e as suas aplicações decorativas, e a segunda reúne as noções que conduzem ao desenho do natural e ao sentimento estético.” (Castro; Castro, 1939: 5).

Esta arrumação visava combinar as três modalidades, geométrica, decorativa e *desenho do natural*, alternando a sua aprendizagem para conseguir atingir como finalidade a educação do “sentimento estético”. O ensino do Desenho integrava-se assim na “cultura geral” que o liceu devia dar aos seus alunos. No prefácio do livro, Adolfo Faria de Castro afirma que o treino da observação é simultaneamente importante para o desenvolvimento da inteligência e do gosto. A ideia de um livro visualmente cuidado continua a estar presente nos manuais desta dupla de “autores”. E se, para mim, os seus livros não atingem o expoente de beleza e coerência ideológica de *Elementos de desenho* (1937), de Luís Passos e Martins Barata, o seu êxito é, no entanto, fácil de verificar e compreender. Os compêndios de Desenho de Rodrigo e Adolfo Faria de Castro multiplicam-se, dirigindo-se a outros currículos (1942)³²⁵, ou reformulam-se para os liceus³²⁶.

3º PERÍODO (1931-1947)

ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	
Ano	Título do Livro
1933	<i>Desenho geométrico</i> . [Para o ensino técnico profissional (industrial)]. Augusto do Nascimento. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
1933	<i>Desenho geométrico</i> . [Para o Desenho Geral do ensino técnico profissional]. Rogério de Andrade. Lisboa: Livraria Portugália.
1934	<i>Compêndio de desenho de projecções</i> . [Para o Desenho de Projecções do ensino técnico profissional]. José Pereira. Lisboa: Livraria Ferin.

E, se a marca do Desenho nos liceus, nestas últimas décadas, passava pela tentativa de criar objectos de estudo que fossem simultaneamente educativos, belos e agradáveis, para que os alunos ao manuseá-los se sentissem impelidos a compreender o desenho, como seriam os critérios gerais e as opções de desenho e dos seus manuais nas escolas técnicas? O facto de ter sido o mesmo “autor”, Augusto do Nascimento, a preparar um manual para responder ao programa de Desenho Geral de 1932 (Decreto nº 21 082, de 12 de Abril de 1932), tal como o havia feito para os liceus, facilita a comparação. O compêndio de *Desenho geométrico* (Nascimento, 1933) foi realizado com o intuito de operacionalizar a disciplina

³²⁵ Adolfo e Rodrigo Faria de Castro publicaram, no ano seguinte, um livro destinado ao ensino primário, *Noções de desenho à vista* (1942). Este livro procura, porém, fazer a ponte entre os vários níveis e projectos de ensino na medida em que pretende preparar as crianças para os exames de admissão aos liceus e às escolas técnicas. No prefácio, embora o livro se faça porta-voz da inovação pedagógica ancorada em referências estrangeiras e nas conclusões do Congresso Internacional de Desenho, de 1937, em Paris, a preocupação central do livro é fazer com que as crianças representem a realidade em perspectiva.

³²⁶ Estes “autores” apresentam o *Compêndio de desenho* (1950), para o 2º ciclo, que é autorizado pelo Ministério da Educação Nacional como “livro único” em 1951. Adolfo Faria de Castro organiza, agora já sem a parceria de seu pai, para o 1º ciclo, *Desenho livre* (1951). Este último livro, porém, não recebe a aprovação oficial.

introdutória de Desenho Geral. Mas, tal como o nome indica, só diz respeito a uma das modalidades projectadas na lei.

A exposição de *Desenho geométrico* (1933) é marcada por uma linha lógica muito forte e determinada no próprio programa. Todos os conteúdos servem para resolver determinados problemas, aliando justamente a teoria à prática. Esta parte da matéria, circunscrita a problemas geométricos, tem uma abordagem clara e racional neste manual. Estas características dão-lhe um aspecto mais uniforme e coerente do que o manual dedicado pelo “autor” aos liceus, porque no sistema liceal havia que combinar as várias modalidades previstas no programa. A esta diversidade ainda se juntava a exigência programática de reproduzir imagens com cor. É por tudo isto que o manual das escolas técnicas me parece mais organizado e o seu aspecto gráfico mais conseguido. O desejo dos “autores” era “dar ao *Desenho geométrico* o carácter acentuadamente elementar e prático, como convém às escolas a que se destina. Teríamos conseguido o nosso objectivo? Os nossos ilustres colegas dignar-se-ão responder” (Nascimento, 1933: 5).

O programa do ensino técnico profissional incluía, tal como nos liceus, a modalidade de *desenho à vista e à mão livre*. A ausência de um manual próprio e da não inclusão destas modalidades nos manuais de desenho geométrico explica-se pela própria metodologia proposta no programa, porque “nesta parte do programa deve o professor escolher os modelos para cada aluno ou grupos de alunos segundo as profissões a que se destinam e orientar o ensino individualmente de acordo com este princípio” (Suplemento dos Programas. Decreto nº 21 082, de 1932: 1).

Pela diversidade de orientações profissionais que surgiriam e pela desejada orientação individual que os professores deveriam dar aos seus alunos, só eles mesmos poderiam escolher os modelos adaptados a tantas e diferentes situações³²⁷. Outro “autor” deste período, Rogério de Andrade, segue o mesmo esquema exclusivista do *desenho geométrico* com o seu *Desenho geométrico* (Andrade, 1933). Ele justifica este tratamento privilegiado do *desenho geométrico* pela sua utilidade como suporte de outros conhecimentos técnicos e profissionais:

“Desnecessário se torna encarecer a utilidade desta disciplina, porque ela é a condição basilar de quem pretende dedicar-se a qualquer profissão das indústrias mecânicas, civis ou artísticas. Apresentamos este livro, convencido de que ele poderá ser útil aos alunos que estudam desenho geométrico, base de todos os desenhos profissionais.” (Andrade, 1933: 3).

Apesar de Rogério de Andrade se referir à necessidade de reduzir os conteúdos geométricos “a proporções compatíveis” e adequar os problemas “ao tempo que os alunos dispõem na Escola”, comparativamente ao 1º ciclo do Desenho liceal, a extensão e complexidade destes conhecimentos revela-se maior. O grau de aprofundamento desta modalidade nas escolas técnicas consegue ser ainda maior do que nos liceus. Ele inscreve-se historicamente na identidade destas escolas. Assim, Augusto do Nascimento sugere inclusive a existência de tradições de ensino que se sobrepõem aos programas:

“Há apenas umas passagens que não vêm taxativamente marcadas no programa, mas que, por as julgarmos indispensáveis, incluímos no

³²⁷ No livro de Rogério de Andrade, igualmente para o Desenho Geral, intitulado igualmente *Desenho geométrico* (1933), o “autor” integra um anexo “abrangendo uma série de exercícios adequados a várias profissões”.

nosso trabalho, tendo, contudo, o cuidado de empregar, para elas, tipo e figuras de menores dimensões.

Pela análise do programa, que transcrevemos, verifica-se que modificámos a redacção de algumas rubricas do *Diário do Governo*, umas por necessidade de adaptação ao ritmo, a que estamos habituados, outras por nos parecerem erradas, certamente por deficiência de revisão tipográfica, o que frequentemente acontece.” (Nascimento, 1933: 5).

Depreende-se que o “autor” não só quer seguir os programas, mas também intervir neles. Segundo ele, o seu manual de Desenho ultrapassa o programa porque acrescenta conteúdos e dispõe deles livremente para respeitar orientações já tradicionais entre os professores das escolas técnicas. Esta atitude de Augusto do Nascimento vai ao encontro dos hábitos adquiridos na profissão³²⁸. Não se trata portanto de uma questão pessoal, a forma de operar nas aulas pertence ao grupo de professores de Desenho destas escolas. É uma atitude de independência de classe que nos coloca perante uma forte cultura gráfica. É ela que permite tomar decisões baseadas em convicções técnicas, científicas ou pedagógicas. Esta atitude parece-me estar ainda mais claramente patente face aos programas de Desenho de Projecções.

“Atendendo a que os conhecimentos ministrados nesta disciplina são destinados a habilitar o aluno a resolver problemas propostos mais tarde na aula de desenho de construções deverá o professor, quando se trate de projecções de sólidos, abandonar tanto quanto possível a abstracção, e mesmo os sólidos puramente geométricos, tomando-se de preferência modelos de madeira representando formas construtivas [...]. (Decreto nº 21 839, de 5 de Novembro de 1932: 2174).

O objectivo do Desenho de Projecções era estabelecer uma ponte entre a disciplina de Desenho Geral e a disciplina de Desenho Profissional. Tratava-se de fazer a transição entre um ensino com uma maior carga teórica, como o do desenho geométrico, para um ensino mais técnico e logicamente diversificado que era o desenho profissional e de construções. Estas disciplinas diferiam conforme as profissões e, como já antes argumentei, o espaço de decisão deixado aos professores teria de ser grande para poderem lidar com essa variedade. O manual que se destinou a essas aulas de Desenho foi o do professor da Escola Industrial Afonso Domingues, José Pereira, o *Desenho de projecções* (1934):

“Ao serralheiro, ao carpinteiro, ao pedreiro, etc., interessa muito a possibilidade de resolver as dificuldades que se lhe apresentam expressas por meio do desenho. Pertence às atribuições da escola, em geral, e, no nosso caso, da Escola Técnica, em especial, empenhar-se sempre em orientar toda a sua população para um terreno prático, em que o aluno, fácil e racionalmente, consiga aplicar os conhecimentos, sucessivamente adquiridos nas aulas, aos seus trabalhos nas oficinas, de modo que, os trabalhos na aula constituam estudos, por assim dizer, pré-oficinais.” (Pereira, 1934: V).

É interessante que seja justamente um dos primeiros professores de Desenho que, como metodólogo, tenha trabalhado sobre as possibilidades do *desenho livre* para o

³²⁸ Ele explica que acrescentou algumas construções geométricas às previstas no próprio programa. E, mais ainda, que ao transcrever o programa no seu manual teria tomado a liberdade de modificar a própria redacção do mesmo, informando que o fez devido a incorrecções no texto e a tradições que, não o diz mas implicitamente revela, não terem sido devidamente acauteladas pelos reformadores.

crescimento psicológico das crianças do ensino primário³²⁹ e que invoque agora, neste contexto, a necessidade de promover um desenho de construção racional e abstracta, como o Desenho de Projecções. O aluno do ensino técnico era convidado a treinar competências específicas e orientadas para as profissões que o esperavam. Teria de ser capaz de definir a estrutura dos objectos, fazer medições correctas, disciplinar o desenho nas “dimensões reais exactas, proporções, superfícies, natureza e forma de cada face, ensabladuras” (Pereira, 1934: V). Ele saberia executar e compreender um desenho realista, que vai para além das superfícies lisas e externas dos objectos. Ele seria capaz de ver o seu esqueleto, a estrutura interna projectada em vários cortes e vários ângulos. É, como José Pereira explica, um desenho que convoca à compreensão dos mecanismos e ao funcionamento de dispositivos.

Do ponto de vista pedagógico, entretanto, esta aprendizagem obriga o aluno a um importante movimento cognitivo da representação concreta para a generalização abstracta. Em síntese, as qualidades gráficas da clareza e a complexidade das construções geométricas foram as marcas identitárias que se reflectiram nos manuais do ensino técnico profissional até à reforma de 1948. Enquanto isto, nos liceus, a prioridade histórica é dada ao *desenho geométrico*, não obstante uma procura de equilíbrio entre diferentes modalidades e a busca de uma fórmula para tornar o compêndio num objecto estético. Em comparação, nas escolas técnicas, o Desenho que prepara para aceder a uma profissão não é o mesmo que visa essencialmente educar, como nos liceus. O contraste na década de 1930 entre o Desenho técnico e o Desenho liceal faz-se, entre outros aspectos, também no plano do gosto.

E se a década de 1940 se subordina ainda às condições de produção e de circulação dos compêndios que tenho vindo a caracterizar, ela sugere-me já alterações futuras. Considero, por isso, que este é um período de transição. Na década de 1930, eram especialmente visíveis os limites técnicos e as carências de impressão. Na utilização da cor, é notória a reduzida paleta de tons e o excesso de contraste de alguns, que dão um efeito excessivamente garrido às imagens. A transição pode ler-se justamente porque estas condições de publicação mostram uma tendência a melhorar. Nos liceus, os livros aprovados foram igualmente os da dupla de pai e filho, Rodrigo e Adolfo Faria de Castro, *Livro de desenho* (Castro; Castro, 1947)³³⁰. O eventual desconhecimento das orientações pedagógicas dos programas que se estariam a elaborar nessa época, tê-los-á levado à tentativa de colocar de tudo um pouco no seu livro. Os conteúdos e as modalidades a que correspondem parecem-

³²⁹ José Pereira escreveu para a revista *Educação social*, em 1924, um conjunto de artigos sobre a didáctica de várias modalidades. O primeiro deles, intitulado “Desenho livre como processo activo na educação geral”, refere-se à necessidade da sua prática com crianças do ensino primário. Faço notar que este artigo é anterior ainda ao paradigmático trabalho sobre o desenho infantil de Faria de Vasconcelos. Adolfo Faria de Vasconcelos (1939). *O Desenho e a criança*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

³³⁰ De notar que se trata de uma 5ª edição, que procura adaptar-se a novas condições que se aproximam com a reforma. Mas, talvez por falta de informação, não distribui correctamente os conteúdos pelos respectivos ciclos e anos de escolaridade que passam a existir. Embora acrescenta um 4º ano de desenho, não separa o 1º do 2º ciclo. Por outro lado, em nenhum momento se refere à introdução do desenho livre, nos 1º e 2º anos. Continua a concentrar toda a sua atenção na modalidade que, segundo a concepção dos “autores”, melhor representa a capacidade de desenhar, o desenho à mão livre ou o desenho do natural, ou ainda o desenho à vista, como passaria a designar-se neste período.

me aglomerar-se sem a preocupação de se articularem e o próprio objecto perde equilíbrio entre as suas partes.

A disciplina de Desenho adquire maior importância no elenco curricular projectado pela reforma liceal de 1947-48 (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948)³³¹. Os programas de Desenho investem, tal como defendo noutros momentos da tese, na adequação dos seus conteúdos e práticas às fases de desenvolvimento psicocognitivo dos alunos. Cada ciclo, desta forma, deve corresponder a finalidades específicas, embora complementares. Cada ciclo, igualmente, estrutura-se em torno de diferentes conteúdos e modalidades. As grandes alterações fazem-se sentir no 1º ciclo, visto que é nele que se inaugura a modalidade de *desenho livre* e, decorrente da sua introdução, todo o programa se ajusta a uma visão mais psicológica. Procuro demonstrar, em seguida, que esta visão centrada no aluno se espalha também às já tradicionais modalidades de *desenho geométrico* e *decorativo*.

E, retomando as características do período anterior, se a cor e os materiais de trabalho continuam a estar no centro das preocupações pedagógicas, eles adquirem agora um novo sentido, o do seu ajustamento psicológico aos sujeitos. O que faz parte da imagem da disciplina nestes novos programas é a relação, que se quer individual, entre o sujeito que aprende e o material que ele usa. Os alunos são concebidos como portadores de necessidades específicas. Ora como é que estes princípios aparecem concretizados nos respectivos manuais? Nos programas do 1º ciclo liceal, relativamente aos manuais, transcreve-se o texto dos programas anteriores de 1936, que sublinha o primado do cuidado estético e o “prazer”, “estima” e “carinho” que os alunos lhe devem dedicar. A motivação e a sedução, o afecto e o gosto são as características mais realçadas para os manuais dos liceus, tais como os que apresento em baixo.

4º PERÍODO (1948-1960)

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1948	<i>Compêndio de desenho</i> . (3º ciclo). Augusto Aníbal de Lacerda Ferreira. Lisboa: Editores Gomes & Rodrigues, Lda.
1950	<i>Compêndio de desenho</i> . (1º ciclo). Alfredo Betâmio de Almeida. Lisboa: Livraria Studium Editora.
1950	<i>Compêndio de desenho</i> . (2º ciclo). Adolfo Faria de Castro e Rodrigo Faria de Castro. Santarém: Edições Faria de Castro.
1952	<i>Compêndio de desenho para o 3º ciclo dos liceus</i> . José Maria de Moura Machado e António Fernandes Marques Rocha. Porto: Porto Editora.
1953	<i>Compêndio de desenho</i> (3º ciclo). António Ribeiro Carreira. Lisboa: Edição do autor
1954	<i>Compêndio de desenho para o 3º ciclo dos liceus</i> . J. A. Ferrer Antunes e Maria Helena Abreu. Porto: Porto Editora.
1955	<i>Compêndio de desenho do 2º ciclo dos liceus</i> . Manuel Filipe. Lisboa: Livraria Francisco Franco.

³³¹ A nova reforma dos liceus de 1947-48 introduzia alterações estruturais na disciplina de desenho. O seu plano curricular atribuiu ao desenho um papel bem mais importante que em 1936, na medida em que ele é agora uma disciplina que faz parte do elenco ao longo dos três ciclos de ensino.

ENSINO LICEAL	
Ano	Título do Livro
1958	<i>Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus</i> . Maria Helena Abreu e Fernando Pessegueiro Miranda Porto: Porto Editora.

Novamente encontramos um professor, neste caso Betâmio de Almeida, que na sequência da elaboração de um programa, o que temos vindo a referir de 1947-48, o operacionaliza também em forma de manual, o seu *Compêndio de desenho* (Almeida, 1950). Assim, o manual deverá ter a forma adequada de operacionalização do programa. Ele foi aprovado como “livro único” para o 1º ciclo e até à reforma de Veiga Simão, em 1972, manteve-se em circulação, não sofrendo concorrência de outros manuais³³². O seu modelo traduz, portanto, a imagem da própria reforma liceal de 1947-48, que ele fará por sedimentar:

“Estamos no princípio do ano. A aula de desenho alegra-nos. Podemos observar os desenhos feitos no ano anterior que gostamos de ver e nos fazem sorrir. Já tínhamos saudades de desenhar e pintar. Nas férias que acabámos de passar observámos já tudo com um interesse novo, por pensarmos nos quadros que poderíamos fazer. Não é isto verdade, leitor pequeno?” (Almeida, 1950: 85).

O texto refere-se ao início do 2º ano. O tom alegre do discurso transporta-nos para o ambiente leve das aulas de Desenho. Uma forma de motivação encontra-se desde logo ligada às próprias produções dos alunos espalhadas pela sala de aula. E aqui abordamos a própria construção do manual, visto que ele aproveita igualmente os desenhos dos alunos para deles se aproximar. Os desenhos reproduzidos neste compêndio de Desenho têm traços infantis que não só não são rejeitados, como merecem honras a celebrar. Estou a falar da consagração da expressão infanto-juvenil que utiliza os desenhos dos alunos não apenas para exemplificar a manifesta expressividade do *desenho livre*, mas também o seu uso como ilustração. Betâmio de Almeida, em várias páginas desta obra, parece trazer a infância e a adolescência

³³² Adolfo Faria de Castro, já sem a colaboração do seu pai, organiza e publica em 1950 um manual destinado ao 1º ciclo dos liceus, embora este não tenha sido escolhido como “livro único”. Intitulado *Desenho livre* (1950), o manual pretende inserir-se apenas numa das áreas curriculares, eventualmente aquela que traz maiores dúvidas aos professores. No prefácio deste livro, o “autor” procura mostrar-se informado relativamente às novas pedagogias tendo inclusive anteriormente previsto esta evolução programática que dá tanta importância ao desenho livre. As designações que usa para explicar as principais modalidades são as de “desenho impressionista” e “desenho expressionista”. Segundo ele, as crianças desenhariam de forma expressionista na fase infantil, dos 3 aos 8 anos e passariam a uma fase progressivamente mais impressionista, na fase transitória entre os 8 e os 12 anos. Ora como o desenho em Portugal era “quase desprezado nas escolas primárias” era necessário abordá-lo no 1º ciclo dos liceus e no ciclo preparatório do ensino técnico profissional. Por esta razão, o seu manual destina-se a um nicho da população em crescimento e com a necessidade de recuperar um tempo perdido. Na introdução do livro, e eventualmente por considerar a sua abordagem complicada ou inovadora, Faria de Castro realiza o levantamento das características do desenho infantil, indicando o seu significado e a sua representação gráfica. O livro, amplamente ilustrado, vive, em larga medida, dos desenhos dos alunos do liceu onde leccionava, Liceu Nacional de Santarém, e dos liceus de países estrangeiros com os quais tinha mantido contacto, Liceu Henrique IV, de Paris, e Ateneu Real de Bruxelas.

para dentro dela, como sujeitos, mas também como objectos de estudo psicológico e de trabalho didáctico.

Assim, o seu livro adquire um cariz simultaneamente lúdico e sério, na medida em que valoriza o que até esse momento não era valorizado, a expressão do aluno. E, como se pode ler na anterior citação, esses desenhos estabelecem uma ligação da escola e das suas aprendizagens com as experiências quotidianas dos alunos, nomeadamente nos momentos de lazer³³³. Contudo, a oferta de prazer não vinha exclusivamente do exterior da escola. Ela deveria surgir na própria aula de Desenho e o manual estaria lá para o sugerir e pô-lo na ordem do dia. A execução de novas composições está intimamente ligada a sensações agradáveis. É a entrada do *desenho livre* que define novas regras de enunciação. Os alunos passam a desenhar em torno de temáticas, ou seja, de “assuntos variados de marcado interesse infantil”. O universo infantil, com as suas representações de barcos e aviões, mesmo que questionado por ser concebido por adultos, finalmente havia entrado nos compêndios de Desenho. As sugestões de viagem e de aventura são exemplos desta função dos livros como mobilizadores para a acção. Eles apresentam este universo acompanhado de uma linguagem securizante e próxima de crianças e jovens:

“Este ano cuidaremos mais da composição dos nossos quadros. Vamos tornar a ver os breves princípios de composição que o nosso livro indica no primeiro ano; variar mais as árvores e as flores: pormenorizar mais todas as coisas e dar movimento aos animais e às pessoas. Tentaremos fazer a figura humana em dimensões muito maiores do que no ano passado.” (Almeida, 1950: 85).

O discurso directo ajuda a perceber como todos, professores e alunos, estariam empenhados activamente nas acções educativas. Este enunciado pressupõe igualmente um projecto de transformação. Ao longo do 1º ano os alunos puderam aprender os princípios da composição gráfica e, agora, conseguem ver e desenhar de outra forma. Ele refere-se à evolução de cada criança para a adolescência, que no desenho se traduz na passagem do *realismo intelectual* para o *realismo visual*, referida por Betâmio de Almeida em vários dos seus artigos. No livro, porém, o desenvolvimento progressivo é representado de modo prescritivo. Para além da vertente lúdica, ele não deixa dúvidas sobre o seu estatuto de objecto de trabalho, que alberga um grande número de conhecimentos, divididos em modalidades³³⁴. Este manual inicia as aprendizagens de qualquer modalidade pelos tradicionais conselhos sobre o “uso e conservação do material” (Almeida, 1950: 39)³³⁵. Estas normas de construção são expostas em linguagem muito simples e seguidas de exemplos e exercícios. As orientações para o uso da cor, a partir da Rosa de Ostwald³³⁶, e as leis da decoração³³⁷ são enunciadas e, depois, aplicadas em

³³³ Muitos dos desenhos se reportam a períodos de lazer, passeios, férias ou festas e ainda aspectos do dia a dia dos alunos passados com a família ou amigos, em casa, na rua ou na escola.

³³⁴ Tal como tenho vindo a referir, no 1º ciclo dos liceus passa a praticar-se: desenho livre, desenho geométrico e desenho decorativo.

³³⁵ Entre estes conselhos encontramos, por exemplo, como usar o tira-linhas ou como esquadrinhar uma página de papel. Mesmo quando se fala de desenho livre, procura-se evitar os erros, mostrando o bem e o mal representado, e tentando orientar a observação para alguns detalhes, nomeadamente no desenho de árvores. A perfeição e a perspectiva são princípios que nem mesmo o desenho livre consegue pôr em causa.

³³⁶ Estou a referir-me ao estudo das cores, com exemplos de conjugação harmónica das cores: cores de contraste, cores análogas, monocromático, harmonia por saturação, etc.

inúmeros exemplos. E, o que acabo de descrever, são disposições definidas à partida nos programas:

“Para a composição decorativa exige-se que alguns exemplos, tanto no 1º como no 2º ciclo, sejam reproduções perfeitas de arranjos decorativos do passado e do presente, com a indicação da sua origem, Alguns exemplos de composições decorativas serão coloridas.

No estudo dos arcos, juntamente com o traçado de cada um, deverá haver, pelo menos um exemplo fotográfico de uma parte ou do todo de um monumento do estilo de que o arco em questão é típico, com a indicação do nome, país e estilo a que pertence.

De preferência devem ser apresentados exemplos tirados de monumentos nacionais.” (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948: 1173).

Seguindo estas indicações, o livro de Betâmio de Almeida inclui motivos regionais. Contém aplicações para bordados e rendas, para cerâmica ou faiança, para tecidos, entre outras. A reprodução de exemplos dá ao livro uma nova visualidade de gosto popular e etnográfico. Ainda neste âmbito de valorização do património cultural e arquitectónico apresentam-se fotografias dos monumentos nacionais³³⁸.

Esta vertente de valorização simbólica da nação estende-se igualmente ao 2º ciclo. Nos programas, a redução da ênfase nos estilos decorativos é compensada justamente pela apresentação do património arquitectónico nacional. Assim, os já experientes professores, um dos liceus e outro das escolas técnicas, Adolfo e Rodrigo Faria de Castro, encheram o seu *Compêndio de desenho* (Castro; Castro, 1950), “livro único” para este ciclo, de utensílios do lar, tecidos, rendas e bordados, engenhos de pesca e embarcações, azulejos, olaria e trajos regionais. A arte decorativa nacional passou a constituir uma prioridade no ensino do Desenho liceal. A juntar aos aspectos etnográficos anteriores, o programa fornecia um outro momento de abordagem do património arquitectónico, o estudo dos arcos³³⁹.

Esta característica cultural de essência regionalista alia-se a uma outra mais geral e estética que é a do tratamento privilegiado do cromatismo. A relação entre um gosto etnográfico e um gosto por cores vivas e contrastadas pode ser verificado num outro livro deste período e para este ciclo, publicado após a reforma de 1954, o de Manuel Filipe, *Compêndio de desenho do 2º ciclo dos liceus* (Filipe, 1955)³⁴⁰. Este “autor” utiliza para uma boa parte das imagens um fundo negro, obtendo assim um efeito de coerência interna que percorre todo a sua obra. Mas, para além desta escolha interessante, algumas estampas de *desenho decorativo* são especialmente

³³⁷ Apresentam-se mais leis da decoração, ou as anteriormente estudadas, mas agora com mais variantes, tais como a repetição linear simples, a repetição linear alternante, a repetição linear com contraste ou ainda a repetição em superfície.

³³⁸ E, embora a fotografia não seja novidade, algumas páginas do livro misturam o desenho com a fotografia, procurando uma composição estética.

³³⁹ O conjunto de estampas de Rodrigo Faria de Castro que tratam dos arcos de volta perfeita, em ogiva, abatido e duplo, assim como da apresentação de modelos arquitectónicos existentes em fotografia, agora com alguma qualidade e nitidez, parece-me uma parte do manual muito bem conseguida.

³⁴⁰ Segundo a informação de Alfredo Betâmio de Almeida, o livro apenas teria sido publicado nesse ano de 1955. Ponho a hipótese de ter circulado entre o ano lectivo em que a reforma é lançada, 1954-1955, e o ano em que foi aprovado como livro único o *Compêndio de desenho*, de Maria Helena Abreu e Fernando Pessegueiro Miranda, em 1958.

garridas e salientam as manifestações populares. O meio para a descoberta do património arquitectónico e artístico (vitrail e ferragens) é o da fotografia.

As páginas da obra de Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, *Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus* (Abreu; Miranda, 1958), em comparação com manuais anteriores, são uma explosão de cor. Embora o preto e branco ainda esteja presente, por exemplo no ensino do *desenho à vista*, como noções de perspectiva, representação de figuras planas, poliédricas e de revolução, sombreados, etc., tal como se viam no manual examinado anteriormente de Adolfo e Rodrigo Faria de Castro, a maior parte do livro foi profusamente colorido. A cor é usada, por exemplo, em naturezas-mortas³⁴¹, que se podem ainda visualizar no livro de Manuel Filipe (1955).

“Deve exigir-se que o aluno abandone, de uma vez para sempre, as formas antiquadas que lhe vêm sendo transmitidas por herança e em velhíssimos pedaços de papel vegetal: o miosótis, o amor-perfeito, a borboleta copiada dos livros, tudo a pintar com as cores naturais para parecerem verdadeiras. [...] A decoração nos nossos dias começa por ter feição própria, tão própria como a arquitectura. Sendo assim há que modernizar os elementos da composição decorativa, de modo a torná-los sóbrios quanto à forma e atraentes quanto à cor.” (Filipe, 1955: 8).

Manuel Filipe defende a necessidade de aproximar o gosto dos alunos de uma certa moda urbana na decoração usada nas moradias, cafés, hotéis e cinemas modernos. Tentando explicar essa tendência artística ele refere-se a uma sobriedade nos elementos e ao uso de linhas direitas, tanto verticais como horizontais. Examinando o seu manual, estes padrões geometrizados e modernistas estão presentes em várias imagens escolhidas. Mas, no livro da dupla Maria Helena Abreu e Pessegueiro Miranda, expõe-se ainda um maior número de imagens que cabem na definição de Manuel Filipe. Assim, a riqueza deste *Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus* (1958) encontra-se, quanto a mim, não apenas no forte colorido das suas imagens, mas na diversidade de manifestações plásticas que congrega. A linha modernista dos azulejos, por exemplo, fica a paredes-meias com o tal folclorismo que tenho vindo a referir³⁴² e tudo isto se mistura formando um conjunto agradável neste “livro único”.

Nos livros de que tenho vindo a falar, o colorido é um meio de sedução e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem à qual se dá toda a atenção. A partir de 1947-48,

³⁴¹ No livro de Manuel Filipe, *Compêndio de desenho do 2º ciclo dos liceus* (1955), as naturezas-mortas apresentadas são, frequentemente, desenhos de alunos. Neles se nota uma preocupação de geometrização das formas dos objectos de uso comum. É interessante como esses desenhos dos alunos revelam a influência de pintores contemporâneos. Os seus desenhos lembram-me vagamente Matisse. Tal facto leva-me a crer que este professor e “autor” teria usado, como forma de estimular a expressão plástica dos seus alunos, estampas de obras de arte.

³⁴² Esta vertente de arte popular encontrada neste manual inclui um aspecto curioso, que aproxima o ensino do desenho liceal do ensino da língua portuguesa. Entre as imagens de artesanato regional – cerâmica, tapetes, azulejos, ferragens, etc. –, encontramos artesanato do Dondo, em Angola. A sua presença deixa-me dúvidas de interpretação, porque a sua entrada tanto pode significar a inclusão dos territórios coloniais no espaço da nação ou a procura de formas de representação esteticamente vanguardistas. Inclino-me mais para a primeira hipótese, porque dessa forma o currículo de desenho seria coerente com o da disciplina de português.

os programas de Desenho liceal começam logo no 1º ciclo a especificar as técnicas da pintura:

“É a pintura a guache o melhor meio a utilizar nesta parte do programa, porque é o de mais fácil aplicação, o mais rico em cor e, por consequência de maior poder sugestivo. Contudo, a aguarela, o lápis de cor ou quaisquer outros materiais podem-se usar desde que convenham mais, tanto pelo lado estético como pelo económico. A variedade de meios usada nesta parte [desenho livre] da disciplina é uma das formas de despertar o interesse nos alunos e procurar a revelação das suas personalidades.” (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948: 1170).

No ensino do *desenho livre*, da *composição decorativa* e, no 2º ciclo, do *desenho à vista* os programas incentivam à pintura. Eles atribuem um valor muito especial à escolha de materiais e de técnicas. Depreende-se que se encontra subjacente à cor uma relação especial e individualmente diferenciada com cada sujeito. A diversidade das propostas de trabalho viriam assim adequar-se a diferentes preferências e desejos dos alunos:

“Os meios de expressão também se devem variar. O lápis de plumbagina, tinta-da-china, lápis de cor, pastel, aguarela e guache, etc. são meios que se podem empregar, e o professor deve ter em vista que o seu uso depende das possibilidades e das predilecções de cada aluno.” (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948: 1172).

Esta citação tanto poderia ser retirada das indicações pedagógicas da reforma de 1947-48 como da de 1954 (Decreto nº 39 807, de 7 de Setembro de 1954), visto que para o Desenho os programas se mantiveram quase textualmente os mesmos. Nesta longa continuidade das normas do ensino do Desenho liceal, nomeadamente para a utilização da cor, que aqui nos interessa, significa que se mantêm os estudos sobre as harmonias cromáticas e as técnicas de colorir e pintar, o decalque, a estampilha e os esbatidos, dependendo dos materiais e dos sujeitos que os escolhem livremente. As aplicações práticas dos desenhos coloridos fazem parte de uma característica que, quanto a mim, se acentua agora nos liceus. Os manuais de Desenho mostram aos alunos aplicações em azulejos, mas também em cartazes, emblemas e ex-líbris.

A disciplina de Desenho concilia os aspectos educativos e de articulação pedagógica com as outras disciplinas, mas concilia também os aspectos socialmente úteis. O objecto agradável de manusear em que se tornou o manual deve, por um lado, ensinar com clareza e didactismo através das suas imagens e, por outro, promover o trabalho do aluno, com vista a que ele represente de forma rápida e expressiva. Entre os conteúdos novos do 2º ciclo, aquele que julgo poder alterar de alguma forma as concepções estéticas de professores e alunos é o esboço rápido³⁴³ e os estudos do movimento:

“O esboço rápido ou apontamento é um desenho resumido.

Não devemos considerar como esboço um mau desenho. No esboço reproduzimos um modelo reduzido à sua expressão mais simples,

³⁴³ Quero lembrar que o “esboço documental”, como registo útil de uma ocorrência prática, fez parte do desenho de máquinas, ainda antes da década de 1920, quando Tomás Bordalo Pinheiro o lecciona e experimenta. A necessidade de encontrar formas de representação simples e expressivas tinha dado, aos professores e alunos do ensino técnico, a possibilidade de criarem um desenho expressivo e de lhe darem um estatuto de linguagem.

por meio de traços, dando a feição característica, o seu volume, o seu aspecto.

O esboço é *documental* quando marca os caracteres de um animal, de uma planta, de um aparelho de física, etc. É *expressivo* quando exprime o pensamento, a atitude, o movimento de uma figura.” (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948: 1170).

O esboço rápido não é um mau desenho. É antes um desenho síntese, uma economia que usa meia dúzia de traços e, com eles, é capaz de revelar mais sobre o objecto, quiçá, do que uma obra muito elaborada. Pode ser, quando necessário, uma caricatura, que torna visíveis as características ocultas do que se desenha. Ele mostra o que importa, adquirindo para isso a liberdade de trocar as proporções e dimensões reais das figuras. Ele valoriza a representação fugaz, o momento e a expressividade. Neste sentido, a representação em esboço rápido é uma porta aberta à criatividade dos alunos. O *Compêndio de desenho*, de Adolfo e Rodrigo Faria de Castro (1950), sublinha essa capacidade de desenhar “à mão livre” e com imaginação tudo o que circunda o aluno. No texto de abertura do livro de Manuel Filipe, *Compêndio de desenho para o 2º ciclo dos liceus* (1958), também se faz uma alusão favorável a este tipo de desenho:

“O desenho objectivo (à vista ou de memória) sobretudo no seu aspecto inicial – o esboço – deve ser considerado muito mais como um *instrumento* do que como um *ornamento*.

O homem de acção serve-se do esboço como se serve do bisturi ou do esquadro.

Do que fica dito se depreende que, num tempo de aula, é preferível conseguir dum aluno seis esboços em vez de dois trabalhos acabados.” (Filipe, 1958: 7).

Prefere-se agora a destreza da execução aliada à perspicácia da observação. Um desenho acabado não é necessariamente um melhor desenho do que um esboço. O desenho revela o objecto que representa, mas essa qualidade não é assim tão importante se o desenho não se integrar num projecto. O desenho deve constituir-se como uma fase de um processo em construção. E é na construção de competências que gradualmente se desenvolvem durante a escolaridade que o 3º ciclo dos liceus se apresenta como um ponto de chegada para as aprendizagens em Desenho. Com ele pretendo agora concluir a caracterização deste último período de tempo nos liceus, entre a reforma de 1947-48 e a década de 1960.

O 3º ciclo, composto pelos 6º e 7º anos, organiza-se como os anteriores, de forma tripartida, agora nas seguintes modalidades: *desenho geométrico*, *esboço cotado* e *desenho à vista*. Embora pareça uma distribuição diversificada, ela não o é, visto que a predominância do *desenho geométrico* é completa, tanto mais que as outras modalidades são concebidas para o complementar: “O desenho geométrico no 3º ciclo tem por fim preparar o aluno para o estudo da geometria descritiva e iniciá-lo no desenho rigoroso dos cursos superiores” (Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948: 1173).

Quase todo o programa de *desenho geométrico* gira em torno do estudo das *projecções*. O rigor dos traçados é um critério constante procurar um caminho de acesso ao ensino superior é a principal finalidade. Foram quatro os manuais que se propuseram servir de apoio aos alunos dos últimos anos de escolaridade liceal. De

todos eles, o primeiro a ser aprovado como “livro único”, segundo Betâmio de Almeida no seu artigo “O desenho no ensino liceal”³⁴⁴, foi o compêndio da “autora” do 2º ciclo, Helena Abreu, aqui na companhia de Ferrer Antunes (1954). Para além deste livro, surge um manual da autoria de Lacerda Ferreira (1948), que segue as determinações do programa, privilegiando o *desenho geométrico*. Às suas definições e explanações numa sequência programada seguem-se invariavelmente exercícios, no final de cada capítulo. Esta monotonia é verbal e gráfica e nela podemos incluir outro compêndio para o 3º ciclo, o de Moura Machado e António Rocha (1952). Estes “autores” não escrevem qualquer protocolo inicial, o primeiro parágrafo mergulha-nos de imediato nos conteúdos:

“O estudo que vamos iniciar tem um duplo objectivo: A representação de figuras do espaço por meio de figuras planas; a solução de problemas relativos a figuras do espaço por construções efectuadas em figuras planas. Usaremos para esse fim o método das projecções ortogonais.” (Machado; Rocha, 1952: 5).

É isto que importa. O discurso dirige-se exclusivamente ao desenvolvimento da cognição, explanando matéria atrás de matéria, com grande clareza. Todo o livro é a preto e branco à excepção de uma página colorida, a última, onde uma estranha natureza-morta procura, eventualmente, incentivar ao *desenho à vista*. As estampas têm ainda cópias de modelos de gesso, ferramentas, instrumento de desenho, animais e plantas, destinadas à prática da biologia. Quanto à figura humana, volta-se à representação em parcelas (mão e esboço de escultura de uma cabeça feminina). E se a sobriedade é a característica comum a todos estes livros para o 3º ciclo, ela está ainda presente no de António Ribeiro Carreira (1953). Na “Advertência”, ele viria a criticar as novas orientações didácticas do Desenho liceal, porque para ele são mais psicológicas e intuitivas. Em contrapartida defende uma relação mais íntima entre o Desenho e a Matemática.

Segundo ele, “uma didáctica intuitiva, à base de afirmações unicamente firmadas na observação de modelos ou de figuras, parece que se comete uma gravíssima regressão na qualidade de ensino (Carreira, 1953: 7). A visão de António Carreira estava, neste caso, ligada ao perfil desejado do aluno liceal e à sequência de aprendizagens necessárias para ter sucesso no 3º ciclo dos liceus, ou seja, nos 6º e 7º anos. Nestes dois últimos anos, o ensino do Desenho, embora prolongasse o exercício do *desenho à vista*, centrava toda a sua aprendizagem no *desenho geométrico*, anexando ainda uma das suas formas de representação concretas, o esboço cotado.

³⁴⁴ Sigo a informação prestada por este “autor” porque não me foi possível verificar se efectivamente este livro teria a chancela de “livro único”. No levantamento das obras de desenho referentes à reforma liceal de 1947-48, Betâmio de Almeida afirma este estatuto para o manual. Alfredo Betâmio de Almeida (1961). *O Desenho no ensino liceal*. Separata do nº 10 da revista “Palestra”, p. 28.

4º PERÍODO (1948-1960)

ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL	
Ano	Título do Livro
1953	<i>Livro de desenho</i> . (Ciclo preparatório). Pedro Jorge Pinto. Lisboa: Livraria Didáctica.
1955	<i>Compêndio de desenho</i> . (Ciclo preparatório). Rogério de Andrade. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
1955	<i>Desenho de máquinas</i> . (Cursos complementares de aprendizagem). Avelino Poole da Costa. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
1957	<i>Compêndio de desenho</i> . (Cursos complementares de aprendizagem e Cursos de aperfeiçoamento). Rogério de Andrade Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
1961	<i>Desenho de projecções</i> . [4ª edição]. José Pereira. Porto: Livraria Simões Lopes.

Este predomínio do *desenho geométrico* que tenho vindo a mostrar no último ciclo dos liceus fazia igualmente parte, como antes se viu, de programas e de compêndios para o ensino técnico. A profissionalização, sendo a finalidade central deste ensino, gerava uma necessidade de aproveitamento do tempo de escolarização em conhecimentos úteis e de concretização no trabalho industrial:

“O desenho tem uma *técnica* e dela há-de o aluno tomar conhecimento. As suas dificuldades aparecerão sucessivamente, por uma ordem crescente, que poderemos supor a seguinte: a cor, a forma, o movimento, as direcções, a iluminação, o espaço, a composição, o claro-escuro e a esquematização.” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem das Escolas industriais e comerciais, 1949: 41).

A sequência de conteúdos aqui apresentada, retirada dos enunciados dos programas de Desenho do ensino técnico profissional de 1948, mostra como as questões pedagógicas fazem parte das preocupações deste projecto de ensino. A maior dificuldade de operacionalizar um ensino técnico com uma dificuldade gradual, porém, era a própria idade com que os alunos entravam no ciclo preparatório das escolas técnicas. Ela resulta da dificuldade de conciliar as finalidades profissionalizantes, que são a própria matriz identitária do ensino técnico, com o crescimento psicocognitivo e afectivo das crianças recém saídas do ensino primário, muito presente nos discursos pedagógicos deste período.

“Desta maneira, a ordem que vai indicada no programa é antes uma ordem de estímulos e sugestões, que deverão aparecer como interiores ao aluno” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem das Escolas industriais e comerciais, 1949: 41). Embora este enunciado do programa possa passar despercebido no meio de outras orientações didácticas, sou da opinião que ele encerra um conceito pedagógico fundamental, o de que o aluno só aprende o que deseja. Reconhece-se assim o princípio de que todo o processo cognitivo depende da sua vontade. E, embora o programa do ciclo preparatório apenas preconize o uso de “um compêndio de desenho geométrico para o 2º ano” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem das Escolas industriais e comerciais, 1949: 48), aparecem alguns livros que se destinam logo ao 1º ano e incluem, para além do *desenho geométrico*, todas as modalidades de desenho programadas.

Estou em crer que a necessidade dos professores se apoiarem em exemplos práticos para operacionalizar os novos programas fez com que estes manuais circulassem nas escolas técnicas, embora sem terem sido oficialmente adoptados. Refiro-me ao manual de Pedro Jorge Pinto, *Livro de desenho* (1953) e ao do escultor Rogério de Andrade, *Compêndio de desenho* (1955). Longe de mim, porém, subvalorizar as planificações incluídas no boletim das *Escolas técnicas*, que promoveram uma formação acelerada de professores de Desenho de forma que estes operassem as transformações curriculares previstas nos programas a partir de 1948. Uma autêntica campanha de divulgação pedagógica e uma verdadeira exploração didáctica dos programas seria levada a cabo, sobretudo, por Calvet de Magalhães³⁴⁵. Mas, seguindo os critérios usados até aqui de privilegiar, tanto quanto possível, o exame dos manuais, usá-los-ei também como indicadores de formas possíveis de operacionalização programática:

“Os primeiros desenhos que fazes na escola são como os que vês acima reproduzidos. Não é verdade?...

Ao executá-los sentes dificuldades, porque a falta de prática não te permite executar facilmente o que pensas. Não tens culpa: na escola primária, de onde acabas de vir, não houve tempo para dar ao estudo do Desenho o desenvolvimento que convinha. Mas não está nada perdido: – o ciclo preparatório do ensino técnico, que estás a frequentar, estava à tua espera, a fim de te dar os elementos que precisas para, dentro em pouco, estares de posse dos conhecimentos em atraso.

Vais, pois, cheio de confiança, recomeçar a desenhar, preocupado em fazer o melhor que pudes, e sem esquecer nenhum pormenor, os trabalhos que tiveres de executar.” (Pinto, 1953: 7).

Este é o texto que se encontra na página de abertura do manual de Pedro Jorge Pinto e que visa incentivar os alunos ao trabalho escolar. Seguindo as orientações do programa do ciclo preparatório, o livro procura dar ênfase à relação entre o desenho e a criança. A expressão gráfica infantil, tal como é representada verbal e visualmente nesta primeira página, com três figuras desenhadas por crianças a ilustrá-la, é reconhecida como normal. Mas a aceitação da sua normalidade vem acompanhada de um tom paternalista na medida em que se nega a culpabilidade, e logo a responsabilidade, da criança sobre o seu próprio desenho e a possível imaturidade que ele exprimisse. Trata-se pois de condescendência para com o aluno e de cedência ao erro, cuja responsabilidade é do ensino primário, que não soube desenvolver correctamente as capacidades das crianças. Neste discurso, o adulto apropria-se do desenho do aluno como objecto de análise laboratorial e psicológica. Em síntese, o desenho infantil reflectiria o estágio em que se encontrava a criança e,

³⁴⁵ Calvet de Magalhães, nos anos seguintes à reforma de 1948, procurou fundamentações teóricas para o desenvolvimento curricular do desenho do ciclo preparatório do ensino técnico profissional e fez uma recolha de exemplos de didáctica aplicada. Entre os mais importantes artigos que escreveu para o boletim das *Escolas técnicas*, deixo aqui as seguintes referências: “O Primeiro ano de desenho do ciclo preparatório” (1948). *Escolas técnicas*, vol. II – nº 5. Lisboa, pp. 21-140; “O 2º ano de desenho do ciclo preparatório” (1951). *Escolas técnicas*, vol. III – nº 10. Lisboa, pp. 25-182; “O Desenho e outras disciplinas do ciclo preparatório” (1952). *Escolas técnicas*, vol. III – nº 12. Lisboa, pp. 327-400; “Pinturas e desenhos colectivos” (1952). *Escolas técnicas*, vol. III – nº 13. Lisboa, pp. 490-518; *Organização dos exercícios de desenho do ciclo preparatório* (1954). Em anexo ao Boletim “Escolas Técnicas”, nº 17 de Dezembro de 1954; “Da Organização dos centros de interesse” (1956). *Escolas técnicas*, vol. V – nº 20. Lisboa, pp. 47-53.

embora qualquer estágio fosse considerado normal, a imaturidade nele visível parece ser claramente indesejada e a ultrapassar a breve trecho.

A existência de uma perspectiva condescendente face à infância, e portanto, não respeitadora do grafismo infantil, terá provocado em certos professores mais informados, como Calvet de Magalhães, uma reacção de combate contra aquilo que consideram um preconceito:

“Em vez de se encarar como um período lastimável da vida, reconhece-se que a infância tem a sua razão de ser, considerando-a como contendo recursos que nenhum outro período da vida oferece, sendo necessário saber apanhá-los e explorá-los, o subordinar o programa, os métodos a esse processo íntimo de evolução psicológica em vez de proceder ao invés e construir um sistema educativo segundo as concepções e a lógica do espírito adulto, abstracto.” (Magalhães, 1948: 23).

Neste artigo se explica, entre outras coisas, as diferenças entre as formas de pensar e de ver das crianças e dos adultos. As noções de espaço e de tempo, as representações dos objectos eram exemplos que Calvet de Magalhães fornecia para se compreender que a infância não poderia ser vista como um mal menor. Segundo as suas palavras, ela era sim um bem maior, um período com recursos únicos. Ora a criatividade infantil, tal como este professor a via, traduzia-se sobretudo em formas gráficas excepcionalmente felizes. A criança tenderia a responder a problemas e a ultrapassar obstáculos com engenhosidade surpreendente. Aquilo que Calvet de Magalhães apelidou de “temeridade” seria a capacidade de a criança não se envergonhar com as suas representações e, pelo contrário, assumir o que verdadeiramente lhe interessava:

“Se ocorre por vezes o desenho ser desajeitado, nunca é indiferente. Feito por instinto, tem um grande valor psicológico, e são ao mesmo tempo autor e modelos que, sendo assim descritos, apresentam um interesse duplo.

A semelhança nestes retratos pouco interessa à criança. Para ela trata-se sobretudo de fazer um “boneco”. Sucede aliás termos na nossa frente retratos onde cada pormenor do semblante é falho de proporção e sem parecença mas todavia de uma semelhança clamorosa. Sucede-nos muitas vezes ver que o retrato parece-se mais com o seu autor do que com o modelo. Há aliás semelhança nessas pinturas e sucede o cunho pessoal ser tão predominante que excede a imagem do modelo, e o desenho se torna então uma espécie de confissão e numa manifestação do “eu” das mais curiosas.” (Magalhães, 1951: 91-92).

Calvet de Magalhães explica como se realizam descobertas a dois níveis, nos desenhos infantis. Com o desenho o aluno diz o que pensa e o que sente. Mas o professor poderá ficar a saber não só o que ele pensa ou sente. Ele ficará a saber também como o aluno pensa e sente, o que é diferente. A criança retrata o modelo e retrata-se a si própria. É esse o exercício de reflexão sobre as diferentes informações que se podem retirar de um desenho que é aqui descrito por Calvet de Magalhães. O mais interessante é que existe uma qualidade expressiva que surpreende inclusivamente este professor quando ele reconhece que, alguns desenhos, embora não obedecendo às regras da proporcionalidade, são capazes de apreender ainda melhor o modelo e atingirem “uma semelhança clamorosa”. Ora, aquilo que antes se consideraria um erro gráfico passaria, segundo esta interpretação, a representar uma solução diferente, mas eficaz e admirável.

Contudo, esta ideia contrasta com a de erro gráfico de que já antes falei a propósito dos compêndios de Desenho dos liceus. Os erros gráficos surgem assinalados no *Compêndio de desenho* (1950), de Betâmio de Almeida, e no *Desenho livre* (1950)³⁴⁶, de Adolfo Faria de Castro, ambos para o 1º ciclo dos liceus. E se neste aspecto as duas reformas para o Desenho se empenharam em ultrapassar a expressão infantil, a diferença, para mim, está na maior urgência com que o ensino técnico, para cumprir a sua missão profissionalizadora, teria de desembaraçar-se destas manifestações. A ideia de atraso das crianças portuguesas, reflectido no desenho que elas realizam, é, portanto, comum aos dois ensinamentos secundários. Contudo, mesmo antes destas reformas, a medição e o atraso gráfico nas crianças portuguesas haviam sido formulados pelo pedagogo português, Faria de Vasconcelos (1939).

Na publicação *O Desenho e a criança – Problemas de psicologia e de pedagogia* (1939), este autor defende a possibilidade de fazer corresponder as formas desenhadas das crianças e adolescentes com determinados níveis de desenvolvimento intelectual. A ideia de medição e escalonamento da inteligência das crianças e adolescentes através de testes de inteligência era já conhecida por outros educadores³⁴⁷. Como noutra oportunidade referi, Virgílio Couto, em *Medidas mentais e estatística escolar* (1935)³⁴⁸, defendeu a possibilidade de aumentar o sucesso escolar do ensino técnico profissional, agrupando os alunos consoante os níveis cognitivos que obtêm em testes. Este professor de Português e “autor” de livros de leitura via com bons olhos a formação de “grupos homogêneos” de alunos e a sua distribuição separada e regular em turmas especiais:

“Deficientes e supranormais ocupam os extremos opostos duma cadeia que comporta todos os graus de inteligência possíveis nos humanos; e o bem-estar colectivo depende tanto da repressão e eliminação dos deficientes, como do acurado aproveitamento dos supranormais.” (Couto, 1935: 13).

Para Virgílio Couto, existiam critérios científicos que permitiam a arrumação das crianças e dos adolescentes em várias categorias de normalidade e deficiência. Esta perspectiva psicológica levará à adaptação de testes estrangeiros e à criação de baterias de materiais que passaram a ser usados aquando da entrada dos alunos nas escolas técnicas, já no princípio da década de 1940, a atender ao relato de Virgínia Motta. No boletim *Escolas técnicas* (Motta, 1946: 30-42), esta fonte informa que a experiência de medição dos QIs pretendia escolher os alunos com idênticas capacidades intelectuais para formar turmas homogêneas e perceber quais as estratégias educativas certas para determinado aluno ou grupos de alunos. Estabelecida esta lógica, importa aqui realçar a ideia que lhe serviu de base, a de que existe uma *idade cronológica* e outra diversa, a *idade mental*:

³⁴⁶ Neste último livro, não obstante ser um manual para os alunos, contém uma série de orientações nas primeiras páginas, provavelmente dirigidas a professores, visando a compreensão do desenho infantil. Nelas se fala de um conjunto de fenómenos frequentes na expressão infantil: frontalidade, utilidade, rebatimento, transparência, automatismo, inclinação, pequenez, justaposição. Estes fenómenos são apresentados como naturais, contudo a ultrapassar rapidamente.

³⁴⁷ Estou a referir-me as testes de Binet-Simon ou de Stanford e às escalas de coeficiente de inteligência construídas neste período.

³⁴⁸ Este livro, *Medidas mentais e estatística escolar* (1935), escrito no seguimento da cadeira de “Psicologia escolar e medidas mentais”, ministrada na Faculdade de Letras de Lisboa por Matos Romão, pretende tornar-se “um manual de estudo para os alunos daquela faculdade”.

“É claro que a *idade mental* só tem significação quando confrontada com a *idade cronológica*, isto é, a idade real do examinado: Se este tem, por exemplo, 10 anos de *idade cronológica*, e só resolve os testes da idade de 6 anos (série IV), quer dizer, só revela ter 6 anos de *idade mental*, é como veremos, um deficiente; se, pelo contrário, com 10 anos *cronológicos*, revela 15 anos *mentais*, tem uma capacidade que o alça à categoria dos génios.” (Couto, 1935: 26).

Virgílio Couto diferencia dois tipos de idade, a *cronológica* e a *mental*. A idade cronológica é apenas uma unidade de tempo, enquanto, pelo contrário, a mental se enche de significados e de pressupostos. O meio que permite identificar a distância entre as duas idades é o teste e esse teste, frequentemente, se constitui pela elaboração de um desenho. É aqui que retomamos o raciocínio de Faria de Vasconcelos, porque, para ele, o desenho fornecia, a psicólogos e professores, dados seguros sobre os alunos. Os desenhos permitiam perceber a especificidade psicológica de cada indivíduo, as suas tendências naturais, as suas capacidades especiais e qualidades e, também ou quiçá, principalmente, o seu desenvolvimento cognitivo. O desenho seria pois um diagnóstico para vários aspectos da vida da criança, entre elas, para a sua inteligência:

“A criança pensa com efeito, como desenha. O seu pensamento é realista, mas de um realismo intelectual. O desenho fornece pois dados valiosos sobre a lógica do pensamento infantil, sobre as suas ideias que ele projecta no que desenha.” (Couto, 1935: 17)

[...] O que a criança não se atreveria a dizer, nem a escrever, o revela nos seus desenhos, porque não prevê que num pequeno quadro se possa decifrar o seu carácter como no que diz ou no que escreve; no desenho a criança ousa ser ela própria, aventura-se, exprime-se.” (Couto, 1935: 19).

Faria de Vasconcelos procurou, nos trabalhos de vários psicólogos estrangeiros do seu tempo³⁴⁹, as formas de avaliação psicológica através do desenho das crianças. Ele defendia já a noção de que o desenho, para a criança, não representa o mesmo que para o adulto. Enquanto o adulto pretenderia fixar o real e representá-lo, cristalizando-o, a criança ao desenhar, por sinal, tentaria antes dar uma resposta a uma questão que a sua própria vida lhe havia colocado. O desenho é assim uma descoberta pessoal, um diálogo da criança consigo própria e com os outros. Mas, por outro lado, este investigador português acreditava que o desenho, embora pessoal, poderia também ser interpretado por outros, na medida em que a criança, quando se exprimia, o fazia sem artifícios, espontaneamente. Expõe, pensa ele, o que lhe vai na alma, tanto no que de diferente faz como no que a torna igual a todas as outras crianças da sua idade: “Antes de tudo convém chamar a atenção sobre o facto extremamente interessante de que os estádios pelos quais passa o desenho da criança se sucedem numa ordem constante e de que todas as crianças de todos os países os percorrem mais ou menos depressa.” (Vasconcelos, 1939: 33).

Para este pedagogo, outra importante característica do desenho realizado por crianças é, pois, a sua universalidade. A representação gráfica de cada criança, em qualquer parte do mundo, seria, nesta corrente do pensamento psicológico, sempre idêntica. Desta forma era possível graduar e fixar etapas, isolando os aspectos

³⁴⁹ Estou a referir-me aos seguintes pedagogos e psicólogos de que Faria de Vasconcelos fala neste seu ensaio: Ballard, Kerschensteiner, Decroly, Thorndike, Luquet e Binet, entre muitos outros.

comuns representados pelas crianças com a mesma idade mental³⁵⁰. Segundo as suas teorias, uma criança entre 9 e 10 anos já tentava representar de forma realista o mundo à sua volta, ou seja, já se encontrava no estágio de *realismo visual*, tal como qualquer adulto. Porém, as recolhas experimentais que Faria de Vasconcelos realizou em várias escolas portuguesas³⁵¹ levaram-no, segundo o seu testemunho, a concluir que as crianças dessas idades, em Portugal, não correspondem à maturidade psicocognitiva desse estágio: “Os indivíduos diferem no seu ritmo de desenvolvimento e no estágio que finalmente é alcançado; muitas crianças, como escreve um psicologista, não igualam na adolescência o estágio que outras tinham alcançado vários anos antes.” (Vasconcelos, 1939: 37).

No seu estudo de medição das capacidades das crianças portuguesas, este autor chega à conclusão de que as crianças portuguesas, na pré-adolescência, em larga maioria, não atingiram o estágio de *realismo visual*, tal como seria de esperar face aos parâmetros internacionais. Dito de outra forma, elas manteriam as soluções gráficas próprias de crianças mais novas, quando a sua idade não o faria supor:

“Comparando os resultados que obtivemos com os do nosso amigo Dr. Decroly, verificamos que as nossas crianças examinadas de 8 a 13 anos estão mais atrasadas do que as belgas, visto que na sua grande maioria os desenhos pertencem à 1ª e 2ª etapas, ao passo que os dos belgas pertencem à 3ª e 4ª.” (Vasconcelos, 1939: 76).

Os desenhos das crianças no período pós-primário deveriam exprimir, segundo ele, um conjunto de noções gráficas, como o sentido das direcções num plano, o sentido das proporções, o sentido do relevo e da profundidade e, obviamente, o sentido da perspectiva geométrica. Se alguma destas noções falhasse, isso significaria que a criança ainda não teria atingido a maturidade desejada e caberia, portanto, ao Desenho escolar ajudá-la a percorrer todo um caminho ascendente até ela. E se Calvet de Magalhães, tal como Faria de Vasconcelos, acredita na possibilidade de previsão e exame da personalidade da criança através de testes gráficos, ele coloca algumas dúvidas sobre a validade de certas interpretações:

“Para o diagnóstico de desenvolvimento torna-se necessário conhecer a noção de idade gráfica, isto é certas características por idades (anos ou grupos de anos) sobre a qual, aliás, nem todos os autores estão de acordo, pois as características do grafismo, como períodos cronológicos, não concordam senão numa larga margem, embora os períodos gerais de desenvolvimento sejam nas suas grandes linhas reconhecidos hoje claramente.” (Magalhães, 1951: 37-38).

Para Calvet de Magalhães tratava-se de intensificar os momentos de avaliação dos alunos, multiplicando os testes e as observações em vários tipos de desenhos porque, não obstante a utilidade do diagnóstico, ele seria falível. Este professor apercebe-se da artificialidade da classificação de determinadas formas de desenhar e, por isso, tenta cruzar as categorias puramente cognitivas com categorias

³⁵⁰ Os estádios mais conhecidos pelos psicólogos deste período eram: estágio da garatuja, estágio da linha, estágio do esquematismo ou do simbolismo, estágio do realismo lógico, estágio do realismo visual.

³⁵¹ Na página 72, Adolfo Faria de Vasconcelos faz referência a um conjunto dos liceus onde teria levado a cabo experiências através de testes adaptados dos de Decroly. São eles: Liceu Passos Manuel, Liceu Pedro Nunes, Liceu D. João de Castro, Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho e ainda em colégios, como a Casa Pia de Lisboa e escolas primárias.

estilísticas³⁵². Assim, os estádios de desenvolvimento misturavam-se com preferências pessoais e aptidões particulares.

Contestada ou não a noção de estádio de desenvolvimento e atraso psicocognitivo dos portugueses, parece-me que foi ela a obreira de várias medidas curriculares na educação secundária, em Portugal. A primeira consequência desta ideia de atraso infantil é o reconhecimento de que, à entrada no ciclo preparatório das escolas técnicas assim como dos liceus, o aluno pode legitimamente desenhar em moldes infantis. Sendo assim, mais que combater estas manifestações, era necessário propiciar momentos e espaços para que a criança se exprimisse livremente. As aulas de Desenho Geral do ciclo preparatório deveriam dar tempo à criança para que esta pudesse dar largas à sua imaginação. Por isso se incluía no seu currículo os conteúdos de *desenho livre*, aqui conhecido por *desenho subjectivo interpretativo* (D.S.I.): “A imaginação é uma alegria para os alunos. Uma folha de papel parece-nos ser para eles um estimulante, pelo que, para o aluno projectar uma imagem no papel não é um esforço: é antes, muitas vezes, uma libertação.” (Magalhães, 1948: 49).

Mas, esta ideia de “libertação” está, tal como tenho vindo a dizer, condicionada a uma outra consequência, a de que o desenho serve de diagnóstico e, portanto, o aluno liberta-se para permitir ao professor uma leitura que o encaminhe no sentido do seu crescimento. Assim se compreende a preocupação de medir a distância a que os alunos portugueses se encontrariam de uma normalidade científica e universal através de testes psicocognitivos³⁵³. O diagnóstico recolhido permitiria saber em que estádio gráfico se encontrava cada aluno. E, desta forma, se chegaria a uma terceira e última consequência, a orquestração de medidas urgentes, que promovessem a observação atenta e a concentração do olhar e do pensamento. Trata-se da tentativa de levar os alunos deste ciclo a atingirem, a todo o transe, as condições psicocognitivas necessárias ao desenho profissional. Era agir para mudar sujeitos e a sua forma de ver, como está implícito na organização do manual já anteriormente referido de Pedro Jorge Pinto:

“É preciso aprender a ver as coisas. Não basta olhá-las.

És capaz de dizer o número exacto de portas do quarteirão da rua em que moras? Quantas portas da tua rua são azuis? E castanhas? Sabes qual é a cor dos olhos do teu colega da direita? Quantas árvores tem o largo da tua escola? Quantos colegas da tua turma vestem fato preto?

Como vês, estas perguntas são simples, mas talvez não saibas responder a todas. É preciso observar muito bem o que nos rodeia. Fixando as formas com exactidão, mais fácil será desenhar o que se pretende.” (Pinto, 1953: 10).

³⁵² No artigo que tenho vindo a citar, Calvet de Magalhães complexifica a análise dos desenhos dos alunos, indicando características e aptidões particulares que revelariam tendências naturais para determinado estilo gráfico. A personalidade compatível com cada um destes estilos recebe as respectivas designações: orgânica, empática, de padrão rítmico, de forma estrutural, enumerativa, háptica, decorativa e imaginativa. Estas classificações da personalidade têm a ver com preferências e não apenas com estádios de desenvolvimento.

³⁵³ Pelas referências encontradas nestes manuais, os testes são adaptações dos de Ballard, Decroly e Binet, entre outros, que foram importados mais ou menos livremente para as escolas técnicas.

É na qualidade da observação que se encontra o segredo do crescimento individual. Há que reter as quantidades, as dimensões, as cores, afirma este manual. Há ainda que reter as formas, os volumes, as direcções e ter obviamente um sentido perspectico no olhar que se repousa sobre os objectos. A representação faz assim coincidir o desenho com uma determinada visão do real, não obstante a necessidade de compreender um período probatório, que faria a transição entre a infância e a adolescência. Para os professores deste período seriam os alunos que, em primeira instância, deveriam reconhecer as falhas de formas de expressão infantis: “Não vamos demonstrar-lhes teoremas, mas, como fizemos anteriormente, guiar as suas observações e ajudá-lo a aplicar o seu resultado nos desenhos a fim de dar a estes um pouco dessa verosimilhança que a nossa visão exige (Magalhães, 1951: 99).

Eis como Calvet de Magalhães explica o que um professor deve fazer para ajudar os seus alunos a crescer. Uma criança cresce se for levada a observar tudo o que a cerca, espicaçando-se a sua curiosidade pelas coisas vivas à sua volta, permitindo-lhe escolher os materiais e as cores adequadas ao que deseja exprimir, incentivando o associar daquilo que aprende com o que já conhece. E se o crescimento da criança no projecto do ciclo preparatório ainda está muito próximo de um sentido lúdico da educação, os programas e os compêndios de Desenho dos cursos complementares de aprendizagem mostram o outro lado desta visão de maturidade mental a que os alunos devem, sem falta, aceder, o do trabalho: “Num curso com o carácter do complementar de aprendizagem torna-se necessário acelerar a preparação do aluno, não perdendo de vista os objectivos imediatos do ensino” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem das Escolas industriais e comerciais, 1949: 63).

São “os objectivos imediatos do ensino”, como dizem os programas de 1948, que impedem a continuidade de uma linha de orientação mais psicológica. Eles primam por finalidades utilitárias e obrigam à formação técnica e à disciplina rigorosa. É nessa perspectiva, em que o tempo da educação está a chegar ao fim, que toda aprendizagem de um desenho não geométrico parece supérflua:

“A prática demonstra que é possível, com alunos de certa idade, dar ao desenho profissional um método próprio que prepare, tão rápida e proficientemente quanto possível, para a prática das profissões, estabelecendo um contacto íntimo entre a escola e a oficina, não se correndo assim o risco de desviar o profissional da serralharia ou da carpintaria para os gabinetes de desenho das respectivas fábricas, por ficarem mais aptos a desenhar do que a trabalhar com as ferramentas e as máquinas de ofício.” (Programas das disciplinas do ciclo preparatório e dos cursos complementares de aprendizagem das Escolas industriais e comerciais, 1949: 64).

O primado deste ensino não é que o aluno venha a desenhar bem. Não se trata de formar desenhadores e permitir a sua ascensão social nos “gabinetes de desenho das respectivas fábricas”. Trata-se sim de formar operários mais eficientes. É este objectivo prático que me parece espelhar-se em manuais como os de Avelino Poole da Costa, *Desenho de máquinas* (1955). Estes “livros únicos”, destinados aos alunos dos cursos de formação e de aperfeiçoamento das profissões metalo-mecânicas, compõem-se de vários volumes a fim de se adequar em a uma diversidade de profissões. Seguindo o modelo de Carlos Marques Leitão no formato alongado dos livros, este “autor” parece igualmente aderir à organização racional na sequência das matérias. Uma opção diferente desta foi a de agregar vários tipos de aplicações

profissionais num mesmo livro, a qual foi seguida pelo já referido “autor”, Rogério de Andrade, no “livro único” (Despacho ministerial de 9 de Julho de 1954) *Compêndio de desenho* (1957). O sentido prático de tal opção manualística pode ter influenciado a sua escolha como “livro único”, porque “o livro que se destina a esse conjunto de profissões não poderia deixar de focar todos os assuntos, ficando a cargo dos senhores professores a selecção da matéria, consoante as profissões dos alunos que têm para leccionar” (Andrade, 1957: 5).

Dessa forma se incluem representações gráficas de objectos profissionais de madeira, esquemas para ferragens ou rodas dentadas e fresas, numa linha já tradicional no ensino técnico profissional. O que me parece, contudo, que requer alguma originalidade é a busca de elementos naturais, como as observações a microscópio de plantas ou animais, para exemplificar construções geométricas. É nesta última linha em que as formas geométricas se reportam a aspectos concretos da natureza, que a divisão de segmentos de recta é ilustrada com o pormenor fotográfico de uma asa de uma mosca, a formação de circunferências concêntricas ilustradas por um corte transversal de um espinho de ouriço ampliado ou a divisão de uma circunferência emerge da fotografia de uma teia de aranha.

Esta ligação do ensino da geometria à observação das coisas concretas da natureza esteve no centro das preocupações de outro “autor” de Desenho de quem já antes falámos e voltamos a fazê-lo pelo sucesso do manual e do método por ele inventado. Estou a referir-me a outro professor metodólogo, José Pereira. Não obstante existirem para ele objectos cujas formas não podem resumir-se às noções da geometria, visto serem informes ou irregulares, considera útil a observação dos objectos que nos cercam através de uma grelha lógica de linhas principais:

“Começaremos por estudar os diferentes aspectos com que muitíssimas linhas se nos apresentam, porque é com elas que representamos todas as coisas que vemos ou que imaginamos.

Temos duas espécies de linhas [a curva e a recta], que é impossível confundir, por serem muito diferentes uma da outra, e temo-las em tudo quanto vemos: nas montanhas, nas árvores, nas cidades, nos animais, nas nuvens etc., etc., etc.” (Pereira, 1947: 2).

Para este professor, a compreensão do mundo é mais fácil se levarmos em linha de conta as formas geométricas que estruturam os objectos à nossa volta. A ideia de que todos os objectos que vemos são representáveis através de linhas e que são estas que estabelecem esquemas racionais compreensíveis faz parte dos pressupostos conceptuais da disciplina que José Pereira leccionava e ajudou a criar, o Desenho de Projecções. O prefácio da 4ª edição de *Desenho de projecções*, o manual que José Pereira (1961) organizou para ministrar esta disciplina, é da autoria do seu colega e amigo Calvet de Magalhães. No breve historial da disciplina, este último professor-metodólogo deixou ali registado o carácter inovador que o ensino do Desenho de Projecções representou para as escolas técnicas e para a formação profissional em geral:

“Dos antigos e primitivos traçados de máquinas de aspecto cuidado, correctamente aguarelados, de elaboração visivelmente demorada e com acabamento minucioso, até aos rápidos esboços de hoje, executados em papel mais grosseiro, numa “maneira” concreta, incisiva, sumária, com o sem carácter essencialmente oficial e a sua estética tão moderna e particular – que distância enorme percorrida em trinta anos de estudos pedagógicos livres de preconceitos.” (Magalhães, 1961: 6).

Primeiro com Tomás Bordalo Pinheiro, como vimos, e depois com José Pereira, o ensino técnico profissional deixara de lado um tipo de desenho cuidado, mas de estética um pouco amaneirada, e havia trocado essa forma de representação por outra dirigida sobretudo à inteligência, pela clareza construtiva dos seus traços, pela expressividade estética, pela rapidez de execução e pela maleabilidade prática. Tal como Calvet de Magalhães chama a atenção³⁵⁴, o compêndio de José Pereira constitui um momento alto nesta construção identitária do Desenho nas escolas técnicas. Mas não era apenas ele que promovia uma observação adulta sobre os objectos; logo no ciclo preparatório os programas de 1948 e 1957 propõem-se dar a “técnica necessária para o ingresso nas carreiras da indústria, do comércio e análogos” (Legislação coordenada e anotada do Ensino Técnico Profissional, 1957: 51).

“No desenho o que importa, em primeiro lugar, é que o aluno fique apto a *ler* um desenho e a reproduzir com instrumentos adequados os traçados oficiais de certos pormenores do fabrico. Em segundo lugar, interessa que o aluno possa reproduzir em desenho, num esboço à mão livre, qualquer peça dada, de forma que ela fique perfeitamente determinada por esse esboço ou que possa exprimir com um desenho qualquer concepção construtiva de sua criação.” (Legislação coordenada e anotada do Ensino Técnico Profissional, 1957: 63).

O ensino do Desenho pretende desenvolver uma percepção aguçada, capaz de desmanchar cada objecto nos seus elementos, despindo-o para mostrar o seu esqueleto. Esta forma de *ler* o desenho coaduna-se com uma forma visionária de desenhar, representando a verdade dos objectos e mostrando a sua própria natureza concreta. Ora como se coadunaria esta formação virada para a objectividade e para o realismo com os requisitos psicológicos exigidos no ciclo preparatório? Calvet de Magalhães diz que, “a fantasia necessita de ser contida pelo bom senso. É excelente deixar as crianças fazerem trabalhos de imaginação, desde que a razão e a memória conduzam sensatamente as suas invenções. (Magalhães, 1951: 112)

O bom senso e a contenção da fantasia infantil são aspectos educativos a que o próprio Calvet de Magalhães não era estranho. Ele considera da maior importância o desenvolvimento da razão e da memória em paralelo com a imaginação. Quanto a mim, a estratégia central do currículo para desenvolver todas estas capacidades no aluno era eventualmente um tratamento de choque, em que ele experimentaria, num tempo relâmpago, as mais diversificadas actividades. De facto, nos programas de 1948, a organização das modalidades e a sua articulação surgem ainda mais complexas do que no 1º ciclo dos liceus.

Se considerarmos os trabalhos manuais (T.M.) como uma actividade com características próprias, em vez das três modalidades de Desenho liceais, contamos, no ciclo preparatório do ensino técnico profissional, com cinco: o *desenho subjectivo*

³⁵⁴ Calvet de Magalhães prefacia ainda um outro manual de José Pereira, P.C.D. *O Primeiro ciclo de desenho. A geometria pela observação das formas das coisas*. Este manual, aproveitando em parte materiais didácticos que José Pereira usara em *Geometria e as formas das coisas* (1947), reactualiza os pressupostos pedagógicos de que a geometria e as suas noções abstractas se devem começar a estudar pelos objectos concretos que se encontram junto dos alunos. “Do concreto ao abstracto” é portanto um princípio da *Educação Nova* revisitado pelas reformas do ensino técnico profissional de 1948 e de 1957.

espontâneo (D.S.E.)³⁵⁵, idêntico ao *desenho livre* dos liceus; o *desenho subjectivo decorativo* (D.S.D.)³⁵⁶, onde se apresentam *composições decorativas*; *desenho objectivo interpretativo*³⁵⁷ (D.O.I.), próximo do que até aí se entendeu por *desenho à vista*; *desenho geométrico* (D.G) e, finalmente, *desenho objectivo matemático* (D.O.M.)³⁵⁸, uma forma especificamente rigorosa de representar os objectos, desmontando elemento por elemento, e tornando visíveis as suas dimensões relativas ou o seu funcionamento.

Se a variedade de actividades presentes é factor de inovação pedagógica, projectada em programas e reflectida em manuais, essa inovação ganha um sentido mais profundo quando ligada a dinâmicas curriculares de aula. A vontade de criar condições para uma rápida aprendizagem deve estar na base de tantas acções planeadas e arrumadas no tempo escolar, alternando-se, articulando-se e multiplicando possibilidades. De um *desenho à vista* se construía um exercício *geométrico* e deste se chegaria, talvez, a uma *composição decorativa*. O ponto de partida era frequentemente um *desenho subjectivo espontâneo* (D.S.I.) ou um teste (T.). O ponto de chegada seria eventualmente um *desenho objectivo* ou um *desenho geométrico*. Pelo meio, ficava a defesa da aquisição do maior número de experiências gráficas possíveis.

Por esta razão defendo que o processo de ensino e de aprendizagem era o aspecto mais valorizado desta reforma. Exemplos de dinâmicas especialmente bem conseguidas, na disciplina de Desenho do ciclo preparatório, foram, atendendo aos relatos de Calvet de Magalhães, os *desenhos colectivos* (Pinto, 1953: 80)³⁵⁹. Não obstante a sua fraca expressão em manual, o testemunho dos desenhos colectivos foi divulgado em artigos de revistas, nomeadamente nas páginas do boletim *Escolas técnicas*:

“A obra colectiva não é uma simples ampliação, de um árido desenvolvimento ou de uma colagem automática, que não deixariam transparecer a personalidade de cada participante; o seu interesse está em que, forçando a criança a conservar-se ou tornar-se uma criança

³⁵⁵ O D.S.E. é uma sigla usada tanto nos programas como em quase todos os discursos didácticos do desenho neste ciclo preparatório. Ela significa desenho subjectivo espontâneo, ou seja, um desenho imaginado pelo aluno, não numa perspectiva de reprodução realista, mas tal como ele a sente e pensa. Nessa medida, os códigos de representação não são respeitados, mas tal não importa porque mais do que identificar o referente real o aluno revela-se psicologicamente.

³⁵⁶ O D.S.D é a sigla usada para um desenho de aplicação decorativa, através do processo de repetição de formas.

³⁵⁷ O D.O.I. é a sigla usada para o desenho à vista que tenta encontrar uma leitura própria de quem o realiza. Não segue, por isso, o princípio de rigor métrico presente noutro tipo de desenhos.

³⁵⁸ O D.O.M. procura reproduzir a realidade, mas de forma geometricamente rigorosa, respeitando os pormenores, medindo as dimensões, procurando estabelecer a proporcionalidade entre os elementos de cada figura. A forma como desmancha graficamente cada elemento de uma figura parece obedecer ao objectivo de preparar os alunos para o desenho de projecções.

³⁵⁹ O *Livro de desenho* de Pedro Jorge Pinto explica como se organiza um desenho colectivo e apresenta-o da seguinte forma: “Executada previamente a maqueta, quadricula-se, entregando a ampliação de cada fragmento aos alunos de tendências afins”. Ora, visto neste prisma, a proposta limitava-se a agrupar desenhos e colaborações num todo, prefixado em maqueta. Os alunos seriam só chamados a desenhar ou a pintar o que já havia sido concebido pelos professores. Por exemplo, ao “Desenhar um Jardim Zoológico, com aperfeiçoamentos imaginados pelos alunos, sobre o ponto de vista de instalações, bicharada, etc”.

com personalidade própria, curvando-se a uma leve disciplina, e colocando-a entre o individual e o social, a predispomos a compreender que só enriquece e é mesmo útil a si própria se desenvolve e conserva a sua personalidade.” (Magalhães, 1952a: 504).

Os temas dos *desenhos colectivos* propostos por Calvet de Magalhães neste artigo ocupam mais de meia página da revista. Esta parece-me ser a forma através da qual ele assegura que os professores não se iriam sentir tentados a repetir os mesmos temas continuamente. Mostrava assim como eram variadas as opções de escolha temática para os desenhos a realizar em grupo pelas turmas. Mas teria ele imaginado a possibilidade de serem os próprios alunos a gerirem desde o primeiro momento as escolhas? Não o creio, porque o próprio diz que: “A liberdade não é em si própria, um fim, uma política, ou um programa, pois estar isento de todos os liames é uma infelicidade, é *nascer* com uma cruz, não com um coroa de glória.” (Magalhães, 1952a: 498)

Para Calvet de Magalhães, o *desenho colectivo* é um compromisso social, uma conformação em prol de vários interesses, uma confluência de contributos individuais, que deverá funcionar em conjunto como uma obra que ultrapassa a súpula das suas partes. Ele defende que deve existir uma certa unidade final para os trabalhos, porque estes não são apenas colagem ou sobreposição de parcelas. Porém, considera que é justamente nesta conformação do indivíduo ao grupo que cada um pode usar de forma mais construtiva a sua criatividade. A obra exprimiria assim as singularidades dos seus colaboradores. O trabalho colectivo não anularia as diferenças dos sujeitos, embora estes se devessem conformar com as necessidades do todo: “O esboço muito concreto paralisa o espírito inventivo no trabalho colectivo futuro, e o muito vago conduz a obra em cuja composição faltará firmeza.” (Magalhães, 1952a: 513)

Quando a planificação é excessiva, diz ele, a maquete rígida ou o esboço do desenho completamente determinado não cria espaço para a invenção individual, que noutras condições poderia alimentar e enriquecer o todo. Neste caso, o *desenho colectivo* seria somente conformação. A aprendizagem de cada um e de todos perde, desta forma, qualidade, porque se torna incapaz de reverter para o grupo o contributo de cada um. Se for muito vago, explica Calvet de Magalhães, o trabalho torna-se uma acumulação de parcelas, eventualmente importantes para cada indivíduo que as produziu, mas não exponencial para a aprendizagem de todos os colaboradores.

Com todos os cuidados pedagógicos que este professor metodólogo inventaria, o *desenho colectivo* é, para ele, uma acção pedagógica mais útil e agradável, capaz de despertar e de manter a motivação e a atenção dos alunos ao longo de um processo de aprendizagem. Mas o *desenho colectivo* permitia ainda uma relação interessante com outras disciplinas, nomeadamente se os seus professores se disponibilizassem a um trabalho colectivo: “Enfim, o aluno terá a surpresa de ver o professor de Desenho associar-se aos outros professores para tornar as lições mais atraentes, para elaborar temas em comum, para viver mais o ensino que vai ser ministrado.” (Magalhães, 1952b: 342-343).

Neste artigo, Calvet de Magalhães adapta o conceito de “globalização” de Decroly ao ciclo preparatório do ensino técnico profissional, levando mais longe a ideia,

contida em programas e manuais³⁶⁰, de correlação entre as disciplinas do currículo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é “um processo orgânico de integração física e mental” (Magalhães, 1952b: 330), no qual se misturam diferentes áreas do saber. Ao contrário do que a escola usualmente obriga, a criança não pensa em horários e disciplinas estanques. O conhecimento não lhe surge despedaçado, mas sim interligado em assuntos, que se interpenetram. Para Calvet de Magalhães, o elo de ligação entre os vários conhecimentos é, preferencialmente, o Desenho. É o cariz concreto e empírico da disciplina que joga a seu favor:

“Como meio de expressão incomparável, o desenho devia estar sempre presente no ciclo preparatório. É com auxílio do desenho que a imaginação da criança toma corpo e se concretiza. É pela ilustração que um exercício alcança todo o seu valor e significado.” (Magalhães, 1952b: 336).

Não se tratava já apenas dos desenhos realizados no âmbito da sua disciplina. O desenho, neste contexto, passa a ser uma prática rotineira e de suporte a de outras actividades. O desenho adquiria outras funções e algumas bem abrangentes. Ele deveria ilustrar e reforçar a palavra, ele era complemento explicativo ou esquemático de matérias científicas, ele era meio de comunicação e linguagem e era instrumento agregador de conhecimentos de diferente natureza. Tal como a língua, também o desenho, para Calvet de Magalhães, é um instrumento do pensamento. E se não seria fácil pensar sem escrita, só dificilmente se poderia fazê-lo sem representação gráfica:

“Língua e representação gráfica são linguagem, expressão; não há entre ambas uma diferença essencial, mas antes uma diferença extrínseca. Poderíamos dizer que se “reproduz a imagem” com palavras, e que se “fala” com representações gráficas; que através das palavras ou do desenho temos a intuição daquilo que ocorre na consciência daquele que nos falou com palavras ou com figuras. E, às vezes, pode bastar apenas o desenho, ou então pode a primeira necessitar do segundo, e este ter de completar-se com a primeira.” (Magalhães, 1952b: 336).

A língua materna e o desenho seriam os instrumentos de articulação do conhecimento no ciclo preparatório. Estas duas disciplinas ajudariam a tornar exequíveis as ligações de todo o currículo. Contra a dispersão da atenção do aluno, Calvet de Magalhães defendia a organização entre as matérias. Para ele, partia-se dos conhecimentos adquiridos pelo aluno no passado, buscavam-se os seus interesses e problemas no presente e projectavam-se aplicações futuras. Esta era a pedagogia do *centro de interesse*, que orientava as energias dos alunos para os assuntos que queriam investigar, que acumulava de forma sistemática as informações, que estabelecia relações entre saberes através da observação e que diversificava métodos da forma mais experimental:

“O que se pode esperar deste ensino, modesto mas cuidado e sincero, são hábitos intelectuais e verbais que abrem passo à verdadeira cultura do espírito crítico, e que provêm de um certo hábito de olhar de perto os seres e os fenómenos, de os designar e descrever por meio

³⁶⁰ Rogério de Andrade [1955]. *Compêndio de desenho*. Para uso do ciclo preparatório do ensino técnico profissional. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. As estampas 10 e 30 estão ligadas a sugestões de desenhos livres que se fariam a partir da observação de fotografias com temas de outras disciplinas, como Ciências Naturais ou a partir de “narrativas, poemas, fábulas, contos e canções” ligadas às aulas de Língua Portuguesa e História.

de termos e fórmulas adequados e concretos, de escolher entre duas afirmações diferentes, aquela que mais provavelmente corresponde ao facto observado, e sobretudo uma aplicação atenta na ordenação dos factos, na sua classificação, na sua comparação e depois no encadeamento claro dos enunciados que exprimem a ordem e as relações estabelecidas. Já é alguma coisa.” (Magalhães, 1952b: 356).

O ensino não se tornaria, para o “autor” com quem pretendo fechar este capítulo, apenas mais interessante e lúdico, ele tornar-se-ia sobretudo mais eficaz, ou seja, capaz de efeitos mais prolongados sobre os sujeitos. Esses efeitos envolvem hábitos intelectuais e verbais, ou seja, capacidades estruturantes e promotoras do desenvolvimento do “eu”. Mas os processos que tenho vindo a retratar, no seguimento da reforma do ensino técnico profissional de 1948, dificilmente se poderiam confinar às páginas formalmente organizadas de um compêndio de Desenho.

A esta narrativa presidiu a vontade de perceber como as disciplinas de Português e de Desenho se inscreveram e qual o seu contributo para o processo de construção social moderno. Para este exercício de inserção do currículo na modernidade, fiz um percurso em três direcções: na primeira, examinei as normas de funcionamento discursivo através das relações entre o discurso autorizado e os seus “autores”, neste caso, os organizadores de manuais escolares; na segunda direcção, abordei os discursos na sua dimensão ideológica, argumentando que a construção identitária das disciplinas se encontrava ligada simultaneamente à construção da nação e à do sujeito; na terceira e última direcção, comparei as linhas programáticas com as “arquitecturas” dos manuais escolares e reflecti sobre os efeitos provocados por estas disposições nas práticas educativas. “Autores”, discursos e manuais escolares são os elementos de análise que compõem a história que contei.

No primeiro capítulo, nitidamente mais breve por razões de economia textual, percorro um conjunto de hipóteses para estabelecer as relações entre as normas que regulam a produção e a circulação de manuais escolares e os seus “autores”. Tal como expliquei inicialmente, para além das regras expressas em documentos legais, estatutos, programas ou outras leis avulsas, considero que existem normas para o uso do discurso escolar que se encontram ligadas a posições autorais. Segui neste sentido a concepção de Michel Foucault de que o sujeito-autor era um mecanismo do próprio discurso. Para equacionar metodologicamente essa ideia fiz uma leitura geral de alguns dados biográficos dos “autores” de livros de leitura e de compêndios de Desenho. Foi meu objectivo compreender as relações dos dados biográficos com possíveis posições defendidas pelos “autores” e que foram por eles assumidas como normas e condições de funcionamento do discurso nas disciplinas de Português e de Desenho do ensino secundário. A observação dos dados permitiu inferir justamente a existência dessas normas de funcionamento discursivo que, embora se encontrassem presentes, nem sempre tinham sido explicitadas.

A primeira conclusão é simples: para se poder produzir, publicar e fazer circular manuais, no período estudado, há que ser efectivamente professor da disciplina em questão e estar enquadrado numa determinada instituição escolar. Sem se pertencer a certo grupo e projecto de ensino, não se poderia aceder ao discurso público e legitimado de uma disciplina escolar, como a de Português ou a de Desenho. O “autor” de selectas e livros de leitura, tal como o de compêndios de Desenho, exerce ou exerceu num determinado liceu ou escola, conforme os casos, a profissão docente e

leccionou a disciplina para a qual faz manuais. É a partir desta posição de pertença que os “autores” se dirigem ao resto dos seus pares e se inscrevem no discurso aceite. Quanto à formação superior verifica-se que, os “autores” são portadores das licenciaturas adequadas, mesmo quando a maioria dos professores não detinha grau académico. Juntam, igualmente quando existente, a formação profissional específica. Mas se as pertenças ao grupo, à escola e à instituição de ensino secundário foram sem dúvida condições mínimas de acesso ao discurso em forma de manual, elas, por si só, não chegavam para autorizar esta produção.

No seguimento desta conclusão, é importante reter uma outra, os “autores” destes manuais escolares fizeram uma inscrição diferenciada nos discursos. Dito de outra forma, aqueles que publicaram manuais escolares geralmente não eram professores anónimos e desconhecidos da comunidade profissional de que faziam parte. Regista-se uma correspondência entre a autoria dos manuais e certas posições de destaque profissional. Com base na observação dos dados biográficos, verifica-se que estes “autores” tiveram carreiras docentes recheadas de cargos e funções de relevo. Defendo que estas actividades transferem prestígio profissional para outras, como para a de publicação de manuais. Cada professor analisado mostra ter na sua trajectória individual e profissional a passagem por certos cargos e funções que lhe abriram as “portas” à publicação de manuais e lhe permitiram a aprovação dos seus livros em instâncias estatais com esse poder. Estas situações são frequentes e indicam modelos de relações dos “autores” com os discursos.

Então, os caminhos seguidos por cada um dos 60 “autores” não exigiram a passagem pelos mesmos pontos de poder, ou seja, pelos mesmos cargos ou funções. Esta situação leva-me a concluir um outro princípio que governa o discurso escolar: nenhum cargo ou função pode ser considerado, por si só e isoladamente, como ponto imprescindível de apoio ou de passagem obrigatório para autorizar a produção de manuais. Esses pontos variam consoante as situações singulares dos “autores”, movem-se, acumulam-se e parecem conjugar-se flexível e livremente ao longo de cada carreira. É nesta complexidade de condições discriminatórias na construção disciplinar e no funcionamento dos discursos de Desenho e de Português, que se pode explicar a fraca participação feminina na produção de manuais escolares.

Durante mais de meio século, do final do século XIX até 1960, apenas surgiram três “autoras” no contexto editorial dos livros de leitura e compêndios de Desenho do ensino secundário. Mas é na comparação deste total com o número de 57 “autores” no masculino que a questão ganha significado. Aqui, tal como noutras formas de discriminação, as normas não precisam de ser expressas para regular os discursos escolares. Este desequilíbrio reforça claramente a ideia de que a produção de manuais escolares se constitui como uma tarefa qualificada para a qual nem todos os professores, neste caso professoras, destas disciplinas reuniram condições de acesso. A reflexão em torno destas três mulheres permite-nos perceber como elas conseguiram apropriar-se de uma cultura socialmente reconhecida e dos mecanismos profissionais da sua valorização. Estou a referir-me, por exemplo, ao seu envolvimento em estudos filológicos, à sua produção literária, à sua participação na imprensa ou nas artes plásticas.

Em síntese, o que pretendo enfatizar nesta primeira abordagem é que nem todos os professores e professoras de Português ou de Desenho puderam aceder ao mesmo nível de produção manualística. E, aqueles que o fizeram, tê-lo-ão conseguido por reunirem uma ou mais condições excepcionais de prestígio pessoal e/ou profissional.

Ora, no segundo capítulo, segui numa outra direcção, a de que as disciplinas não expressam unicamente a sua modernidade através de normas inventadas para a sua regulação, mas também em linhas ideológicas que discorrem através dos seus discursos. Esta é uma abordagem curricular mais clássica, na qual procurei fazer o enquadramento ideológico das disciplinas de Português e de Desenho do ensino secundário. Centro-me na construção discursiva e identitária de cada uma delas, embora as disciplinas escolares se tenham vindo a construir historicamente com uma profusão de enunciados que, continuamente, se cruzaram e combinaram. Seleccionei dois desses enunciados que me pareceram, e que hoje confirmo, constituir eixos centrais: o da nação e o do indivíduo.

O meu interesse é sobretudo perceber como é que estes dois eixos ideológicos se manifestam, misturam e organizam com os conhecimentos específicos das disciplinas de ensino secundário de Desenho e de Português. A questão que coloquei está relacionada com o modo como estas disciplinas, tão diferentes nas formas de operar conhecimentos, se dispõem nos projectos curriculares globais e nas finalidades sociais modernas que lhes subjazem. O desafio estava nessa tentativa de compreender a diferença. Enquanto geralmente se aceita que o ensino de Português, nas suas vertentes linguística, literária e cultural, se constitui como um espaço educativo de inculcação nacionalista, o ensino do Desenho não é, porém, identificado como tal. A identidade curricular da disciplina de Português encontra-se explicitamente marcada pela expressão da nação, pela inserção de elementos filológicos e etnográficos, históricos e geográficos, que ajudam o sujeito a situar-se no espaço político e cultural que é o deste país e do seu povo. É isto que se verifica, por exemplo, na construção dos seus programas e livros de leitura.

Logo no final do século XIX e ao longo do período do estudo, os programas de Português centravam-se no desenvolvimento do “sentimento nacional”, com a selecção de conteúdos que formassem a memória colectiva, com a apologia da literatura popular, com as narrativas biográficas e os contextos geográficos do país, mas principalmente com o estudo da obra épica de Camões. Todos estes elementos deveriam contribuir para fixar o espaço imaginário dos jovens na sua comunidade. No ensino secundário de Português, a língua vernácula, a literatura nacional e a cultura popular realizaram uma autêntica aliança em prol desta finalidade. Desta forma, os jovens aperceber-se-iam de quem eram, o que é o mesmo que dizer, a quem pertenciam. Como se a língua e a literatura formassem uma herança cultural, os jovens interiorizariam o seu vocabulário simbólico.

O ensino de Português concentrava-se nesse património. A literatura assumia, nessa linha, um papel central porque familiarizava os jovens com os seus próprios referentes culturais. No entanto, para além da literatura, a uniformização ortográfica da língua vernácula, embora se tratasse de um processo de carácter formal, foi decisiva para a concretização do projecto liberal. A relação entre a escolarização da língua e a uniformização ortográfica em todo o país constituem duas faces de uma mesma moeda, processos de uma mesma modernidade. Se o ensino da língua vernácula exigia uma grafia homogénea e seguida a nível nacional por toda a população, esta mesma ortografia única e generalizada não se poderia difundir sem a sua instauração escolar. O ensino secundário contribuiu para este processo, multiplicando discursos, hábitos e rituais de leitura e de escrita.

Se pensarmos nos argumentos reiterados de filólogos e professores, podemos imaginar como foi lento, mas marcante o processo histórico da institucionalização de uma

“ortografia racional”, “cientificamente simplificada” e nacional. As alterações formais da língua portuguesa não eram nem social nem politicamente neutras, tal como não foram neutras as normas que presidiram à representação gráfica do desenho. Estou a referir-me à normalização de processos, de medidas e de padrões gráficos, que se estabilizaram no primeiro quartel do século XX, no ensino técnico do *desenho mecânico* e do *desenho de máquinas*. Ou seja, enquanto que os acordos ortográficos foram instrumentos capazes de unir a comunidade nacional, a regularização das linguagens gráficas, por seu turno, esteve por trás da desejada modernização da economia nacional, porque articulava o ensino técnico com o desenvolvimento das indústrias.

Só com gramáticas perfeitamente definidas seria possível usar os conhecimentos de Desenho na produção industrial que se desejava. A ligação entre o Desenho e o ensino técnico era, por isso, muito estreita. Através da aprendizagem do Desenho esperava-se que o ensino técnico salvasse Portugal do seu atraso cultural, tecnológico e sobretudo económico. Promover o Desenho seria, nesta perspectiva, fomentar a indústria nacional e colocar o país na rota internacional do progresso. O Desenho era tido como a disciplina da tecnologia e da modernidade. Contribuía para esta identidade um discurso internacional posto em circulação a partir das exposições universais. O Desenho foi tomado como um aferidor do grau de apetrechamento das nações e como uma base de comparação entre economias.

A visão do Desenho técnico como solução para os mais prementes problemas do país fez parte dos enunciados políticos de vários regimes, liberais, republicanos e do Estado Novo. Contudo, tal como os discursos políticos e pedagógicos reconheciam, para que o Desenho correspondesse a um factor de progresso e a um trampolim tecnológico era essencial a criação de certas condições. Não era possível continuar a viver-se nas escolas técnicas com reduzidos orçamentos estatais e falta de dotações privadas, dos quais resultava o que contribuía em boa parte para a insuficiente formação de professores, deplorável estado dos edifícios, escassez dos materiais didácticos e incorrecta distribuição da rede escolar. Os enunciados repetem-se até à década de 1940, mas adiam-se continuamente as políticas de um projecto modernizador do ensino técnico, assim como da sua propaganda articulação com o mundo empresarial.

Com a reforma do ensino técnico profissional de 1948, o discurso sobre Desenho sofre uma inflexão e, como consequência, a formação profissional deixa de ser a sua única finalidade. Isto pode ter acontecido porque a tecnologia de que as empresas dependiam nesta época já não era a mesma e não tinha já o Desenho como suporte. O deslocamento discursivo operado nas argumentações da disciplina de Desenho, tanto técnico como liceal, transferiu-se de uma visão global da nação para um enfoque específico na constituição do indivíduo. Neste movimento activado pelo discurso psicopedagógico, os enunciados de Desenho evidenciam a função educativa da disciplina e a sua capacidade de potenciar a expressão livre do *eu*. Aproximando os objectivos das escolas técnicas e dos liceus, reconhece-se a presença das crianças em “nichos” curriculares; o ciclo preparatório do ensino técnico profissional e o 1º ciclo dos liceus. Nesses espaços similares, defende-se que a modalidade de *desenho livre*, designado nas escolas técnicas por *desenho subjectivo*, contribuiria para o crescimento das crianças, tanto emocional como intelectualmente.

A disciplina de Desenho oferecia-se como meio para um crescimento completo do ser humano, respondendo às suas necessidades psicológicas, descobrindo as suas vocações, produzindo o seu auto-controlo. A psicologia era uma poderosa aliança curricular, com a qual o Desenho se procurou impor. O sujeito auto-governado que o

Desenho tinha como perfil de chegada era capaz de interagir consigo mesmo. Era capaz de processos flexíveis de regulação que se centravam na sua diferença, ou seja, nas suas vocações e tendências psicológicas individuais. E, nessa autonomia reflexiva, cada sujeito podia potenciar deliberada e voluntariamente o seu contributo social e profissional.

Paralelamente, como se teria relacionado o ensino de Português com os conceitos psicológicos tão em “voga” depois das reformas de 1947-48? Os discursos da psicologia e os da literatura parecem-me especialmente ligados na construção das disciplinas de Português do ensino secundário. Ora, desde o final do século XIX e ao longo de mais de metade do século XX, os currículos liceais privilegiam um estudo baseado no texto literário. Não obstante o facto do estudo do texto literário no ensino secundário nem sempre corresponder a um esforço de análise literária e crítica, o uso da literatura como um local de subjectivação do sujeito é continuamente reiterado. Considera-se que a literatura é capaz de seduzir e orientar os jovens em percursos auto-reflexivos.

Centrado no texto, importa ao ensino secundário de Português que o aluno se identifique com os símbolos patrióticos, conheça as raízes culturais e os traços gerais do povo português. Estes eram elementos tutelares na constituição da personalidade das crianças e dos adolescentes. A concepção de que o sujeito modela a sua forma de ser e os seus comportamentos sociais e morais futuros a partir da leitura dos textos que lê e estuda encontra-se expressa nos enunciados da disciplina de Português nos liceus e nas escolas técnicas. No que concerne à psicologia, porém, os enunciados de Português não foram tão longe como os de Desenho, quando esta última disciplina vê como exequível a possibilidade de classificar os alunos em categorias psicocognitivas através das suas próprias produções. A disciplina de Português não chamou a si a tarefa de prever o temperamento, os interesses e as vocações futuras de cada aluno, não os distribuiu por estádios precisos e categorias predefinidas pela psicologia.

Não existiram enunciados de Português que identificassem as crianças e os adolescentes com determinadas categorias psicocognitivas. Coloco a hipótese de que o discurso psicológico das duas disciplinas, Português e Desenho, poderia ter sido mais próximo se o enfoque didáctico do ensino Português estivesse na escrita e não na leitura, mas tal não aconteceu. No período estudado, esta probabilidade não pode ser testada. Mas com isto não pretendo negar as ligações do ensino da língua e da literatura portuguesa à psicologia. Desde muito cedo, ou seja, logo com os programas do final do século XIX, se transferiu para o ensino da língua vernácula uma visão romântica de que era possível modificar o sujeito pela leitura. Enquanto o ensino de Português nas escolas técnicas, até à década de 1930, se definiu pela limitação da aprendizagem às competências mínimas, o ensino liceal projectou uma educação literária virada tanto para a cognição como para a emoção.

Com a leitura se pensava educar todas as dimensões do sujeito. A leitura era um exercício racional quando vista como “ginástica mental” e acumulação de conhecimentos que contribuía para a abertura de horizontes. A narrativa escrita permitia também uma educação moral dos sujeitos, nomeadamente através de fábulas e contos populares que deveriam alimentar a imaginação dos mais novos. A leitura era vista como uma “escola” de vida, de comportamentos sociais. Projectava-se uma estreita ligação entre o texto e o *eu*. Os alunos e as alunas deviam amadurecer emocionalmente quando se confrontassem com as experiências narradas. A sua vida pessoal misturar-se-ia com as leituras quotidianas e com a das personagens das obras

estudadas. O texto literário escolar integrava-se no projecto moderno de promoção da consciência, da auto-reflexão e da interiorização de valores.

Ao longo do tempo verificam-se dois discursos que parecem contraditórios, um de promoção da leitura, como vimos, e outro de contenção desta actividade juvenil. Por todas as razões atrás dispostas, a leitura faria bem aos jovens. Contudo, existem enunciados que afirmam que os educadores devem ter cuidado com as leituras feitas para lá da escola. A vigilância sobre o que se lê fora da escola e sobre o discurso dessas leituras perniciosas é comum a todo o período do estudo, embora me pareça intensificar-se após as reformas de 1948. O esconjurar os perigos de contaminação moral que os textos, nomeadamente os estrangeiros pudessem conter, mistura-se, por vezes, com argumentos relativos à sua falta de qualidade literária. A cedência dos jovens cederem à tentação de uma “literatura menor”, geralmente estrangeira, foi concebida como um perigo que havia que controlar, ora pela via de uma escolha literária escrupulosa do cânone escolar, ora pela via da entrada de géneros mais adequados à infância e à adolescência, como se verificou no ciclo preparatório do ensino técnico profissional após 1948.

Neste último período, parece-me que o ensino de Português activa e intensifica o discurso que articula as vantagens da educação racional e da educação emocional. Os primeiros anos dos liceus e das escolas técnicas abrem-se a novos géneros, ou seja, a alguns tipos de textos que usualmente não pertenciam ao cânone. Enquanto isto, os últimos anos, especialmente nos 2º e 3º ciclos dos liceus, desenvolvem uma linha de contenção canónica, sustentada pela análise crítica do texto literário. No Desenho, tal como vimos, foi também neste último período que se procurou nos primeiros anos das escolas técnicas e liceus contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito através da expressão livre de pensamentos e sentimentos. E, da mesma forma se mantiveram no currículo linhas anteriores de geometrização das formas. Nos últimos anos dos liceus, as tradições geométricas tinham em vista promover o raciocínio e nos cursos técnicos tinham, por seu turno, o objectivo de preparar para certas profissões.

Nas metamorfoses da modernidade atrás descritas, contei sempre com um poderoso aliado empírico, os manuais escolares. A sua “materialidade” e disposição para o manuseio fácil e quotidiano, a sua capacidade de condensação de conteúdos e de tempos, a sua imagem pública e afirmação social são, em síntese, as características que me levaram a privilegiar o seu tratamento. A regularidade das séries e as possibilidades de comparação entre as disciplinas estiveram por trás da escolha específica de dois tipos de livros escolares, as selectas e livros de leitura, para Português, e os compêndios de Desenho, para esta disciplina.

Entretanto, as normas do discurso escolar que vemos nos compêndios de Desenho, com as suas indicações para a execução prática, com os seus raciocínios metódicos, e com as suas deduções, não podem confundir-se com as normas que subjazem ao discurso literário inscrito nos livros de leitura e selectas literárias das disciplinas de Português. A composição textual de uma antologia para a leitura coloca todos os excertos textuais ao mesmo nível discursivo. São, nesta medida, enunciados correlatos, embora possam tratar de temáticas diferentes, serem de diferentes épocas ou pertencerem a vários géneros. As suas naturezas, embora literárias, adquirem, no espaço da antologia, funções e estatutos diferentes do contexto original.

Entre o final do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX, as selectas literárias e os compêndios de Desenho sugerem movimentos de procura e

acomodação. Os compêndios de Desenho perdem as características formais oitocentistas e enciclopédicas. A sua função escolar define-se à medida que o público-alvo se especifica, numa lógica sequencial “do mais simples ao mais complexo” nas construções geométricas. Embora com maior flexibilidade, a determinação do público-alvo também foi importante para as selectas literárias deste período. A racionalidade na sua organização pode notar-se nos encadeamentos alternantes dos trechos de prosa e de poesia, na introdução de notas escolares e nas tentativas de distinguir quais os trechos mais fáceis ou mais difíceis, e os trechos próprios para os alunos mais novos ou para os mais velhos.

Neste período, até à década de 1920 inclusive, podemos encontrar uma diversidade de modelos de selectas literárias e de compêndios de Desenho destinados às mesmas classes e níveis etários. No entanto, as condições de produção destes últimos eram mais difíceis, visto que foram socialmente contestados. Pensava-se eventualmente que uma disciplina empírica exigiria o uso quotidiano do manual escolar. Se a contenção económica marcou estes compêndios, tornando-os frágeis e pouco interessantes do ponto de vista estético, dois entre eles devem ser sublinhados pela sua excelência: nos liceus, a colectânea *Desenho* (1909), de Marques Leitão; nas escolas técnicas, o livro de Bordalo Pinheiro. A qualidade encontra-se na forma como estes livros encaram os processos de construção racional do *desenho geométrico*. A qualidade encontra-se também na forma como orientam, nas imagens, a atenção dos alunos.

Enquanto isto, é também a variedade que marca a produção dos livros de leitura para os liceus. Entre eles salientam-se os de Júlio Brandão porque trazem algumas novidades marcantes. A estrutura alternante de géneros literários, a explícita organização temática e, não menos importante, a ilustração são as três novidades a que me refiro. Em contraste, o livro de leitura de António Baião, para o ensino técnico, só pode ser considerado pobre pela forma como foi determinado pelas aprendizagens linguísticas mínimas e pelo exclusivo dos conteúdos sobre comércio e indústria.

Na década de 1920, o Desenho liceal introduzia ainda alguns conteúdos novos. Não conseguia, porém, dar forma a uma verdadeira orientação do gosto. O mais próximo disso era representado pelo livro de Leitão de Barros sobre a história da arte. Mas este era marginal na medida em que se destinava apenas a uma parte do ensino das 4^a e 5^a classes. A qualidade estética do livro parece antever uma mudança que se instalará na década de 1930. No plano ideológico, a narrativa que o livro constrói em torno da arte tem muito a ver com as metanarrativas históricas comuns à época, como a da história da literatura, por exemplo. Usa um tom apologético no discurso em que a arte é entendida como património da humanidade. Procura dar um sentido universal à arte e, por outro lado, colocar a produção artística nacional na senda da cultura ocidental. Na génese da nossa cultura, segundo este livro, os povos fixam-se numa hierarquia com padrões definidos e ocidentais.

Em comparação, enquanto no currículo empírico do Desenho estes elementos de História da Arte parecem um desvio humanista pontual, os liceus, na década de 1930, aprofundam o ensino da história da literatura. Contada como a história da arte, a história da literatura portuguesa é feita como se tratasse de uma travessia. A escrita literária ora percorria períodos de expansão e apogeu ora períodos de decadência. Esta sucessão de ciclos está ligada a uma concepção geral das selectas literárias. Não só se reduz o cânone como se exige que o texto literário escolar represente “modelo de correcção” escrita. Quanto aos livros de leitura para os mais jovens, as escolhas literárias devem equilibrar-se com as pedagógicas e as ideológicas.

Os livros deste período encarnam o equilíbrio atrás referido, mas nenhum o faz tão bem como o de Xavier Rodrigues. Neste livro, dava-se uma visão coerente de Portugal através da inscrição de inúmeros símbolos regionalistas, dividindo províncias, ordenando regiões do Minho ao Algarve e das ilhas às colónias, numa lógica espacial. Tratava-se de integrar a criança do 1º ciclo dos liceus num cenário tão coerente e uniforme, que ela fosse capaz de interiorizar como suas as tradições regionais e a cultura popular, as lendas, as canções e os contos, entre outros aspectos. Mas, tal como alguns professores de Português notaram logo nesta altura, também a mim me parece provável a existência de limites a esta projectada manipulação ideológica produzida no ensino pelo texto literário.

Creio no carácter contingente da leitura e da interpretação que cada aluno poderia fazer de um texto. Para que a leitura produzisse os efeitos ideológicos esperados seria preciso confiar na possibilidade de encontros flexíveis do aluno com texto. Era preciso que o aluno cooperasse neles voluntariamente. Este seria o registo mais moderno de inscrição do *eu*. Mas ele foi acompanhado por outro, de uma vigilância mais activa por parte do Estado. Esta ideia foi-me sugerida por duas vias. A primeira diz respeito à obrigação legal de incluir máximas moralistas e nacionalistas nos livros de leitura. A segunda foi a nítida instituição de fronteiras sociais para o ensino de Português entre o liceu e as escolas técnicas. Os estatutos atribuídos aos textos parecem-me centrais na definição da diferença: a consagração do cânone nos liceus versus desvalorização do texto literário nas escolas técnicas. Estes movimentos de valorização e desvalorização da literatura parecem-me expandir os seus efeitos sociais para os próprios projectos de ensino.

É ainda com base nesta ideia que relaciona o tratamento escolar da língua e da literatura portuguesa com a posição social dos projectos educativos que vejo a questão da valorização do texto realizada após a reforma do ensino técnico profissional de 1948. Parece-me que se procurou ultrapassar os obstáculos sociais do Português no ensino técnico pela introdução de mais literatura, de mais e diferentes géneros literários, de maior adequação destes aos níveis etários. Os livros de leituras, nomeadamente os de Virgílio de Couto, representam esta aliança entre a literatura e a inovação pedagógica. Tratava-se de uma linha lúdica, cultural e virada para o fomento do prazer do texto.

Ainda uma estratégia diferente se pode perceber na sobriedade dos livros nos liceus, em especial, dos dedicados os alunos mais velhos. O desenvolvimento de uma linha didáctica de análise intensiva do texto relaciona-se com esta estratégia elitista. A clivagem social dizia respeito ao ensino da literatura. Mas, neste caso, de uma literatura em que cada trecho da antologia representa outros trechos da mesma época ou do mesmo género. Uma literatura que não depende exclusivamente do seu valor literário, mas também da vantagem de tornar visíveis certos modelos estilísticos, de os expor de forma exemplar. Esta era uma estratégia que inseria os alunos numa literatura referencial e consagrada.

Quanto à operacionalização curricular dos compêndios de Desenho, pode dizer-se que eles adquirem um novo fôlego na década de 1930. A sua função escolar consolida-se. Nos liceus exige-se que os compêndios de Desenho sejam capazes de ensinar, mas também de seduzir. Eles propiciariam uma relação com o aluno da ordem da cognição, mas agora também dos afectos. Por isso, os encadeamentos sequenciais das aprendizagens eram acompanhados por cuidados com a imagem e com o uso da cor. A observação atenta da imagem era central para a orientação das ideias. Contudo, a

concepção estética que presidia a estes livros era ornamentalista, no sentido em que se aprende a separar a estrutura geométrica dos elementos decorativos.

Os compêndios de Desenho dos liceus conciliam a fantasia com a convenção gráfica, conciliam modalidades de *desenho geométrico*, *desenho à vista* e *desenho decorativo*. Não obstante as tentativas de educação do gosto, os compêndios desta década revelam ainda limitações cromáticas, técnicas e económicas. Poucos compêndios ultrapassam as cores desbotadas e oferecem formas agradáveis. Mas o mais difícil foi atingir a coerência e a unidade em toda a obra. Este era sobretudo um problema para os livros do ensino técnico profissional, porque a diversidade dos seus cursos e profissões espelhava-se em aplicações concretas, que dificilmente combinavam.

Os compêndios do período posterior a 1947-48 já revelavam cuidados gráficos e expunham uma profusão de cores. O movimento começa a ser tratado. As maiores alterações, contudo, realizam-se nos currículos do 1º ciclo dos liceus, ou melhor no compêndio de Betâmio de Almeida. Este livro foi capaz de condensar os princípios pedagógicos da reforma, valorizando a experiência quotidiana dos alunos e estabelecendo um endereçamento próximo, quase familiar. Exprime-se em propostas de trabalho apelativas, na ligação da escola a momentos de lazer, em temas de férias, festas, viagens e todo o tipo de referências à aventura e ao exótico. Mas o mais importante e significativo de tudo, não é tanto a cedência ao gosto infanto-juvenil pela inclusão de imagens presumidamente do seu agrado, é antes a possibilidade inaugural da entrada dos próprios desenhos dos alunos no espaço autorizado deste “livro único”. Com a introdução dos seus desenhos, consagrava-se a expressão infantil, trazendo a infância e a adolescência para dentro da obra e tornando-a objecto de estudo psicológico e de trabalho didáctico.

Sob a égide da infância e da inovação pedagógica construíram-se os manuais mais interessantes deste período. Se tentasse, no entanto, o exercício de comparação global dos livros de leitura e dos compêndios de Desenho liceais com os do ensino técnico, estou certa de que concluiria que os primeiros eram mais atraentes do que estes últimos. Sublinhe-se que os manuais escolares foram também eles locais de exercício de poder. As escolas técnicas exprimiram um conjunto de hesitações e dificuldades, nomeadamente de articulação entre a profissionalização e a pedagogia infantil. Reconhece-se a necessidade de mobilizar a vontade dos mais jovens para aprender, mas o mercado de trabalho continuava como espectro. Esta finalidade social do Desenho pesava sobre as opções curriculares e influenciava a elaboração de antologias e compêndios.

Esta visão aliás sugere-me o epílogo, porque no momento em que os manuais escolares de Português e de Desenho, antologias e compêndios, parecem ter encontrado a sua forma e estabilidade, ressurgem o seu questionamento. Então, embora eles tivessem vindo a conseguir uma maior eficácia educativa e, por isso, uma maior capacidade de serem bem recebidos pelos seus destinatários, centrando-se nos seus desejos e interesses, surgem perspectivas que os põem em causa. No caso dos livros de leitura, refere-se a sua inutilidade didáctica e propõe-se a sua substituição pelas leituras integrais das obras literárias originais. Os compêndios de desenho, por seu lado, historicamente com um estatuto mais instável não são apenas trocados por materiais avulsos, como no princípio do século XX. Ao prescindir-se da sua utilização, rejeitam-se também as formas de trabalho a que eles estão associados. Projectam-se alterações onde o desenho e a língua portuguesa se tornam vectores de dinâmicas de aprendizagem geradas a partir de *centros de interesse*.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1. FONTES³⁶¹

1.1. FONTES DOS “AUTORES” DE PORTUGUÊS

1. CASTANHEIRA, José Correia Marques

Exercícios latinos: Temas e Versões. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1902; *Compêndio de Moral e Doutrina Cristã*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Doutrina cristã e moral para uso dos alunos das escolas primárias (em harmonia com os programas oficiais)*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Primeiras Noções de educação cívica*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1903; *Selecta Literária* [com António Augusto Cortesão]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1909; *Estilo e composição – Subsídios para a análise literária dos clássicos*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1915.

2. CARRUSCA, José de Sousa

A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 1ª, 2ª, 3ª classes da Instrução Secundária. [com Francisco Augusto Xavier Rodrigues]. Lisboa: Papelaria Guedes. 1933. *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 4ª 5ª classes da Instrução Secundária*. [com Francisco Augusto Xavier Rodrigues]. Lisboa: Papelaria Guedes. 1933. *A Nossa Terra. Livro de Leitura para o 1º, 2º e 3º anos dos liceus*. Lisboa: Papelaria Guedes. 1937. *Gramática da Língua Pátria*. Lisboa: Livraria Avelar Machado. 1938. *Res Romanae – Método da Língua Latina*. Edição dos Autores. 1940. *Comentários de Caio Júlio César sobre a guerra das Gálias*. Lisboa: Livraria Rodrigues. s/ data.

3. GOMES, Adriano António

O Hyssope. de António Diniz da Cruz e Silva. “revisão e anotação”. Coimbra: F. França Amado Editor. 1910; *Elementos de Gramática Portuguesa*. I, II, III, IV e V classes dos liceus. Coimbra: Edição do autor. 1913-14; *Leituras Portuguesas. Para as 1ª, 2ª e 3ª classes*. 2 Volumes. Coimbra: Edição do autor. 1920; *Elementos de Gramática Portuguesa*. III, IV e V classes dos liceus. Coimbra: Edição do autor. 1921; *Exercícios Latinos de Versão e Composição. III classe dos Liceus*. Coimbra: Edição do autor. 1921; *Elementos de Gramática Latina*. III, IV e V classes dos Liceus. Coimbra: Edição do autor. 1921; *Noções Elementares de Gramática Portuguesa. Ensino Primário*. Coimbra: Edição do autor. [1931]; *Elementos de Gramática Portuguesa* [com José Nunes de Figueiredo]. [16ª edição]. Coimbra: Atlântida. 1954; *Compêndio de Gramática Portuguesa*. [com José Nunes de Figueiredo]. [18ª edição]. Coimbra: Atlântida. 1963.

4. MOREIRA, João Manuel

“O Ensino da literatura”. *Revista dos Liceus* nº 1. II Ano. Junho de 1892, pp. 29-49; *Nova Selecta Portuguesa*. [com João M. Corrêa]. [3ª edição]. Porto: s/ editora. 1894; *Nova Gramática Elementar de Língua Latina*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1894; *Gramática Latina*. 1ª e 2ª classes dos liceus. [com João M. Corrêa]. Porto. 1896; *Exercícios de Tradução de Latim para Português*. 1ª classe dos

³⁶¹ As fontes relativas aos “autores” de Português e de Desenho estão organizadas por data de nascimento do autor, de acordo com os quadros apresentados no capítulo 2.1.2. Os “autores” e o seu tratamento biográfico, na página 57. As restantes fontes estão ordenadas alfabeticamente pelo apelido do autor.

liceus. [com João M. Corrêa]. Porto. 1896; *Gramática Latina. 3ª classe dos liceus*. [com João M. Corrêa]. Porto. 1897; *Leituras Portuguesas. 3ª classe dos liceus*. Porto: s/ editora. 1900; *Leituras Portuguesas. 4ª classe dos liceus*. Porto: s/ editora. 1901.

5. NEVES, Manuel António Morais das

Método directo no ensino das línguas. Dissertação para o exame de Estado da Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa. Sintra: Minerva Comercial Sintrense. 1920; *Portugal é Grande. Selecta literária para o 1º ciclo dos liceus*. [com Francisco Júlio Martins Sequeira]. Lisboa: Liv. Francisco Franco. 1935; *Portugal é Grande. Selecta literária para o 2º ciclo dos liceus*. [com Francisco Júlio Martins Sequeira]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1935.

6. PINTO, Augusto Casanova

Notas e vocabulário da selecta de literatura [com António Gomes Pereira]. Porto. 1908; *Selecta de Literatura*. [com António Gomes Pereira] Porto: Edição de Augusto Casanova Pinto. 1912.

7. RODRIGUES, Francisco Augusto Xavier

Exercícios Gramaticais e de Leitura. Lisboa. 1912; *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*, Lisboa. 1912; *Narrativas Históricas de Portugal. 1ª e 2ª classes. I e II volumes*. Lisboa. 1921; *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 1ª, 2ª e 3ª classes da Instrução Secundária*. Lisboa: Papelaria Guedes. 1921; *A Nossa Terra. Livro de Leitura para as 4ª e 5ª classes da Instrução Secundária*. Lisboa. 1921; *Biografias de Cornélio Nepos e Fábulas de Fedro. 4ª e 5ª classe do Ensino Secundário*. Lisboa. 1921; *Vocabulário latino-português e português-latino. 4ª e 5ª Classes dos Liceus. Curso elementar de língua latina*. Lisboa: Editores J. Rodrigues & Cª. 1924; *Res Romanae. Livro-Método da Língua Latina 3ª classe*. [2ª edição]. Lisboa: Editores J. Rodrigues & Cª. 1925; *Cadernos de Sintaxe Latina. 3ª, 4ª e 5ª classes do Ensino Secundário*. 1932; *Lições de Língua Portuguesa* [Livro de apoio aos textos de A Nossa Terra]. Lisboa: J. Rodrigues & Cª Editores. 1933; *Em defesa própria. Carta dirigida aos Ex.ºs Membros da Comissão de Análise dos livros destinados às Escolas Industriais*. 1933; *Efemérides dum concurso de livros para as Escolas Industriais*. Lisboa. 1934; *Vocabulário latino português e português latim*. Lisboa: J. Rodrigues & Cª Editores. 1935; *A Nossa Terra. Livro de leitura para a 1ª, 2ª e 3ª classes da Instrução Secundária* [com José de Sousa Carrusca]. [13ª edição] Volume I. Lisboa: Edição de autor. 1936; *A Nossa Terra. Livro de leitura para a 4ª e 5ª classes da Instrução Secundária* [com José de Sousa Carrusca]. [13ª edição] Volume I. Lisboa: Edição de autor. 1936; *Res Romanae – Método da Língua Latina*. [com José de Sousa Carrusca]. Edição dos Autores. 1940; *A Vida começa amanhã. “Tradução e prefácio”*. Lisboa: Livraria Bertrand. s/ data.

8. LEITE, Luís Filipe (1828 – 1898)

Suposições que podem ser realidades: colecção de romances originais [contos]. Ponta Delgada. 1850; *O Novo amigo dos meninos. “Tradução” do livro de Saint-Germain Leduc*. Lisboa. 1854; *Estatutos provisórios da Associação dos Professores*. Lisboa. 1854; *“Dignidade das funções do professor primário”*. O Panorama. Vol. XII. 1855, pp. 166-168; *“Instrução Pública”*. Arquivo Universal. Vol. II. 1859, pp. 98-99; *Ramalhinhos de puerícia*. [8ª edição]. Lisboa: Livraria de Campos Júnior – Editor. 1874; *Selecta portuguesa* [com Bernardo Valentim Moreira de Sá]. Lisboa. 1884; *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra. 1892.

9. COELHO, Francisco Adolfo (1847 – 1919)

Algumas observações acerca do Dicionário Português e o seu autor. Lisboa. 1870; *A ciência alemã e a ignorância portuguesa. nº 1. Hüber versus*. Lisboa. 1870; *A questão do ensino*. Lisboa. 1872; *A ciência e a probidade, a propósito das pasquinadas do Sr. José Gomes Monteiro & Companhia*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1873; *As Questões da Língua Portuguesa*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1874; *Bibliografia crítica de história e literatura*. Porto: Imprensa Literária-Comercial. 1875; *“A Morte e o Inverno”*. A Renascença. 26 Nov. 1877, p. 10; *“Notas Mitológicas”*. A Renascença. 1878, p. 47-48; *“Ciências Históricas”*. A Renascença. 1878, p. 82-87; *Contos populares portugueses*. Lisboa. 1879; *“Ciências históricas em Portugal”*. A Renascença. Fascículos V-VII. 1879; *O carácter religioso dos Lusíadas*. Lisboa. 1880; *Algumas palavras sobre positivismo – retrato do Pantheon*. Lisboa. 1881; *Contos Nacionais para Crianças*. Lisboa. 1882; *O trabalho manual na escola primária*. Lisboa: Imprensa Democrática. 1882; *Os elementos tradicionais da educação*. Porto. 1883; *Jogos e Rimas Infantis*. Porto. 1883; *“Les Ciganos”*. Antropologie e Archéologie pré-historique. Congrès International d’Lisboa – 1880. Lisboa. 1884; *Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio (Relatório do director literário com respeito aos anos de 1883-1884 e 1884-1885)*. Lisboa. 1885; *Antologia de poetas e prosadores – novos lugares selectos coordenados em lições de cousas*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1885; *Anthologie de prosateurs et poètes français –*

Nova selecta francesa. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1886; *A ginástica e os jogos tradicionais*. Lisboa. 1889; *Antigos nomes hispânicos*. Separata da “Revista Arqueológica” 3. 1889; *Os ciganos de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1892; *O ensino primário superior*. Lisboa. 1892; *Reforma do ensino público*. Lisboa. 1894; *O ensino da língua portuguesa nos liceus*. Porto. 1895; *Leituras portuguesas*. 2 Volumes. Lisboa: M. Gomes Editor. 1896; *O ensino da língua portuguesa nos liceus*. Porto: s/ editora. 1896; *Leituras portuguesas*. 3ª classe dos liceus. Lisboa: M. Gomes Editor. 1897; “A Pedagogia do Povo Português”. *Portugália*. Volume 1. 1898, pp. 57-78; *Leituras portuguesas*. 2ª classe dos liceus. Lisboa: M. Gomes Editor. 1899; *O ensino histórico, filológico e filosófico em Portugal até 1858*. Coimbra. 1900; *Le Cours Supérieur de Lettres*. Exposição Universal de 1900. Paris – Lisboa. 1900; *Alfaia Agrícola Portuguesa – Exposição da Tapada da Ajuda em 1898*. Porto: Imprensa Moderna. 1902; *Exercícios corporais e desenvolvimento moral*. Lisboa. 1905; *Educação e Pedagogia*. Lisboa. 1905; *Casos de analogia na língua portuguesa*. New-York – Paris. Tomo XV. 1907; “Origens do português do Sul”. *Serões*. N° 46. Volume VIII. Abril 1909. pp. 317-324; “A escola e o lar”. *Serões*. N° 48. Volume VIII. Junho 1909. pp. 493-496; *Alexandre Herculano e o ensino público*. Lisboa: J. A. Rodrigues & Cª Editores. 1910; *Questões pedagógicas*. 2 Volumes. Coimbra. 1911-1912; *Parecer apresentado ao Conselho Superior de Instrução Pública pelo vogal Francisco Adolfo Coelho*. Lisboa. 1914; “A história dos exercícios físicos na sua relação com o desenvolvimento moral”. *Arquivos da Universidade de Lisboa*. Volume II. 1915, pp. 165-208; *Cultura e Analfabetismo*. Porto. 1916; *Contos Nacionais* [3ª edição]. Porto: Liv. Educação Nacional. 1936; *Cartas de Adolfo Coelho a António Tomás Pires (1882-1904)*. Coimbra: Imprensa Coimbra. 1968; *Para a História da Instrução Popular*. Lisboa. 1973; *Contos Populares Portugueses*. Lisboa. 1988; *Obra Etnográfica*. 2 Volumes. Lisboa. 1993; *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa. 1995; *Contos Populares Portugueses*. [7ª edição]. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2002.

10. SÁ, Bernardo Valentim Moreira de

Guia de correspondência, Contabilidade e Escrituração Comercial. Porto. 1878; *Artigos de crítica musical*. *Programas da 7ª série de sessões da Sociedade de Quartetos do Porto*. Porto. 1882; *Selecta francesa*. Para uso nos liceus. Porto. 1883; *Selecta Portuguesa*. [com Luís Filipe Leite]. Lisboa. 1885; *Primeiro livro de francês*. Porto. 1887; *Temas de francês e gramática prática*. Porto. 1888; *Compêndio de música*. Para o Ensino Normal Primário. Porto: Moreira de Sá. 1891; *Planimetria: Compêndio de Geometria Plana*. Para uso dos liceus e escolas normais. Lisboa. 1892; *Problemas de aritmética e de geometria plana*. Para uso dos liceus e escolas normais. Lisboa. 1892; *Selecta francesa*. Para as escolas complementares e normais. Porto. 1893; *A música na América do Sul*. Conferência proferida a 3 de Maio de 1898 no Instituto Portuense de Estudos e Conferências. Porto. 1898; *A Instrução da Criança*. Porto. 1904; *A técnica da rabeca*. Porto, 1907; *Primeiro Livro de Francês*. [6ª edição]. Porto. 1908; *Théorie Mathématique de la musique*. 4º Congresso de Londres da “Société Internationale de Musique”. 1911; *Palestras musicais e pedagógicas*. Porto: Casa Moreira de Sá. 1911; *Palestras musicais e pedagógicas*. 5 Volumes. Porto. 1912-1917; *Gramática inglesa – teoria e prática*. Porto. 1915; *Solfejos em todas as claves*. Coleção de melodias célebres. [4ª edição]. Porto. 1916; *Livro I de Francês*. Porto: Cantos escolares. [2ª edição]. Porto. 1916; *Vocabulário fraseológico português-inglês*. Porto. 1916; *Sumário da Gramática Inglesa*. 2ª e 3ª classes dos liceus. Porto: Casa Moreira de Sá. 1916; “Miguel Ângelo Pereira. Pontas de Fogo. n° 15. 2º Ano. 6 Maio 1915, p. 1; “A educação musical”. *Pontas de Fogo* n° 100, 3º Ano. 31 Jan. 1917, p. 4; *As palavras portuguesas, francesas e inglesas*. Porto. 1918; “Influência do ambiente sobre o carácter”. *Educação Portuguesa* n° 1. Ano 1. 11 Fev. 1922, p. 6; “Influência do ambiente sobre o carácter”. *Educação Portuguesa* n° 2 Ano 1. 18 Fev. 1922, pp. 1-2; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 4. Ano 1. 4 Março 1922, p. 2; “Memória Musical”, *Educação Portuguesa* n° 5. Ano 1. 11 Março 1922, pp. 1-2; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 6. Ano 1. 18 Março 1922, p. 3; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 7. Ano 1. 25 Março 1922, pp. 2-3; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 8. Ano 1. 31 Março 1922, p. 4; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 14. Ano 1. 13 Maio 1922, p. 2; “Memória Musical”. *Educação Portuguesa* n° 16. Ano 1. 27 Maio 1922, p. 2; *Manual de História das Artes Plásticas*. Porto. 1923; *História da Evolução Musical*. Porto. 1924; *Conservatório de Música do Porto*. Conferência do seu director, a 9 de Dezembro de 1917. Porto: Casa Moreira de Sá. s/ data; *Conversação Parisiense*. [com José Pereira da Cunha e Silva]. s/ local. s/ data.

11. CORTESÃO, António Augusto (1854-1927)

Noções Elementares de Gramática Portuguesa. Coimbra: Francisco Franco. 1896; *Nova gramática portuguesa*. Acomodada aos programas oficiais para uso das escolas normais. [7ª edição]. Coimbra. 1902; “Onomástico medieval português”. *O Arqueólogo Português*. Volume VIII. n°s 7 a 9. Jul. – Set. 1903, pp. 187-203; *Selecta Literária*. Para o ensino elementar da história da língua portuguesa. 4ª e

5ª classes dos liceus. [com José Correia Marques Castanheira]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1909; “Breves considerações sobre a formação dalguns derivados pátrios”. *A Águia* nº 3 – 1ª série. Ano I. 1 Jan. 1911. Porto, pp. 12-13; “Algumas palavras sobre a ortografia seguida em ‘A Águia’”. *A Águia* nº 4 – 1ª série. Ano I. 15 Jan. 1911. Porto, p. 10; “Brevíssimas considerações sobre ‘A fisionomia das palavras’”. *A Águia* nº 6 – 1ª série. Ano I. 15 Fev. 1911. Porto, pp. 11-12; “Angústias de mãe”. *A Águia* nº 7 – 1ª série. Ano I. 1 Março 1911. Porto, pp. 12-14; *Onomástico medieval português*. Separata do “*Archeologo Português*”. Vol. VIII e seguintes. Lisboa: Imprensa Nacional. 1912.

12. PEREIRA, António Gomes (1859 – 1913)

“Tradições Portuguesas e Linguagem”. *Revista Lusitana* nºs 3 e 4. Volume 9. 1907, pp. 229-258; *Dicionário universal de heresias, erros e cismas ou memórias para servirem a história dos desvios do entendimento humano acerca da religião cristã*. Porto: Editor Cruz Coutinho. 1867; *As Oficinas de S. José de Lisboa*. Lisboa. 1894; “Tradições populares”. *Revista Lusitana* nºs 2 e 3. Volume IX. 1906, pp. 229-258; “Tradições populares e linguagem”. *Revista Lusitana* nºs 1 e 2. Volume X. 1907, pp. 122-160; *Notas e vocabulário da selecta de literatura* [com Augusto Casanova Pinto]. Porto. 1908; *Tradições populares e vocabulário da Guarda*. Esposende. 1912; *Selecta de Literatura*. [com Augusto Casa Nova Pinto] Porto: Edição de Augusto Casanova Pinto. 1912; *Toponímia dos concelhos de Bouro, Póvoa de Varzino e Vila do Conde*. Esposende. 1914; *Tradições Populares e dialecto de Penedono*. Esposende. 1924.

13. BETTENCOURT, José Francisco Alves Barbosa de (1861 – 1931)

Geografia – Ensino Secundário. 2ª classe [com M. Gomes]. Lisboa. 1989; *Subsídios para a Leitura dos Lusíadas*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1901; *Trechos Escolhidos de autores portugueses. Para uso da 4ª e 5ª classes*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrnad. 1907; *História Comparativa da literatura portuguesa*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1923; *Leituras Portuguesas*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/data; *Méthode Directe de la langue française*. [com Charles Schweitzer]. Lisboa. s/data.

14. BRANDÃO, Júlio de Sousa (1869-1947)

Vida de Santos [com Raul Brandão]. I volume. Porto. 1891; *Saudades*. Lisboa. 1893; *Farmácia Pires: contos*. Porto: Lelo & Irmão. 1896; *O Jardim da morte*. Porto: Lelo & Irmão. 1898; *Perfis Suaves: contos ilustrados com desenhos especiais*. Porto. 1901; *Maria do Céu*. Porto: Lelo & Irmão. 1902; *Perfis Suaves: rapsódias populares e outros contos*. Porto. 1903; “Balada”. *Serões* nº 1. Volume I 2ª Série. Julho 1905, p. 100; “Fonte dos Amores”. *Serões* nº 3. Volume I 2ª série. Setembro 1905, p. 215; “Guerra Junqueiro”. *Serões* nº 4. Volume I 2ª Série. Outubro 1905, pp. 281-292; “Elegia Rústica”. *Serões* nº 11. Volume II 2ª Série. Maio 1906, p. 360; *Leituras Portuguesas para as três primeiras classes dos liceus*. Porto. 1907; *Figuras de Barro*. Porto. 1910; “A uma romãzeira”. *A Águia* nº 4 – 1ª série. Ano I. 15 Jan. 1911. Porto, p. 12; “Soneto”. *A Águia* nº 8 – 1ª série. Ano I. 1 Abril 1911. Porto, p. 10; *Livro de Leitura, para a 4ª classe*. Porto: Lelo & Irmão. 1912; *Nuvem de Oiro*. Porto: Lelo & Irmão. 1912; *Garrett e as cartas de amor*. Porto: Lelo & Irmão. 1913; “A casa de Camilo em S. Miguel de Seide”. *Atlântida* nº 4. Ano I. 15 Fev. 1916, pp. 338-340; “Crónica do Norte – Pintores Portuenses”. *Atlântida* nº 9. Ano I. 15 Jul. 1916, pp. 879-882; “Jogos Florais luso-brasileiros”. *Atlântida* nº 14. Ano II. 15 Dez. 1916, pp. 95-98; *Contos Escolhidos*. Porto: Lello & Irmão. 1918; *Sonetistas portugueses e luso-brasileiros: antologia contendo dados biográficos*. [com Nuno Catarino Cardoso]. Lisboa: Edição do autor. 1918; *Memórias de um amoroso*. Porto: Livraria Chandron. 1921; *Quem é Teófilo Braga?* Lisboa: Imprensa Lucas. 1922; *Poetas e prosadores*. Braga. 1923; *Bustos e Medalhas*. Porto. 1925; *Bardos e Cavaleiros* [com Luís Veiga]. Lisboa: Of. Da Companhia Portuguesa Editora. 1925; *Garrett e as cartas de amor* [2ª edição]. Porto. 1926; *Os melhores quadros do Museu Municipal do Porto*. Porto. 1927; *Cândido da Cunha*. Porto. 1927; *O Pintor Roquemont*. Lisboa. 1929; *Livro de Leitura, para as classes I e II*. Braga. 1932; *Memorial artístico: colectânea literária, artística e musical*. Porto. 1932; *Miniaturistas portugueses*. Porto. 1933; *Galeria das Sombras*. Porto: Livraria Civilização. 1935; *Exposição de homenagem à grande artista D. Aurelina de Sousa* [com Vasco Ortigão de Sampaio e Júlia Pina]. Porto. 1936; *Camilo e Cipriano Jardim* [com Júlio Dias da Costa]. Lisboa. 1937; *Desfolhar dos crisântemos*. Porto: Livraria Civilização. 1937; *Primeiros Versos*. “Prólogo ao livro de António Nobre”. Porto – Barcelos: Companhia Editora do Minho. 1937; *Quo vadis arte? Elementos de observação psicológica sobre escultura, pintura, desenho, canto, música, dicção*. “Prefácio de Júlio Brandão”. Porto. 1938; *O Senhor Pedro Vitorino*. Porto. 1939; “Soledade”. *Rosas de Oiro*. Lisboa. 1939; *Um escultor primacial: Pinto do Couto*. Coimbra: Coimbra Editora. 1944; *Contos Escolhidos*. [2ª edição]. Lisboa: Inquérito. 1945; *A Cata do Eldorado*. Porto – Vila Nova de Famalicão. 1969; *A Noite de Natal* [com Raul Brandão]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1982; “A carta do ‘El Dorad’” [Trecho do romance]. Colecção *Diário de Notícias*. Volume I. s/data, pp. 123-146; *Recordações de um velho poeta*. Lisboa: Editorial “Gleba”. s/data.

15. FONTINHA, Rodrigo Fernandes (1875 – 1950)

Antologia Portuguesa. Selecta literária para os III, IV e V anos dos Liceus. Porto: Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira. 1937; *Terra Lusa. Livro de leitura para os 1º, 2º e 3º anos*. Porto: Livraria Simões Lopes de Domingos Barreira. 1938; *Terra Lusa*. [2ª edição]. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1938; *Antologia Portuguesa. Selecta literária para os III, IV e V anos dos Liceus*. [8ª edição]. Porto: Editorial Barreira. [1952]; *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Barreira. [1957]; *A Língua Pátria, Selecta das Escolas Comerciais e Industriais*. 1º e 2º anos. Volume I. Porto: Editorial Barreira. s/ data; *A Língua Pátria, Selecta das Escolas Comerciais e Industriais*. 3º e 4º anos. Volume II. Porto: Editorial Barreira. s/ data; *Epítome de gramática portuguesa elementar*. 1º Ciclo liceal. Porto: Editorial Barreira, s/data; *Gramática portuguesa elementar*. 2º Ciclo liceal. Porto: Editorial Barreira. s/data.

16. BAIÃO, António Eduardo Simões (1878-1961)

“O Arquivo da Torre do Tombo” [com Pedro São Bartolomeu de Azevedo], *Anais Academia de Estudos Livres*. Lisboa. 1905; “A Inquisição. Damião de Góis e Fernão de Oliveira julgados por ela”. *Serões* n.º 14. Volume III 2ª série. Agosto 1906, pp. 123-135; “Os bastidores da educação de el-rei D. Sebastião”. *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XV. Ano III. Jun-Jul 1907; “A Inquisição e os livros suspeitos – os livreiros de Lisboa em 1550”. *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XVI. Ano III. Agosto – Dez 1907; “A Inquisição. O padre António Vieira julgado por ela”. *Serões* n.º 22. Volume VI 2ª Série. Abril 1907, pp. 289-301; “A Inquisição. O poeta Serrão de Castro – A perseguição feroz a uma família”. *Serões* n.º 35. Volume IV 2ª Série. Maio 1908, pp. 320-328; Afonso de Albuquerque. Lisboa: Editora Baptista. 1913; *Alguns ascendentes de Albuquerque e o seu filho à luz de documentos inéditos*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1915; *Algumas provanças da Torre do Tombo no século XVI*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1916; *Livro de português. Biblioteca de Instrução Profissional*. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1916; *Cartas amorosas de uma freira*. “Prefácio” Lisboa: Portugal. 1922; *Catálogo da Biblioteca que pertenceu ao falecido conselheiro Dr. Jaime Moniz*. Lisboa. 1922; *O Livro de Leitura* [3ª edição]. Lisboa. 1924; *Causa da nulidade de matrimónio entre a rainha D. Maria Francisca Isabel de Sabóia e o rei D. Afonso VI*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1925; *O Cardeal Saraiva como guarda-mor da Torre do Tombo*. Lisboa. 1928; *O Arquivo da Torre do Tombo*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1929; “Braz de Albuquerque”. Sampaio, Albino Maria Pereira Forjaz (dir.) *História da Literatura Portuguesa Ilustrada*. Volume III. Lisboa. 1929-42. pp. 41-44; *Como Arnaldo Gama escreveu o romance histórico “O sargento-mor de Vilar”*. Separata de “Memórias” da Academia de Ciências de Lisboa. Lisboa. 1938; “O bispo D. Marcus Teixeira”. *Congresso do Mundo Português*. Lisboa. 1940; *Cartas para el-rei D. Manuel I*. “Prefácio”. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1942; “Crónica inédita de D. João IV”. *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume XI. Lisboa. 1946, pp. 11-61; “Alexandre Herculano e Magessi Tavares”. *História de Portugal de Alexandre Herculano*. Lisboa. 1951, pp. 19-27; “Alexandre Herculano e Magessi Tavares”, *História de Portugal de Alexandre Herculano*. Lisboa. 1951, pp. 19-27; “Alexandre Herculano e os Portugalliae Monumenta História 1852 a 1873”. *Memórias Academia de Ciências de Lisboa. Letras*. Tomo VI. 1951, pp. 51-58; *A biografia de Nicolau Tolentino de Almeida elucidada por documentos inéditos*. Lisboa. 1951; *Comunicações académicas*. Separata “Memórias” da Academia de Ciências. Lisboa. 1951; *António Feliciano Castilho na Academia*. Sessão de 22 de Maio de 1952. Lisboa. 1952; *Biografia do Santo Condestável*. Lisboa. 1952; “Alexandre Herculano e Gomes Monteiro”. *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 33-41; “Alexandre Herculano como rendeiro da horta do Galvão”. *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 101-108; “Alexandre Herculano como presidente da Câmara de Belém”. *Anais Academia Portuguesa de História*. Volume 7 II série. 1956, pp. 75-100; *Algumas observações de João Sousa Pinto Magalhães e certos passos do IV tomo da “História de Portugal” de Herculano*. Coimbra. 1958; *Apontamentos para a História diplomática portuguesa*. Lisboa. 1958.

17. LIMA, Augusto César Pires de (1883 – 1959)

“O ensino da História”. *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*. Fascículo XI. Ano II Maio – Junho 1906, p. 338; “Simbolismo Jurídico”. *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*. Volume VII. 1914-1923; *Tradições populares de Santo Tirso*. Separata da Revista Lusitana. Porto. 1915; *Evocações*. Porto: Livraria Moderna. 1920; *Jogos e canções infantis*. Porto: Livraria Moderna. 1918; *Livro das Adivinhas*. Porto: Livraria Moderna. 1921; *Portugal: livro de leitura*. Porto: Edição do autor. 1921; *O Serrinha*. Santo Tirso. 1921; *As Invasões Francesas na tradição oral e escrita*. Porto. 1922; *Portugal: leituras históricas*. Porto: Edição do autor. 1923; *Fernando Pires de Lima – Vida de um Educador Humilde – Homenagem de seus Filhos*. Porto. 1924; *Diário de um soldado miguelista*. José Bento Fernandes. Porto: Imprensa Portuguesa. 1925; *Portugal*:

Livro de leitura. 1ª, 2ª e 3ª classe dos liceus. Porto: Edição do autor. 1928; *Portugal: os nossos escritores. 4ª e 5ª classes dos liceus.* Porto: Edição do autor. 1928; *Cancioneiro Popular de Vila Real.* Porto: Marânus. 1928; *Leituras para o ensino primário: 4ª classe* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1929; *A morte nas tradições do nosso país.* Coimbra: Imprensa Universitária. 1930; *Leituras para o ensino primário: 3ª classe* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1931; *Exortação da Guerra. "Prefácio"*. Porto. 1932; *A Farsa de Inez Pereira. "Prefácio e anotações"*. Porto: Domingos Barreira. 1932; *Amor de Perdição. "Prefácio e revisão"*. Porto: Domingos Barreira. 1934; *Autobiografia de um monge de S. Bento.* Guimarães: Revista "Guimarães". 1934; *Revolução* [2ª edição]. Lisboa: Editorial Nacionalista. 1934. *Leituras para o ensino primário* (com Américo Pires de Lima). Porto. 1935; *Livro de leitura para o ensino comercial. 3º e 4º anos do Curso Complementar do Comércio.* Porto: Edição do autor. 1935; *A obra missionária dos portugueses.* [Conferência pronunciada no Liceu Rodrigues de Freitas no dia 6 de Abril de 1935]. Guimarães. 1936; *História das coisas que o mui esforçado capitão Cristóvão da Gama...* "Anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. 1936; *A Caveira da Mártir "Revisão"*. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1937; *Livro de Leitura para o Ensino Comercial.* Porto. 1937; *A "Nau Catrineta" e o naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho "Prefácio e anotações"*. Porto: Imprensa Moderna. 1937; *A Varanda de Julieta "Revisão"*. Porto: Liv. Simões Lopes. 1937; *Bernardim Ribeiro (Écloga I), Sá de Miranda (Carta a António Pereira), Luís de Camões (Canções V e IX e alguns sonetos).* Para o 2º ciclo do Ensino Liceal. "Anotações". Porto: Domingos Barreira. 1938; *A falta de tempo e o arbítrio de um julgador na Auditoria do Porto.* Porto. 1938. *Imposto Sucessório ou Confiscação de legado?* Porto. 1938; "A literatura popular e a literatura culta". *Liceus de Portugal* n.º 1. Maio 1940. pp. 27-33; *Recueil des morceaux choisis: II^{ème} et III^{ème} années* (com Carlos Santos). Porto: Domingos Barreira. 1940. *O Cancioneiro Minhoto. "Anotações"*. Porto. 1940; *A Freguesia de S. Tiago de Areias do Conselho de Santo-Tirso.* Separata Douro-Litoral. Porto: Junta de Província do Douro-Litoral. 1940; *Auto da Alma "Prefácio e anotações"*. Porto: Domingos Barreira. 1940; *Frei Agostinho da Cruz.* Porto: Imprensa Moderna. 1940; *Pão partido em pequeninos para os pequeninos da casa de Deus.* Porto: Domingos Barreira. 1940; *O Barco Rabelo. "Prefácio"*. Porto: Ed. Junta de Província do Douro Litoral. 1940. *O Folclore.* Separata da Exposição Etnográfica do Douro Litoral. Porto. 1940. *A Indústria Agrícola como elemento da vida da nacionalidade.* Separata das Comemorações do Mundo Português de 1940. Porto: Imprensa Portuguesa. 1940; "A literatura popular e a literatura culta". *Liceus de Portugal.* 1940. *Relação da mui notável perda do Galeão Grande "S. João". "Anotações"*. Porto: Domingos Barreira. 1940; *Le français vivant pour l'enseignement secondaire: I^{ère} et II^{ème} années* (com Carlos Santos). Porto : Editorial Domingos Barreira. 1941; *Leituras para o ensino primário.* Porto. 1941; *Auto de El-Rei Selenco "Prefácio e anotações"*. Porto: Domingos Barreira. 1941; *Poesias Selectas "Prefácio e anotações"*. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1941; *O Porto e os seus arredores no Cancioneiro Popular.* Separata do Douro Litoral. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1941; *A Rosa do Adro. "Revisão"*. Porto: Domingos Barreira. 1941; *O papel do professor da instrução primária.* Conferência para a Federação dos Amigos da Escola Primária. Porto. 1942. *O professor Manuel de Almeida: o homem - o mestre.* Porto. 1942; *A poesia religiosa na literatura portuguesa "Prefácio e anotações"*. Porto: Domingos Barreira. 1942; *Dois Estudos. "Prefácio"*. Porto. 1943; *O livro das adivinhas.* Porto. 1943; *A linguagem e o folclore de Entre-Douro-e-Minho.* Separata do "Douro-Litoral" (Fascículo VI). Porto: Domingos Barreira. 1943; *Fogo de Santelmo.* Lisboa: Editorial Ática. 1943; *O Sinal da Cruz de Junot.* Coimbra Editora. 1943; *A análise gramatical. "Prefácio"*. Porto: Porto Editora. 1944; *Luís de Camões e as Uveiras.* Porto. 1944; *Poesias Selectas. "Prefácio e anotações"*. Porto: Editorial Domingos Barreira. 1944; *Últimos Versos. "Prefácio"*. Porto. 1944; *Doutor Pedro Vitorino – in memoriam. "Prefácio"* Porto: Junta da Província do Douro Litoral. 1945; *A Gramática Elementar. "Prefácio"*. Porto: Porto Editora. 1946; *As Lendas – O Santo Preto – Processo popular de canonização.* Porto. 1946; *Livro de Leitura para o Ensino Técnico Elementar.* Porto. 1947; *As Artes e Ofícios nas tradições populares.* Porto: Edições de "Portucal". 1947; *Livro de leitura para o ensino técnico elementar. 1º ano.* Porto: Edição do autor. 1947; *Estudos etnográficos, filológicos e históricos.* Porto: Junta de Província do Douro-Litoral. 1947; *Relações etnográficas entre Lisboa e Porto.* Porto: Imprensa Portuguesa. 1947-1951; *Livro de Leitura para o Ensino Técnico Elementar 2º ano.* Porto: Edição do autor. 1948; *O problema da assistência no Porto.* Porto. 1949; *Romanceiro para o povo e para as escolas* (com Alexandre de Lima Castro Carneiro). Porto. 1949; *Cancioneiro de Cinfães.* Porto. 1950; *Camilo Castelo Branco.* Palestra realizada a 1 de Junho de 1950. Porto. 1952; *A lenda de Santo Tirso.* Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto: Imp. Portuguesa. 1952; *Almeida Garrett e as tradições populares.* Porto. 1954; *Duas cartas de Camilo Castelo Branco sobre a questão da sebenta.* Porto. 1955. *Topónimos e Alcinhas.* Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1955; *Diplomados naturais da freguesia de Areias.* Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1956; *O Lugar da Torre.* Separata de "O Conselho de Santo Tirso". Porto. 1956; *I Congresso de Etnografia e Folclore promovido e organizado pela Câmara Municipal de Braga.* Separata de Douro Litoral, Porto: Imp. Portuguesa. 1956; *Anotações às leituras para a 4ª classe: resumos questionários morfologia-sintaxe* (com Américo Pires de Lima). Porto: Porto Editora. 1957. *Vocabulário do livro*

leituras para o ensino primário 4ª classe (com Américo Pires de Lima). Porto: Porto Editora. 1957; *"O Liceu Nacional Central do Porto"*. *O Tripeiro*. Janeiro 1956 e Abril 1957; *A Quinta de Silvalde na Freguesia de S. Tiago de Areais*. Separata de Douro Litoral. Porto: Imp. Portuguesa. 1957; *José Leite de Vasconcelos e a paixão de um folclorista*. Porto: Imp. Portuguesa. 1959; *Os autos das barcas*. "Prefácio e anotação". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data. *Camões*. "Prefácio". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *A Castro* "Prefácio". Porto: Editorial Barreira. s/data; *O Fidalgo Aprendiz*. "Prefácio". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Folhas Caídas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Frei Luís de Sousa*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *O Mar e o Sal*. Separata do Boletim da Biblioteca Pública Municipal de Matosinhos nº 1. Matosinhos. s/ data; *A Morgadinha dos Canaviais*. "Revisão". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Obras Selectas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Poesias Selectas*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/data; *Prática de três pastores*. "Prefácio e anotações". Porto: Editorial Domingos Barreira. s/ data; *Romanceiro para o povo e para as escolas* [com Alexandre Lima Cordeiro]. Porto: Domingos Barreira. s/ data; *Sermão da Sexagésima* "Prefácio". Porto: Domingos Barreira. s/ data.

18. ALMEIDA e Costa Cabral, Berta Gomes Valente de (1886 – 1982)

Gramática prática e muito elementar da língua portuguesa. Lisboa: Fernando & C^a, 1916; *Gramática prática da língua portuguesa*. (prefácio de José Joaquim Nunes). Lisboa e Porto: Imprensa Portuguesa. 1917; *Livro método de exercícios da língua latina*. Lisboa: Fernando & C^a. 1921; *Livro de leitura. I e II classes dos liceus*. Lisboa: Livraria Fernandes. 1921; *Primeiras noções de gramática histórica da língua portuguesa*. Lisboa: Fernando & C^a. [1923]; *Colecção de trechos de literatura arcaica e medieval*. Lisboa: Fernando & C^a. 1924.

19. TAVARES, José Pereira (1887 – 1983)

O ensino da Língua Portuguesa nos liceus – Considerações gerais. Lisboa. 1914; *Gil Vicente e a origem do teatro português*. Conferência de abertura do 1º sarau dramático-literário da Associação Académica do Liceu Vasco da Gama. Aveiro: Minerva. 1920; *O poeta melodino – D. Francisco Manuel de Melo*. Porto: Comp. Portuguesa Editora. 1921; *História da Língua Portuguesa*. Conferência. Lisboa: Livr. Universal de J. Tavares. 1923; *Selecta de Textos Arcaicos e Medievais*. Porto: Lelo & Irmão. 1923; *"O ensino da língua materna"*. *Labor* nº 2. 1926; *Ortografia portuguesa*. *Manual do estudioso da língua*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1928; *Cinquenta fábulas de Fedro* (adaptação para as crianças). Aveiro: s/ editora. 1929; *Teatro "Organização"*. Porto: Lelo & Irmão. 1929; *Poetas do amor*. Porto: Lelo & Irmão. [1929]; *"As relações entre o liceu e as famílias dos alunos"*. *Labor* nº 37. 1931; *Anuário do Liceu de José Estêvão (1930-1931)*. Relatório. Aveiro. 1931; *Livro de Leitura. 1º Ciclo do ensino liceal*. [4ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1932; *Selecta Literária. 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus*. [2ª edição]. Lisboa-Porto: Sá da Costa. 1932; *Método Elementar de Latim. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1934; *O Liceu de Aveiro (1860-1935)*. Separata da "Labor". 1935; *"A acção extra-escolar dos professores liceais"*. *Labor*. nº 75. 1936; *Gramática Elementar de Português. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *História do Liceu de Aveiro*. Figueira da Foz. 1937; *Fábulas. 5º ano de latim para os liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Método Elementar de Latim. 4º, 5º e 6º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Poesias*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Selecta Literária. 4ª, 5ª e 6ª classes dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Epítome da Gramática portuguesa. 1º, 2º e 3º anos dos liceus*. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Selecta de Textos Arcaicos. 6º e 7º anos dos liceus*. [2ª edição]. Porto: Lelo & Irmão. 1940; *"Subsídio para a interpretação e edição de O fidalgo Aprendiz"*. *Liceus de Portugal* nº 5. Fevereiro 1941, pp. 347-357; *Como se devem ler os clássicos*. Lisboa: Sá da Costa. 1940; *Poesias*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1941; *"Os Nossos Liceus. O Liceu José Estêvão"*. *Liceus de Portugal* nº 17. Maio 1942, pp. 1372-1396; *Alguns Aspectos da linguagem de Machado de Assis*. Coimbra: Coimbra Editora. 1942; *As Viagens na minha terra*. Comemoração do 1º centenário. Separata da "Revista da Faculdade de Letras". Tomo X. 2ª série. Lisboa. 1943; *As metamorfoses*. "Compilação". Coimbra: Coimbra Editora. 1944; *Anuário do Liceu de Aveiro*. Relatório. Aveiro. 1949; *Apólogos Dialogais "Prefácio e anotações"*. 2 Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1949; *O Hissopo*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Ed. Álvaro Pinto. 1950; *Anuário do Liceu de Aveiro (1951-1952)*. Relatório. Aveiro. 1952; *Livro de Leitura. Língua e História Pátria*. Partes I e II. Lisboa: Manuel Barreira Editor. 1952-1953; *As Viagens na minha terra*. "Prefácio e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1954; *Gramática Portuguesa. 2º ciclo dos liceus*. Coimbra: Coimbra Editora. 1955; *Um manuscrito aveirense do P.e Manuel Coelho da Graça*. Aveiro-Coimbra: Coimbra Editora. 1956; *Antologia de Textos Medievais "Seleção, introdução e notas"*. Lisboa: Sá da Costa. 1957; *Obras Completas*. "Prefácio e anotações". 4 Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1957; *Gramática e gramatocófbos*. Aveiro. 1959; *Apólogos Dialogais*. "Introdução e anotações". Lisboa: Sá da Costa. 1959; *"Alguns aspectos e episódios da época das lutas liberais do distrito de Aveiro"*. *Arquivo*

Distrito de Aveiro. nº 103. Julh-Agosto-Set. 1960, pp. 163-189; *Teatro de Amadores*. Aveiro. 1960; *Castilho e Bulhão Pato perante a memória de José Estêvão*. Aveiro-Coimbra: Coimbra Editora. 1965; *O Infante D. Pedro, duque de Coimbra e Senhor de Aveiro, na literatura*. Coimbra: Coimbra Editora. 1965; *Romaria de Nossa Senhora da Saúde da Serra*. Aveiro-Coimbra: Coimbra Editora. 1966; *1º Centenário do movimento liberal de Aveiro de 1828*. Aveiro. 1969; *Homenagem de Oliveira de Azeméis a Ferreira de Castro*. Coimbra: Coimbra Editora. 1970; *Peregrinação*. “Edição literária”. Porto: Lelo & Irmãos. 1971; *Selecta Gil Vicentina. Para uso do povo português*. Porto: Lelo & Irmão. 1973; *Exame de consciência*. Aveiro. 1999; “A língua portuguesa no século XVI”. *História da Literatura Ilustrada* (1929-1942). Volume I. Lisboa, pp. 322-363; *Rimas portuguesas e Orações académicas*. “Prefácio e anotações”. s/ local. s/ data.

20. CARDOSO, José Monteiro (1892 – ?)

A Escola Técnica: livro de leitura. [com Victor José d’Oliveira, José de Oliveira Boléo] 2 Volumes. Braga: Livraria Cruz. 1933. *Dicionário de Francês-Português*. [com Joaquim Faguinier]. 1950. *O ensino do Português na formação do aluno*. Discurso proferido na Sessão do 1º de Dezembro de 1953 no Liceu Nacional de Guimarães. Braga: Edição do Autor. 1956; *O mundo português: livro de leitura*. Lisboa. 1958.

21. OLIVEIRA, António Correia de Almeida e (1894 – 1959)

A Interpretação Directa e a Versão no Ensino de Francês pelo Método Directo. Dissertação de Exame de Estado na Escola Normal Superior de Coimbra. Viseu. 1919; *Princípios Fundamentais do Estado Novo Corporativo*. Coimbra. 1936; *Relógios Falantes*. “Prefácio e anotações”. Lisboa. 1942; *Cantata de Dido e outros poemas*. Lisboa. 1943; *O Fidalgo Aprendiz*. “Prefácio e anotações”. Lisboa. 1943; *As Segundas três Musas de D. Francisco Manuel de Melo*. Ensaio crítico, selecção e notas. Lisboa. 1944; *Eça de Queirós e Fradique Mendes*. Separata “Mensagem”. Coimbra. 1945; *A Escola*. *Princípios Reguladores*. Lisboa. 1947; *D. Francisco Manuel de Melo e o Teatro Espanhol do Século XVII*. Conferência. Separata de “O Século”. 1948; *O Lirismo e o Barroco*. Separata de “O Século”. 1948; *Lectures françaises*. 2º Ciclo dos liceus. [com Joaquim Portugal e Luís Saavedra Machado]. Coimbra. 1949; *A Arte e o tempo*. Romântico – clássico – barroco. Lisboa: Livraria Francisco Franco. 1952; *Anthologie des auteurs français*. 3º Ciclo dos liceus. [com Joaquim Figanier]. Lisboa: Francisco Franco. [1952]; *A Terra e a Grei*. Para o 1º ciclo dos liceus. [com Luís Machado Saavedra]. Lisboa: Didáctica. 1955; *Textos Portugueses Medievais*. 3º Ciclo dos liceus. [com Saavedra Machado]. Coimbra: Atlântida. 1959; “Leitura explicada e leitura dirigida”. *Palestra* nº 7. 1960, pp. 20-40; *O homem e o trabalho*. Lisboa: Junta de Acção Social. 1961.

22. MATTOSO, António Gonçalves (1896 – 1975)

Compêndio de geografia geral. Vila Nova de Famalicão. 1930; *Compêndio de História Antiga*. 3ª Classe dos liceus. Vila Nova de Famalicão. 1932; *Compêndio de Geografia Económica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1933; *Compêndio de História Medieval, Moderna e Contemporânea*. Vila Nova de Famalicão. 1933; *Documentação Cartografia*. Anexo ao *Compêndio de Geografia Geral*. 1934; “1º de Dezembro de 1640”. *Académico Figueirense* nº 3. Ano II – 2ª série. 1 Dez. de 1934, p. 1; *Uma questão de metodologia histórica* Vila Nova de Famalicão. 1934; *Caderno de Exercícios de História*. III, IV e V classes dos liceus. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1935; *Compêndio de História*. 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1935; *Compêndio de Geografia*. 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus. Lisboa: Sá da Costa, 1935; *Iniciação geográfica e corográfica do Império Português*. Lisboa: Sá da Costa. 1935; *Compêndio de História Universal*. 6º ano dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1936; *Os Continentes*. 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1936; *Ciências Geográfico-Naturais*. 1º, 2º e 3º anos dos liceus. [com Álvaro Ataíde]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Compêndio de História de Portugal*. 6º e 7º anos dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Compêndio de História Universal*. 3º, 4º e 5º anos dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *História da Civilização*. Idade Média, Moderna e Contemporânea. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Problemas de Cosmografia*. Livro auxiliar para o 3º ciclo liceal. Lisboa: Sá da Costa. 1938; *Ciências Geográficas*. 7º ano dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *La Jeunesse portugaise à l’ècole*. 1º e 2º anos dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *História de Portugal*. I e II Volumes. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *História da Civilização*. Antiguidade. Lisboa: Sá da Costa. 1940; *Compêndio de História Universal*. Lisboa. 1940; *Ciências geográfico-naturais*: 1º, 2º e 3º anos dos liceus [com Álvaro de Ataíde]. Lisboa. 1940; “A vida do Oriente Português no século XVI através dos “Colóquios” de Garcia Resende”. *Mundo Português*. Lisboa, 1940; “As últimas reformas do ensino da História”. *Liceus de Portugal* nº 10. Outubro 1941, pp. 799-809; “As últimas reformas do ensino da História”. *Liceus de Portugal* nº 12. Dezembro 1941, pp. 956-960; *Compêndio de geografia económica* [3ª edição]. Lisboa. 1941; *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Sá da Costa. 1941; *Os artistas Mecânicos na Construção do Império*. Conferência. Lisboa: Ed. do Grémio Nacional dos Industriais de Tipografia e Fotogravura. 1942; *História da Civilização*. Idade Média, Moderna e Contemporânea. Lisboa: Sá da Costa. 1943; *Erros de História – Resposta a um crítico*. Lisboa: Sá da

Costa. 1944; *Mar Português. Para o Ensino Técnico Profissional*. Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Nau Catrineta. Livro de Leitura para o Ensino Técnico Profissional*. [com Marques Matias]. Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Compêndio de História Universal*. 3º e 4º e 5º anos dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. 1951; *História de Portugal. Para as Escolas Técnicas*. Lisboa: Livraria Didáctica. [1953]; *Formação Corporativa. Ensino Técnico Profissional*. [com Antonino Henriques], Lisboa: Sá da Costa. 1953; *Casa Lusitana. Leituras da História de Portugal. Ciclo preparatório do ensino técnico profissional*. [com António Marques Matias]. Lisboa: Sá da Costa. [1956]; *Mestieiras que ajudaram a fazer Portugal*. Lisboa: Plano de Educação Popular. 1956; *Casa Lusitana: leituras da história de Portugal para o ciclo preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [2ª edição]. Lisboa. 1956; *História dos Portugueses em Angola. Para uso dos liceus e escolas primárias* [com Eduardo Moraes]. Luanda: Edições Lello. 1958; *Terra Portuguesa. Livro de leitura para o ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Augusto Reis Góis]. Porto. 1959; *Compêndio de História Geral e Pátria. Ensino Técnico Profissional*. Volume I e II. 1960; *Nobre povo, nação valente. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com Irondino Teixeira de Aguiar]. Porto: Porto Editora. 1960; *Ligeiras Notas para a História do Concelho de Arganil*. Arganil. 1960; *O Diálogo Educativo*. Colóquio sobre Educação. Lisboa: Sá da Costa. 1962; *Formação corporativa: ensino técnico profissional* [6ª edição]. Lisboa. 1963; “A Paródia da História da Civilização”. *Lúmen*. Volume XXVII. Julho-Agosto 1963, pp. 624-643; *A Paródia, sua evolução histórica e influência civilizadora*. Separata da revista *Lúmen*. Lisboa. 1964; *História da Civilização. Antiguidade* [7ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1964; *Compêndio de Geografia. Curso Geral do Comércio*. [com Oliveira Boléo, Américo Palma e Alves Moura]. Lisboa: Didáctica. 1965; *A Gramática da 3ª Classe* [com Almeida Abrantes e Brito Figueiredo]. Luanda: Lello [1969]; *História geral e pátria*. Lisboa. 1970; *A Gramática da 4ª Classe* [com Almeida Abrantes e Brito Figueiredo]. Luanda: Lello. 1970; *O Fim do Mundo Clássico “Tradução”*. Lisboa: Verbo. 1972; *Atlas da História Antiga. “Tradução”*. Lisboa: Ulisseia. 1973; *Atlas da História Moderna. “Tradução”*. Lisboa: Ulisseia. 1973; *O Despertar da Europa. “Tradução”*. Lisboa: Ulisseia. 1973; *A Economia da Europa. “Tradução”*. Lisboa: Verbo. 1973; *A Herança do Helenismo. “Tradução”*. Lisboa: Verbo. 1973; *A Revolução científica nos sécs. XVI e XVII. “Tradução”*. Lisboa: Verbo. 1973; *Compêndio de História Geral e Pátria. Para o 1º e 2º anos do Ensino Técnico Profissional*. [com Antonino Henriques]. Porto: Porto Editora. s/ data; *História de Portugal*. Lisboa. s/ data; *Volta ao mundo: compêndio de ciências geográfico-naturais. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com José de Oliveira Boléo]. Lisboa. s/ data; *Compêndio de Geografia. Curso Geral do Comércio*. [com José de Oliveira Boléo, Alves Moura, Américo Palma]. Coimbra: Coimbra Editora. s/ data; *História de Portugal para uso das Escolas Industriais* [com Antonino Henriques]. Lisboa, s/ data; *Bizâncio e Europa “Tradução”*. Lisboa: Verbo, s/ data.

23. MACHADO, Luís Saavedra (1898-?)

Camilo e a Língua Portuguesa. Lisboa. 1925; *Estação Pré-histórica da Praia das Maças*. Lisboa. 1926; *Os Estudos Germânicos em Portugal*. Coimbra. 1929; *Palavras formadas de nomes de lugares*. Lisboa. 1931; *Expedições normandas no Ocidente da Hispânia*. Coimbra: Publicações do Instituto Alemão da Universidade de Coimbra. 1931; *Os Ingleses em Portugal*. Coimbra. 1932-1936; *O Professor José Joaquim Nunes e o seu labor científico*. Lisboa. 1932; *Sobrevivência da simbólica pagã na linguagem*. Lisboa. 1933; *Os alemães em Portugal*. Lisboa. 1934; *Quem eram os capitães estrangeiros no cerco de Silves?* Coimbra: Coimbra Editora. 1936; *O Pensamento inglês em Portugal na Idade Média*. Coimbra: Coimbra Editora. 1936; *Conceito de Romantismo*. Coimbra: Publicações do Instituto Alemão da Universidade de Coimbra. 1937; *O Professor Abílio Roseira*. Aveiro. 1938; *O complexo pedagógico de Eça de Queirós*. Coimbra. 1945; *Selecta inglesa para os liceus* [com Manuel Anacleto]. Lisboa: Livraria Popular 1946; *Adolfo Coelho e o seu Labor Pedagógico* Coimbra: Coimbra Editora. 1948; *Circunstâncias do ataque a Lisboa por Sigmundo da Noruega – 1109*. Coimbra: Coimbra Editora. 1948; *Lectures Françaises. Second cycle du Lycée* [com António Correia de Oliveira e Joaquim Portugal]. Coimbra: Livraria Gonçalves. 1949; *A Terra e a Grei. Selecta de Língua e História Pátria para o 1º ciclo dos liceus*. [com António Correia de Oliveira]. Lisboa: Livraria Didáctica. 1955; *O Pensamento inglês em Portugal na Idade Média*. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade. 1956; *Textos Portugueses Medievais*. 3º Ciclo dos liceus. [com António Correia de Almeida Oliveira]. Coimbra: Atlântida. 1959; “O Primeiro Assalto Cristão à Lisboa Muçulmana”. *Palestra* nº 4. 1959, pp. 20-23; *Para a História da Instrução Popular “Prefácio”*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. 1973; “Reflexos e correntes filosóficas e pedagógicas contemporâneas em Portugal”. *O Instituto*. Volume 112. s/ data.

24. BOLÉO, José de Oliveira (1905 – 1974)

A Geografia, Ciência Autônoma – Métodos e Processos do Ensino das Ciências Geográficas. Lisboa. 1932; *A volta do conceito de antropogeografia*. Separata de “Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa”. Lisboa. 1937; *Do âmbito e do conceito das “Ciências Geográficas”*. Separata de “Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa”. Lisboa. 1941; *O Estudo das Ciências Geográficas no Brasil*.

Separata de “Brasília”. 1943; *A escola técnica: livro de leitura* [com José Monteiro Cardoso]. 2 Volumes. Braga: Livraria Cruz. 1936; *Ciências geográficas: 7º ano dos liceus* (com António Mattoso). Lisboa. 1939; “Causas determinadas da autonomia política de Portugal”. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. 1939; *Geografia das cidades: Lourenço Marques*. Lisboa. 1945; 24 *Lições sobre História do Império*. Separata de “Lourenço Marques Guardian”. 1947; *A pureza do sangue e os cruzamentos raciais*. Coimbra. 1950; *A falsa concepção da esterilidade das terras intertropicais e de nelas se desenvolver uma civilização superior*. Coimbra. 1951; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral de Comércio*. Lisboa. 1951; *Clima e colonização*. Lisboa. 1952; *Moçambique*. Lisboa. 1951; *Panorama Filmado da Evolução do Ensino no Estado da Índia*. Separata de “Boletim Geral do Ultramar”. Lisboa. 1954; *Volta ao mundo: compêndio de Ciências Geográfico-Naturais*. Lisboa. 1956; *O mundo português: livro de leitura para o ensino técnico profissional* (com José Monteiro Cardoso). Braga. 1956; *Sobre a falta de fundamento da doutrina de discriminação racial*. Lisboa. 1957; *Vantagens sociais do contacto dos sistemas tradicional e evoluído da agricultura em Angola*. Separata de “Agros”. Lisboa. 1960; *Moçambique: pequena monografia*. Lisboa. 1961; *Da colonização nas áreas intertropicais*. Lourenço Marques. 1964; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral de Comércio*. Coimbra. s/ data; *Compêndio de Geografia para o Curso Geral de Comércio*. Porto. 1961; “O mar primordial factor determinante do surto e permanência do Estado português”. *Anais do Clube Militar Naval*. 1969; *Monografia de Moçambique*. Lisboa. 1971; *Síntese da ocupação escolar na província de Moçambique*. Lourenço Marques. 1971; *História da evolução do ensino no mundo português*. Separata do “Boletim da Sociedade de Geografia Lisboa”. Lisboa. 1973.

25. MOTTA Teixeira de Aguiar, Virgínia Santos (1909-1997)

Rosal em Flor. Lisboa. 1934; *Quando fala o coração*. Lisboa. 1936; “Da minha vida de professor”. *Os Nossos Filhos* nº 10. 1943, pp. 11 e 34; *A Princesa e as três irmãs*. Lisboa: Prodomo. 1946; “Possibilidades da classificação da massa escolar no que respeita aos níveis de inteligência e tipos específicos”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 1. 1946, pp. 30-42; “Os exercícios escritos na disciplina de Português”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 14. 1947a, pp. 631-656; “Os Nossos Filhos e a Leitura”. *Os Nossos Filhos* nº 37. Volume 3. Dezembro 1947b, pp. 21 e 28; “Responda quem souber”. *Os Nossos Filhos* nº 66 Volume 3 Novembro 1947, pp. 17 e 19; “O Problema dos que ainda não sabem ler”. *Os Nossos Filhos* nº 68. Volume 3. 1948, p. 21; “O Maravilhoso na Literatura Infantil”. *Os Nossos Filhos* nº 69. Volume 3. 1948, p. 21; *Antologia de Autores Portugueses. Ensino Técnico Profissional*. [com Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar]. Lisboa. 1958; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [com Augusto Reis Góis e Irondino Teixeira de Aguiar]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1960; *A ilha*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. 1962; *Alegria assustadora*. “Tradução”. Lisboa: Portugal Editora. 1966; *No Mundo da Palavra. 8º Ano do Ensino Unificado*. [com José Neto]. Porto: Porto Editora, 1977; *O amante de Lady Chatterley*. “Tradução”. Porto: Inova. 1978; *Dicionário dos Verbos Franceses* [com Irondino Teixeira de Aguiar e Ernâni Rosa]. Porto: Dicionários Editora. 1978; *Convergência: Português. 7º Ano do Ensino Unificado*. [com José Neto]. Porto: Porto Editora. 1979; *O Senhor Vento e a Menina Chuva*. Porto: Edições Asa, 1983; *O grande romance da Bíblia*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O homem revoltado*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Caminho Escabroso*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A Capital do mundo e outras histórias*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O génio e a deusa*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *O grande problema*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Os cardos do Baragen*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Gente de Bublin*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Debaixo de um Vulcão*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Genitrix*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A Batalha de Leningrado*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Os jovens leões*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Lucy Crown*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Chama Devoradora*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Correspondente de guerra*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *Consciência de médico*. “Tradução”. Lisboa: Livros do Brasil. s/ data; *A educação no mundo moderno*. “Tradução”. Porto: Editorial Inova, s/ data.

26. COUTO, Virgílio Américo da Silva (1910-1972)

Medidas Mentais e estatística escolar. Lisboa: Edição do autor. 1935; *2 Steps forward....* [com Paulo Soromenho e M. Marques Silva]. Lisboa: Edição do autor. 1949; *Leituras I. Para Ensino Técnico Complementar (1º ano)*. [com Júlio Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Didáctica Editora. [1948]; *Leituras II. Para Ensino Técnico Complementar (2º ano)*. [com Júlio Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Didáctica Editora. [1949]; *An English Primer*. Lisboa: Edição da Livraria Popular Francisco Franco. 1952; *Ditosa Pátria. Selecta do Curso Complementar de Comércio*. [com Júlio de Jesus Martins e Manuel Silva]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1953]; *Portugal Maior. Livro de leituras para o ensino técnico profissional*. [com Augusto Reis Góis e Antonino Henriques].

Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1954]; *A New English Primer*. Lisboa: Edição da Livraria Popular Francisco Franco. 1960; *Olhai que ledos vão... A História de Portugal contada na prosa e nos versos dos escritores portugueses*. [com F. Xavier Roberto]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1958]; *Mar Alto. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. Volume I e II. [com Júlio de Jesus Martins e Xavier Roberto]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1961]; *Gente Ousada. Livro de leituras para os 1º e 2º anos de Língua Portuguesa do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. [com Graça Fernandes, Manuela Simões e Gustavo de Freitas]. Porto: Porto Editora. [1963].

27. MATIAS, António Marques (1911 – 1982)

Água do meu poço. Lisboa: Edições Momento. 1934; *Poemas de Narciso*. Lisboa: Edições Momento. 1935; *Epopeias*. Lisboa. 1937; *Lirismo de circunstância* [com Álvaro Salema]. 1938; *Nau Catrineta: livro de leitura. Ensino Técnico Profissional*. [com António Mattoso e Calvet de Magalhães]. Lisboa: s/ editora. 1947; *Desporto: caminho da vida, escola de homens*. Lisboa. 1956; *Pureza e beleza do falar do povo*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos. 1956; *D. Dinis*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. [1957]; *Irmão lobo*. Lisboa. 1958; "Objectivos da cultura literária no ensino técnico e sua fundamentação". *Perspectivas* nº 9. 1963, pp. 28-33; "Os novíssimos métodos de ensino das línguas". *Boletim Escolas Técnicas* nº 31. 1963, pp. 71-76; "Curso de Actualização". *Boletim Escolas Técnicas* nº 39. 1966, 37-70; "O meu ofício de professor". *Média* nº 2. 1972, pp. 35-38 e p. 45; *Os Meus poemas de Natal*. Faro. 1976; *Claridades*. Lisboa. s/ data; *Evangelho Póstumo*. Lisboa: s/ data.

28. MARTINS, Júlio de Jesus (1912 – 1993)

O vinho é foguete. Lisboa: Edições Musicais. 1936; *Epítome de gramática portuguesa* [com Pires de Castro]. Lisboa. 1940; *Lições elementares de literatura portuguesa*. 7º Ano. Lisboa. 1940; *Palmeirim de Inglaterra*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1940; *Frei Luiz de Sousa*. "Prefácio e anotações". Lisboa. 1940; *Vocabulário Etimológico dos Verbos Latinos*. "Revisão"; *Manual elementar de literatura portuguesa. Ensino Técnico*. [com Óscar Lopes]. Lisboa: Didáctica Editora. 1941; "O actual sistema de exames: breve notícia histórica". *Liceus de Portugal* nº 30 a nº 32. 1943 e 1944, pp. 2436-2463, pp. 2525-2546 e pp. 2605-2612; "Exames de aptidão para a primeira matrícula nas universidades: resultados obtidos em 1943". *Liceus de Portugal* nº 33. 1944, pp. 2690-2696; "Serviço de pontos para exames: algumas notas sobre o seu funcionamento em 1943". *Liceus de Portugal* nº 34. 1944, pp. 2753-2767; "Exames realizados em 1943". *Liceus de Portugal* nº 34. 1944, pp. 2770-2773; "Exames de admissão aos liceus: resultados obtidos em 1944". *Liceus de Portugal* nº 37. 1944, pp. 23-44; "Exames do 2º ciclo: resultados obtidos nos liceus de Lisboa". *Liceus de Portugal* nº 38. 1944; "Exames de aptidão: resultados obtidos em 1944". *Liceus de Portugal* nº 39. 1944, pp. 214-225; *Breve história da literatura portuguesa* [com Óscar Lopes] Lisboa. 1946; *Ditosa pátria: selecta portuguesa para os cursos de formação e ensino de aperfeiçoamento* [com Manuel da Silva e Virgílio Couto]. Lisboa: s/ editora. 1951; *Contos escolhidos de autores portugueses*. 3º Ano do Ensino Liceal. [2ª edição]. Lisboa: Didáctica. 1952; *Um testamento de amor*. Viseu. 1954; *Os doze de Inglaterra*. Lisboa. 1956; *Brás Garcia Mascarenhas – Subsídios para a sua biografia*. "Prefácio". Separata de "Portugal d' Aquém e d' Além-mar". Lisboa. 1956; "A solução dum velho problema: a falta de uniformidade da nomenclatura gramatical". *Labor* nº 191. 1960, pp. 309-325; *Manual elementar de ortografia com exercícios de aplicação*. Lisboa: Didáctica. 1961; *Selecta Literária*. 3º, 4º e 5º ano. 2 Volumes. [com Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1962. *Caderno de Português: questionário gramatical e exercícios de revisão sobre o programa liceal*. 1º Ano. [com Jaime da Mota]. Lisboa. 1963; *Auto da Alma*. "Prefácio, anotações e questionários". [com Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1965; *Vamos ler: livro de língua portuguesa para o ensino primário complementar*. [com Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1966; *Caderno de Português: questionário gramatical e exercícios de revisão sobre o programa liceal*. 2º Ciclo. [com Jaime da Mota]. Lisboa. 1967; *Colectânea de textos de língua portuguesa*. [com Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica Editora. 1972; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa*. 7º Ano. [com Cecília Soares e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1976; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa*. 8º Ano. [com Cecília Soares e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1977; *Nova colectânea: textos de língua portuguesa*. 9º Ano. [com Cecília Soares e Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1978; *Textos de língua portuguesa*. 10º Ano. 2 Volumes [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1978; *Textos de língua portuguesa*. 9º Ano. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1980; *Textos de língua portuguesa*. 11º Ano. 2 Volumes. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota] Lisboa: Didáctica. 1980; *Textos de língua portuguesa*. 7º, 8º e 9º Anos. [com Cecília Soares, Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa: Didáctica. 1980-1981; *Textos de língua portuguesa*. 8º Ano. [com Cecília Soares,

Mário do Carmo, M. Carlos Dias e Jaime da Mota]. Lisboa. 1981; *Ler e comunicar: português. 7º Ano*. [com Cecília Soares, Mário Carmo, Cristina Pimentel e M. Carlos Dias] Lisboa. 1983. *Aprender português: gramática teórico-prática. 5º e 6º Anos*. [com Leonor Sardinha e Carmen Nunes]. Lisboa. 1990; *Português: Textos e actividades. 11º Ano*. Lisboa. 1991.

29. LUCAS, João de Almeida (1912 -)

"Origens e tipos de numeração indeterminada". *Liceus de Portugal* nº 2. Junho 1940, p. 110-115; "Notas para uma edição de Gil Vicente". *Liceus de Portugal* nº 14. Fevereiro 1942, pp. 1133-1143; "Breves notas de filologia francesa". *Liceus de Portugal* nº 17. Maio 1942, pp. 1357-1362; "Breves notas de filologia francesa". Separata *Liceus de Portugal*. Lisboa. 1942, pp. 1-10; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto da Feira". Separata de *Portucale*. Volume XV. Porto. 1942, pp. 1-22; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto da Mofina Mendes". Separata *Liceus de Portugal*. Lisboa. 1942, pp. 1-15; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Auto em pastoril português". *Ocidente*. Volume XVI. Lisboa: Editorial Império. 1942, pp. 1-14; "Notas para uma edição de Gil Vicente – O velho da Horta". *Ocidente*. Vol. XVII. Lisboa: Editorial Império. 1942, pp. 1-14; "Os numerais nas línguas românicas". Separata de *Portucale*. Volumes XIII-XV. 1942, pp. 1-40; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 24. Março 1943. pp. 1926-1935; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 25. Abril 1943, pp. 2030-2040; "O diabo na obra vicentina". *Liceus de Portugal* nº 36. Junho 1944, pp. 2909-2918; *Breve sumário da história de Deus*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa. 1943; *Líricas*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa. 1943; *Poesias*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Livraria Clássica Editora. 1943; "Notas para uma edição de Gil Vicente – Exortação da Guerra". Separata *Ocidente*. Vol. XX. Lisboa: Editorial Império. 1943, pp. 1-14; *Exortação da Guerra*. "Comentário". Lisboa: Edição da Revista *Ocidente*. 1944; "A cantilena ou sequência de Santa Eulália". *Liceus de Portugal* nº 42. Março 1945, pp. 429-438; "A cantilena ou sequência de Santa Eulália". *Liceus de Portugal* nº 43. Abril 1945, pp. 499-507; *Camões*. "Introdução e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1946; *Frei Luís de Sousa*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1946; *O Arco de Santana*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1947; *Auto de Santo António*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial Império. 1948; *Pages Françaises* [com Martins Sequeira]. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. 1949; *Que é um ex-libris?* Separata do Almanaque "Serões". Lisboa: Editorial Império. 1949; *Textos Literários. 3º Ano do ensino liceal*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1950; *Antologia de Contos Portugueses*. Lisboa: Editorial de Francisco Franco. 1952; "Da pluralidade ex-libristica". *A Arte do Ex-libris*. Ano II. 1957, pp. 49-55; *Textos Literários. 4º Ano dos liceus*. [2ª edição]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1959; "Um grande artista desaparecido André Vlaanderen". Separata *Boletim da Academia Portuguesa de Ex-Libris* nº 13. Vila do Conde. 1960, pp. 29; *Ásia*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *O Cancioneiro geral*. "Prefácio e Notas". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *Crestomatia arcaica*. "Prefácio, notas e glossário". Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *Éclogas*. Lisboa: Editorial de Francisco Franco. s/data; *Frei Luís de Sousa*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. s/data.

30. AGUILAR, Irondino Valério Peixoto Teixeira de (1914 – 1969)

Aprender a brincar. [com Valentim Malheiro e Calvet de Magalhães]. Porto. 1955; "Acerca do ensino do Português". *Revista de Portugal – Série A – Língua Portuguesa* nº 158. Volume XXII. Out. 1957, pp. 308-312; "Acerca do ensino do Português". *Revista de Portugal – Língua Portuguesa* nº 160. Volume XXII. Dez. 1957, pp. 401-405; *Antologia de Autores Portugueses. Ensino Técnico Profissional*. [com Virgínia Motta]. Lisboa. 1958; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano IX. Jan. 1958, pp. 36-39 e 59; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 3. Março 1958, pp. 65-70; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1958, pp. 100-105; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 5. Maio 1958, pp. 133-139; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Jun. 1958, pp. 171-175; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nºs 8-9. Agosto – Set. 1958, pp. 228-235; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1958, pp. 264-268 e 272; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1958, pp. 297-302; "Formas em que se erra vulgarmente". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 12. Dez. 1958, pp. 323-327; *Compêndio de Gramática Portuguesa* [com Augusto Reis Góis]. Lisboa. [1958]; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano X. Jan. 1959, pp. 9-13; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 2. Fev. 1959, pp. 35-40; "Através da Sintaxe". *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1959, pp. 107-

113; “Um caso de concordância: o verbo ‘Parecer’”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Ano X. Junho 1959, pp. 181-187 e 197; “Variações em dó maior”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Ano X. Nov. 1959, pp. 326-331; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [com Virgínia Mota e Augusto Reis Góis]. Lisboa. 1960; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano XI. Jan. 1960, pp. 33-39; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1960, pp. 98-104; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Junho 1960, pp. 173-178; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1960, pp. 258-264; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1960, pp. 303-308; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 12. Dez. 1960, pp. 321-327; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 2. Ano XII. Fev. 1961, pp. 43-50; “Através da Sintaxe”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1961, pp. 88-108; *Nobre povo, nação valente. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com António Mattoso e Calvet de Magalhães]. Porto: Porto Editora. 1960; “Através da Gramática”, *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa*, Ano XII, Maio 1961, nº 5, pp. 141-150; Julho 1961, nº 7, pp. 201-211; Agosto - Set. 1961, nº 8 e 9, pp. 250-262; “Através da Gramática”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 1. Ano XIII. Jan. 1962, pp. 1-11; “Através da Gramática”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 4. Abril 1962, pp. 118-129; “Através da Gramática”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 6. Junho 1962, pp. 177-187; “Através da Gramática”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 10. Out. 1962, pp. 281-287; “Através da Gramática”. *Boletim Mensal da Sociedade de Língua Portuguesa* nº 11. Nov. 1962, pp. 319-325; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [2ª edição]. [com Virgínia Motta]. Lisboa. [1962]; “Formas em que vulgarmente se erra”. *Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica* nº 2. 1964, página II C 15; *Dicionário dos Verbos Franceses*. [com Virgínia Motta e Ernâni Rosas]. Porto. [1964]; *Petit à petit – Le français pratique*. [com Virgínia Motta]. Porto. [1964]; *Exercícios de composição escrita*. [com Carlos de Vasconcelos e Valentim Malheiros]. Porto. 1965; *Antologia de Autores Portugueses. 2º e 3º Anos dos Cursos Gerais de Ensino Secundário*. [com Virgínia Motta, Ernâni Oliveira e Calvet de Magalhães]. Lisboa. [1973].

31. GÓIS, Augusto da Silva Reis (1914-?)

Portugal Maior. Ensino Técnico Profissional. [com Antonino Henriques e Virgílio Couto]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1954]; *O Caderno Diário*. Separata da revista “Os Nossos Filhos”. 1º Caderno “Problemas Escolares”. Lisboa, [1955]; *Compêndio de Gramática Portuguesa*. [com Irondino Teixeira Aguilar]. Lisboa: Livraria Didáctica. [1958]; *Antologia de Autores Portugueses. 3º Ano do Ensino Técnico profissional*. [com Virgínia Mota e Irondino Teixeira de Aguilar]. Lisboa. 1958; *Terra portuguesa. Ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Antonino Henriques e António Mattoso]. Porto. 1959; *Manual de História da Literatura Portuguesa*. [2ª edição]. [com Virgínia Motta e Irondino Teixeira Aguilar]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1962]; *Terra portuguesa. Ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Antonino Henriques]. Porto. 1966; *Portugal Maior. Ensino Técnico Profissional*. [17ª edição]. [com Antonino Henriques e Virgílio Couto]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1970]; *Portugal Maior. 1º ano dos Cursos Gerais do Ensino Secundário*. [com Antonino Henriques e Maria de Lourdes Baptista Viegas]. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1973].

32. ALMEIDA, Adriano Nunes de (1916 -)

“O Elemento maravilhoso nos ‘Lusiadas’”. *Separata Estudos*. 1948, pp. 1-29; “O sentimento religioso nos ‘Lusiadas’”. *Separata Estudos*. 1948, pp. 1-39; “A religião cristã nos ‘Lusiadas’”. *Separata Estudos*. 1949, pp. 1-41; “O problema do latim no curso geral dos liceus”. *Labor* nº 160. 1956, pp. 48-71; “Iniciação do latim no ensino liceal”. *Labor* nº 176. 1958, pp. 521-538; *Compêndio de Gramática Latina para o 3º ciclo dos Liceus*. Porto. 1959; “Espiritualidade de hoje e educação de hoje”. *Separata da revista Guimarães*. 1959, pp. 1-26; *Caderno de exercitação de Língua Pátria: 1º ano dos Liceus*. Braga. 1961; *Caderno de exercitação de Língua Pátria: 2º ano dos Liceus*. Vila Nova de Famalicão. 1962; *Questionário d’ os Lusíadas*. Coimbra. 1967; *Pequeno Dicionário especializado de Latim-Português: 1º ano de Latim*. Coimbra. 1968; *Os Lusíadas “Prefácio, Notas, Glossário”*. Coimbra. 1968; *Pequeno Dicionário especializado de Latim-Português: 2º ano de Latim*. Coimbra. 1973; *Frei Luís de Sousa. “Prefácio, Notas, Questionário e Glossário”*. Coimbra. 1974; *Auto de S. Teotónio*. Valença. 1984; *De Português para Latim: exercícios graduados e metódicos de retroversão (ilustrados)*. Coimbra. s/ data; *Dicionário especializado de Latim-Português*. Coimbra. s/ data; *Língua Portuguesa. Selecta literária para o 3º ano*. [Bernardo Gonçalves Neto]. Santarém. s/ data; *Língua Portuguesa. Selecta literária para os 4º e 5º anos*. [Bernardo Gonçalves Neto]. Santarém. s/ data; *Questionário de Português para os 1º e 2º anos*. Coimbra. s/ data.

33. FIGUEIREDO, José Nunes de

Arva latina. Selecta de latim para o 6º ano. Coimbra: Coimbra Editora. 1950; *Latini Auctores Selecti. 7º Ano dos liceus.* Coimbra: Coimbra Editora. 1950; *Alma Portuguesa. Selecta literária para o 2º ciclo liceal.* [com Domingos Romão Pechincha]. Coimbra. 1952; *Alma Portuguesa.* [com Domingos Romão Pechincha]. Porto: Editora Porto. [1959]; *Do latim ao português e a língua como expressão literária. 2º Ciclo dos liceus.* [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1964]; *Gramática elementar da língua portuguesa. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.* [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1968]; *Compêndio de gramática latina. 3º Ciclo Liceal.* [2ª edição]. [com Maria Ana Almendra]. Porto: Livraria Avis. [1970]; *Compêndio de Gramática Portuguesa.* [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. [1970]; *Compêndio de Gramática Portuguesa. 1º, 2º e 3º Anos liceais.* [com António Gomes Ferreira]. Porto: Porto Editora. 1974.

34. MENESES, Emílio António Carneiro de Sousa e

Elementos e exercícios gramaticais da língua francesa. [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1939; *Exercícios gramaticais da língua portuguesa.* [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1939; *Gramática da língua portuguesa. 1º Ciclo dos Liceus.* [com Matheus de Macedo]. Lisboa. 1946; *Diário da viagem a Espanha “Prefácio”.* Lisboa. [1959]; *Gramática de Língua Francesa. Ensino Técnico Profissional.* [com Matheus de Macedo]. Lisboa. s/ data; *Português. Livro de leitura para o 1º e 2º anos das Escolas Técnicas.* [com Cândido da Silva Vaz]. Porto: Domingos Barreira. s/ data.

35. NETO, Bernardo Gonçalves

Bernardes e o nosso tempo. Conferência. Santarém. 1946; *O escritor e o santo.* Conferência. Santarém. 1947; *Camões e Gil Vicente. “Interpretação e comentário”.* Santarém. 1949; *Viagens através da linguagem.* Conferência. Santarém. [1960]; *Língua Portuguesa. Selecta literária para o 3º ano dos liceus.* [com Adriano Nunes de Almeida]. Santarém. s/ data; *Poesia da terra.* Conferência. Santarém. s/ data.

36. ROBERTO, Francisco Xavier

Prontuário da Língua Portuguesa. [com Luís de Sousa]. [2ª edição] Lisboa: Editorial o Século. [1947]; *Leituras I. Ensino Técnico Profissional.* [com José Júlio Martins e Virgílio Couto]. Lisboa. [1948]; *Leituras II. Ensino Técnico Profissional.* [com José Júlio Martins e Virgílio Couto]. Lisboa. [1949]; “Didáctica das Línguas Estrangeiras I”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 13. Volume III. Lisboa. 1952, pp. 520-525; “Didáctica das Línguas Estrangeiras II”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 14. Volume III. Lisboa. 1953, pp. 627-629; *Elementos de Gramática da linguagem Portuguesa. 1º Ciclo e Cursos de aperfeiçoamento e de aprendizagem do Ensino Técnico Profissional.* Lisboa: Didáctica. [1953]; “Do Tratado de Educação de Almeida Garrett – Breve notícia e trechos”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 17. Volume IV. Lisboa. 1954, pp. 366-395; *Elementos de Gramática da linguagem Portuguesa.* Lisboa: Didáctica. 1955; *Olhai que ledos vão.* [com Virgílio Couto e Júlio Martins]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. [1958]; *Elementos de Gramática da língua Portuguesa. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional.* Lisboa – Porto. s/ data.

37. SEQUEIRA, Francisco Júlio Martins

Portugal é grande. Selecta Literária para as 1ª e 2ª classes dos liceus. [com Manuel António Morais Neves]. Lisboa. 1935; *Portugal é grande. Selecta Literária para as 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus.* [com Manuel António Morais Neves]. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. 1935; *Gramática histórica da língua portuguesa. Ensino Secundário.* Lisboa. 1936. *Portugal é grande.* Lisboa: Francisco Franco. 1937; *Epítome da gramática de Português. 1º Ciclo dos liceus.* Lisboa: Francisco Franco. [1938]; *A cantina de um liceu.* Lisboa. 1939; “Os Nossos Liceus. O Liceu Camões”. *Liceus de Portugal* nº 1. Maio 1940, pp. 34-46; “Ortografias”. *Liceus de Portugal* nº 5. Fevereiro 1941, pp. 371-379; “Ortografias”. *Liceus de Portugal* nº 6. Março 1941, pp. 448-459; “Ortografias”. *Liceus de Portugal* nº 7. Abril 1941, pp. 524-532; *Ortografias.* Separata dos nº 5, 6 e 7 dos “Liceus de Portugal”. Lisboa. 1941; *Vocabulaire franco-portugais. “Prefácio”.* Coimbra: Coimbra Editora. 1941; “O Doutor José Maria Rodrigues”. *Liceus de Portugal* nº 14. Fevereiro 1942, pp. 1109-1115; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 23. Fevereiro 1943, pp. 1858-1872; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 24. Março 1943, pp. 1936-1947; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 25. Abril 1943, pp. 2015-2022; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 26. Maio 1943, pp. 2100-2105; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 27. Junho 1943, pp. 2173-2183; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 28. Outubro 1943, pp. 2345-2353; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 30. Dezembro 1943, pp. 2424-2435; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 31. Janeiro 1944, pp. 2509-2517; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 32. Fevereiro 1944, pp. 2585-2603, Nº 33. Março 1944. pp. 2655-2664, Nº 35. Maio 1944. pp. 2844-2854, Nº 36. Junho 1944, pp. 2919-2929; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal*

nº 37. Outubro 1944, pp. 14-22; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 38. Novembro 1944, pp. 117-125; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 40. Janeiro 1944, pp. 297-304; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 45. Junho 1945, pp. 663-670; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 46. Outubro 1945, pp. 11-19; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 47. Novembro 1945, pp. 95-102; “Aspectos do português arcaico”. *Liceus de Portugal* nº 48. Dezembro 1945, pp. 163-180; “Os exames liceais de 1945”. *Liceus de Portugal* nº 51. Março 1946, pp. 367-375; *Pages Françaises. Enseignements Secondaires*. [com João de Almeida Lucas]. Lisboa. 1949; *Rol de Estrangeirismo e respectivas correspondências em português de lei*. Lisboa: Francisco Franco. [1952]; *Gramática de Português. 2º Ciclo dos liceus*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. [1952]; *Apontamentos acerca do falar do Baixo-Minho*. Lisboa: Editorial Império. 1958; *Auto da Alma* “Introdução, notas e glossário”. Lisboa: Francisco Franco. s/ data; *Cartas da minha aldeia*. Porto: Porto Editora. [1965]; *Excertos de Os Lusíadas. “Compilação”*. Lisboa: Francisco Franco. s/ data; *Exortação da Guerra. “Prefácio e anotações”*. Lisboa: Francisco Franco. s/ data; *Gramática de Português. 1º Ciclo dos liceus*. Lisboa: Francisco Franco. s/ data.

38. SILVA, Fernando Vieira Gonçalves da

Exercícios de contabilidade. Lisboa: Sá da Costa. 1931; *Noções de contabilidade*. Lisboa. 1934; *Noções de Contabilidade. Para as Escolas Comerciais*. Lisboa. 1934; *Livro de Leitura*. [com Samuel de Matos Agostinho de Oliveira]. Lisboa: 1935; *A regulamentação legal da escrituração mercantil*. Lisboa. 1938; *Compêndio de Contabilidade. Para o curso comercial*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1939; *A contabilidade e a administração das empresas*. Separata da “Revista de Contabilidade e Comércio”, Lisboa. 1945; *O Património e o balanço*. Lisboa. 1946; *Contabilidade das Sociedades*. Lisboa: Sá da Costa. 1948; *Luca Pacioli. O homem e a obra*. Lisboa. 1948; *As empresas e o meio económico*. Separata da “Revista Contabilidade e Comércio”. Porto, 1949; *Estrutura e funcionamento das empresas*. Separata da “Revista de Contabilidade e Comércio”. Porto. 1949; *Combinação, concentração e coligação de empresas*. Separata de “Revista de Contabilidade e Comércio”. Porto. 1950; *Curriculum Vitae*. [Candidato a Professor Catedrático do Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras]. Lisboa. 1950; *A empresa capitalista*. Porto. 1950; *Organismos económicos*. Porto. 1950; *O ensino da contabilidade nas escolas superiores de economia*. Conferência. Lisboa – Porto. 1953; *Contabilidade Industrial*. Vila Nova de Famalicão. 1954; *Escolas contabilísticas*. Lisboa – Porto. 1954; *Imobilizações e mobilizações*. Separata da “Revista Contabilidade e Comércio”. Porto. 1954; *Pontos críticos das vendas*. Porto. 1954; *Contabilidade Agrícola*. Porto. 1957; *Da preparação universitária dos técnicos de administração*. Lisboa: Editorial Império. 1957; *Amortizar ou reintegrar?* Porto. 1958; *Um admirador de Tomar, Martin Hume*. Separata da Revista dos Colégios Nun’ Álvares. Tomar. 1959; “Le comptable – economiste et sa préparation”. Communication présentée aux Journées de la Comptabilité – Bruxelles. Porto, 1959.

1.2. FONTES DOS “AUTORES” DE DESENHO

1. GODINHO, Manuel Nunes (1816/?)

Preceitos caligráficos. Lisboa. 1850; *Nova arte caligráfica teórica e prática*. Lisboa. 1853; *Análise do curso de caligrafia inglesa de D. Pedro Sebastião Vila*. [com José Monteiro Torres Júnior]. Lisboa. 1855; *Preceitos caligráficos para a instrução da mocidade*. Lisboa. 1862; *Curso completo de desenho linear para uso dos alunos que frequentam os liceus nacionais*. Lisboa. 1864; *Bosquejo ortográfico da língua portuguesa*. Lisboa. 1866.

2. MOTTA, Teodoro da (1833-1894)

Compêndio de Desenho Linear. 1º Ano dos liceus. Lisboa: Imprensa Nacional. 1868; *Compêndio de Desenho Linear. 2º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1869a; *Compêndio de Desenho Linear para uso das Escolas de Instrução Primária. Para as Escolas Normais Primárias*. [com Mariano Ghira]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1869b; *Compêndio de Desenho Linear. 3º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1870; *Compêndio de Desenho Linear. 4º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1871; *Noções Elementares de desenho linear. Ensino Artístico*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1879; *Compêndio de Desenho Linear. 4º Ano dos liceus*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1884; *Compêndio de Desenho Linear*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1892.

3. VASCONCELOS, Joaquim António da Fonseca (1849/1936)

Os músicos portugueses. [dois volumes]. Porto: Imprensa Portuguesa. 1870; *O Fausto de Goethe e a tradução do visconde de Castilho*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1872; *Catálogo da livraria de música d'el rei D. João IV*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1873; *O consumado germanista (vulgo José Gomes Monteiro) e o mercado das letras portuguesas*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1873; *O Fausto de Castilho julgado pelo elogio-mútuo*. Porto. 1873; *Luísa Todí Porto*, 1873; *Eurico, análise da ópera do mesmo nome, de Miguel Ângelo*. Porto. 1874; *Camões na Alemanha*. Porto. 1880; *Archeologia Artística*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1873-81; *Biografia do conde de Raczynski*. Porto. 1875; *Albrecht Dürer e a sua influência na península*. Porto: Imprensa Portuguesa. 1877; *Reforma de Belas-Artes em Portugal. Análise do relatório e projecto da Comissão oficial nomeada em 10 de Novembro de 1875*. Porto: Imprensa Literária Comercial. 1877; *Reforma do Ensino de Belas-Artes*. Porto: Imprensa Literária Comercial. 1877-78; *Reforma do Ensino de Belas-Artes. Análise da segunda parte do Relatório oficial*. Porto: Imprensa Literária Comercial. 1878; "O cozinheiro". *A Renascença*. 1878, p. 12; "História da Arte Nacional". *A Renascença*. 1878, pp. 31-36; "Damião de Góis". *A Renascença*. 1879, pp. 133-143; *Cartas curiosas escritas de Roma, Veneza e Viena pelo abade António da Costa*. "Prefácio e anotações". Porto: Imprensa Literária Comercial. 1878; *Goesiana, I, II e III. Retrato de Albrecht Dürer e bibliografia*. Porto. 1879; *Citânia de E. Hübner*. "Prólogo e tradução". Porto. 1879; *Reforma do Ensino de Belas-Artes. A reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e colecções. Parte III*. Porto: Imprensa Internacional. 1879; *O retrato de Damião Góis por Albrecht Dürer*. Porto: Imprensa Internacional. 1879; *A pintura portuguesa nos séc. XV e XVI*. Porto. 1881; *História da arte em Portugal – a ourivesaria portuguesa*. [2 volumes]. Porto. 1882; "Introdução" traduzida de Joseph Grandauer. ABREU, José Miguel de Abreu. *Compêndio de desenho linear elementar*. 2º Parte. [3ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1883; *Álbum da exposição distrital de Aveiro de 1882*. [com Marques Gomes]. Aveiro. 1883; *Da arquitectura manuelina*. Conferência na Exposição Distrital de Coimbra. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1885; *O Museu Municipal do Porto*. Porto. 1889; *O lucto nacional e o carnaval no Porto*. Porto. 1890; *A Exposição das Escolas de Desenho Industrial*. Porto: s/ editora. 1891; *A fábrica de faianças das Caldas da Rainha*. Porto. 1891; *Compêndio de Desenho linear elementar* [3ª edição]. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1895; "Tábuas da Pintura Portuguesa nos séc. XV e XVI – Retrato inédito do Infante D. Henrique". *Folhetins do Comércio do Porto*. 27 e 28 de Julho de 1895; "Os desenhos de Francisco de Holanda". *O Arqueólogo Português* nº 2. Volume II. Fevereiro 1896. *Antiguidades da Itália, por Francisco da Holanda*. Separata do "O Arqueólogo Português". Volume II. 1896; *Damião de Góis. 4º Centenário da Índia Portuguesa*. Porto. 1897; *Damião de Góis, sua descendência em Flandres, Alemanha e Áustria*. Porto. 1897; "Damião de Góis". *O Arqueólogo Português* nºs de 1 a 6. Volume IV. Janeiro – Junho 1898, pp. 1-17; *Damião de Góis, novíssima série*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1898; *As cartas latinas de Damião de Góis*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1901; "A indústria nacional dos tecidos". *O Arqueólogo Português* nºs 1 e 2. Volume VI. Janeiro – Fevereiro 1901, pp. 1-3; *A Indústria Nacional dos Tecidos. Legislação do século XV*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1901; *Torêutica – elementos para a história da ourivesaria portuguesa*. Porto. 1904; *Bibliografia da arte Portuguesa*. Porto. 1905; *Indústria de Cerâmica* [2ª edição]. Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. 1907; *Elenco de quatro conferências sobre história da arte nacional*. Porto. 1908; *O ensino da história de arte nos liceus e as excursões escolares*. Porto. 1908; *Catálogo da Cerâmica Portuguesa*. Museu Municipal do Porto. Porto. 1909; *Aditamento à reprodução do elenco das variantes...* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1913; *Arte religiosa em Portugal*. Porto. 1914; *Arte românica em Portugal*. Porto. 1918; *Da Pintura Antiga "Anotações"*. Porto: Renascença Portuguesa. [1918]; *A pintura portuguesa nos séc. XV e XVI*. [2ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1929; *As Indústrias Portuguesas* [com Maria Teresa Pereira Viana]. Lisboa: Instituto do Património Cultural. 1983; *Da Pintura Antiga "Anotações"*. [2ª edição]. Porto: Renascença Portuguesa, 1930; *Cartas de Joaquim de Vasconcelos*. Porto: Editor Marques Abreu. s/ data; *A Cerâmica Portuguesa e a sua aplicação decorativa*. Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional. s/ data.

4. MACHADO, António Luís Teixeira (1850-1910)

Compêndio de Desenho. 1ª, 2ª e 3ª Classes dos liceus. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1896; *Colecção de Sólidos geométricos de zinco e de gesso* [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1897; *Compêndio de Desenho. Ensino Primário*. [com José Miguel de Abreu]. Porto: Livraria Portuense. 1889; *Compêndio de desenho*. 1ª classe dos liceus. Coimbra: Editora da Universidade. 1898; *Compêndio de Desenho*. 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus. [3ª edição]. [com José Miguel de Abreu]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1905.

5. ABREU, José Miguel de (1850-?)

Compêndio de Desenho Linear Elementar. Para a instrução primária e 1º ano dos liceus. [Dois volumes]. [3ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1881; *Compêndio de Desenho Linear Elementar.* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1884; *Compêndio de Desenho Linear Elementar.* Coimbra: Imprensa da Universidade. 1886; *Apontamentos acerca do ensino do desenho industrial no Porto.* Lisboa: Imprensa Nacional. 1892; *Problemas de desenho linear rigoroso. Escolas Normais.* Coimbra. 1894; *Nova Coleção de Cadernos Stigmográficos para o ensino do desenho. Instrução primária.* Coimbra. 1894; *Colecção de Sólidos Geométricos de zinco e gesso* [com António Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1897; *Compêndio de Desenho. 1º, 2º e 3º anos dos liceus.* [com António Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1898; *Compêndio de Desenho. 1º, 2º e 3º anos dos liceus.* [3ª edição]. [com António Luís de Teixeira Machado]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1902; *Exercícios de Desenho. Ensino Primário.* Porto: IMA. 1903; *Desenho Linear e de Ornato. Escolas Normais e Magistério.* Porto: Livraria Portuense. 1906; *Quadros de Desenho à Vista. 1ª e 2ª Classes dos liceus.* Porto: Livraria Portuense. 1908; *Projecções Ortogonais. 3ª Classe dos liceus.* Porto: Livraria Portuense. 1908.

6. LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1855/1938)

Noções de Desenho para uso das Escolas. [com João Albino Serrão]. 4 Volumes. Lisboa. 1884; *Escola Industrial Marquês de Pombal.* Coimbra: Instituto. 1892; *Les Écoles Industrielles et de Dessin industriel de la Circonscription du Sud.* 1892; *Desenho. Instrução Secundária. 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus.* 5 Volumes. Lisboa: Fernandes & Comp.^a Editores. 1909; “Naäs”. *Educação* n.º 4. 1913, pp. 259-262. *Duas Conferências: No atelier “Roque Gameiro”; Na Faculdade de Ciências.* Lisboa. 1917; “O Nosso Boletim”. *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* n.º 1. I Ano. Dezembro 1921, pp. 1-3; “Portugal e a ‘Exposição de Artes Decorativas’”. *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* n.ºs 8 e 9. IV Ano. 1926, pp. 324-326; *Discurso proferido na Sessão Comemorativa do Primeiro Centenário do Colégio Militar.* Lisboa. 1926; “Uma conferência na Escola Primária de Torres Vedras”. *Boletim da Associação dos Professores do Ensino Industrial e Comercial* n.ºs 10, 11 e 12. V Ano. Jan-Set. 1927, pp. 361-376; *O ensino técnico elementar – Três períodos da sua vida.* Lisboa. 1930; *Geometria. Educação Primária. Apontamentos Pedagógicos.* Lisboa: s/ editora. 1933; *Planificações de Sólidos Geométricos.* Lisboa. s/ data; *Iniciação geométrica.* Lisboa. s/ data; *Elementos de geometria prática. Planigrafia. Elementos de geometria prática. Estereometria. Desenho Topográfico e Teoria da sombra.* 4 Volumes. Lisboa. s/ data; *Trabalhos Manuais Educativos. Instrução Secundária.* Lisboa: Livraria Fernandes. s/ data;

7. VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1859/1919)

O Desenho das Escolas Primárias 1º e 2º grau. [colaboração de Manuel João Oliveira Júnior]. Porto: S/ editora. 1899; *O ABC Ilustrado.* Porto: José Figueirinhas Júnior. 1904; *Manuscrito das escolas primárias.* Porto: José Pereira da Silva. 1908; *Puerilidades* [para festas de crianças]. Porto: Livraria Fernandes. 1908; *Caderno caligráfico para ditado e cópia.* Porto: Livraria Fernandes. 1909; *Síntese de geometria elementar com 4 modelos de desenho à vista.* [3ª edição]. Porto: Livraria Fernandes. 1909; *Desenho geométrico dos liceus. 4ª e 5ª classes.* Porto: Livraria Fernandes. 1910; *Desenho dos Liceus. 1ª e 2ª classes.* Porto: Livraria Fernandes. 1914; *Caligrafia das escolas primárias* [5ª caderneta]. Porto: s/ editora. s/ data.

8. PINHEIRO, Tomás Bordalo (1861/1921)

“O ensino do desenho mecânico”. *Atlântida* n.º 23. 15 Set. 1917; *Desenho de Máquinas.* Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Aillaud & Bertrand. 1905; “II Disciplina – Desenho de Máquinas”. *Programas aprovados pelo Conselho Escolar.* Lisboa: Escola Industrial Afonso Domingues. 1915; *Desenho de Máquinas.* [2ª edição]. Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Bertrand. 1920; *Desenho de Máquinas.* [4ª edição]. Biblioteca de Instrução profissional. Lisboa: Livraria Bertrand. 1934; *Nomenclatura de caldeiras e máquinas a vapor.* Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. s/ data; *Problemas de máquinas.* Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. s/ data.

9. FREITAS, José Vicente de (1869/1952)

Compêndio de Desenho para a instrução primária. 2 Volumes. Lisboa. 1903; *Roteiro e planta de Lisboa na escala de 1/7.500.* 1906; *Ensino Secundário – Atlas de desenho. 1ª, 2ª e 3ª classes dos liceus.* Lisboa: Edição do autor. 1907; *Atlas de desenho. 4ª e 5ª Classes dos liceus.* Lisboa: Edição do autor. 1908; *Atlas de desenho, geometria descritiva e noções de arte.* Lisboa. 1908; *Atlas de desenho. Ensino Liceal.* 2 Volumes. Lisboa: Edição do autor. 1908; *Livro de Leitura para a 4ª classe das escolas primárias* [com F. Veyrier]. Lisboa. 1910; *Atlas de Desenho. 1ª, 2ª e 3ª Classes dos Liceus.* [4ª edição]. Lisboa: Edição do autor. 1920; *Atlas de Desenho. 4ª e 5ª Classes dos Liceus.* [4ª edição]. Lisboa: Edição do autor. 1920; *Atlas de Desenho. 6ª e 7ª Classes dos Liceus.* Lisboa: Edição do autor. 1920; *Desenho. 2º e 3º Cursos das Escolas Regimentais.* Lisboa: Edição do autor. 1930.

10. PEREIRA, José (1884/1966)

“Desenho livre como processo activo na educação geral”. *Educação Social* nº 1. 1924, pp. 8-11; “Desenho livre como processo activo na educação geral”. *Educação Social* nº 3. 1924, pp. 41-43; “A modelação nas classes infantis”. *Educação social* nº 12. 1924, pp. 209-212; “A apreciação dos desenhos infantis”. *Educação Social* nº 21-22. 1924, pp. 380-387; “O Desenho e a sua utilidade na visa prática”. *Educação Social* nº 10. 1927, pp. 289-293; *Compêndio de Desenho de Projecções*. Ensino técnico profissional. Lisboa: Livraria Ferin. 1934; *Desenho de Projecções*. Porto: Manuel Barreira. s/data; *O Desenho Infantil e o ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1935; *Compêndio de Desenho de Projecções para o uso dos alunos das Escolas Industriais como preparação para os desenhos técnicos especializados*. Lisboa. 1942; *Recentes apreciações à 2ª edição do Compêndio de Desenho de projecções*. Lisboa. 1944; *A Geometria pela observação das formas das coisas*. Lisboa: Livraria Ferin. 1947; *Desenho de projecções*. Porto: Manuel Barreira Editor. 1961; *As primeiras regras da composição decorativa*. Lisboa. s/data; *O primeiro ciclo de desenho. A Geometria pela Observação das formas das coisas*. Porto. s/data.

11. PASSOS da Silva, Luís Maria de (1888-1954)

Intercepção dum hiperbolóide empenado escaleno com um elipse achatado de revolução. Separata dos Arquivos da Universidade de Lisboa. Lisboa. 1914; *Arte na Escola. Do ensino do desenho no liceu*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos. 1916; *Subsídios para a organização duma notação sistemática em geometria*. Separata da revista de “Educação Geral e Técnica”. Lisboa. 1916; *Do ensino da geometria na escola primária e na escola normal primária*. Lisboa. 1918; *Compêndio de Geometria. Geometria intuitiva e experimental. 1ª Classe dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. 1920; *Compêndio de Geometria. Elementos de Geometria Sintética. 2ª Classe dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. 1921; “Desenho Livre – como processo activo na educação da observação e imaginação”. *Educação Social* nº 3. 1º Ano. 10 Fev. 1924, pp. 41-43; “Modelação nas classes infantis”. *Educação Social* nº 12. 1º Ano. 25 Jun. 1924, pp. 209-212; “A apreciação dos desenhos infantis”. *Educação Social* nº 21-22. 1º Ano. 15 Nov. 1924, pp. 380-387; *Resumo das lições de geometria descritiva* [de Borges de Sequeira]. Lisboa: Faculdade de Ciências e Instituto Superior Técnico. 1924; *Elementos de desenho. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Martins Barata]. Lisboa: Sá da Costa. 1926; “O desenho e a sua utilidade na vida prática”. *Educação Social* nº 10. 4º Ano. 15 Out. 1927, pp. 289-293; *Compêndio de Geometria. Geometria intuitiva e experimental. Volume I*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa. 1928; *Elementos de Geometria. 3ª e 4ª Classes dos Liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa. 1934; *Elementos de Geometria. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Eduardo Ismael dos Santos Andrea]. Lisboa: Imprensa Nacional. 1936; *Elementos de Desenho. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus*. [com Jaime Pedro Martins Barata]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Arte na Escola. Do ensino do desenho no liceu*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos. 1941; *Sistematização portuguesa de notações geométricas. Subsídio para o estabelecimento de uma*. Lisboa. 1943.

12. NASCIMENTO, Augusto do (1891-?)

Desenho. 1ª, 2ª e 3ª Classes dos Liceus. 3 Volumes. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco. 1932; *Desenho geométrico. Ensino Técnico*. Lisboa: Francisco Franco. 1933; *Exercícios de desenho para o 1º ciclo dos liceus*. Lisboa: Francisco Franco. 1935; *Pontos para os exames de 1º ciclo. Desenho*. Lisboa: Francisco Franco. 1937; *Geometria – Pontos para exames do 1º ciclo*. Lisboa: Livraria Popular. 1937; *Compêndio de desenho*. [2ª edição]. Lisboa: Francisco Franco. 1940.

13. ANDRADE, Rogério Ferreira de (1895-1953)

Desenho geométrico. Ensino Técnico Profissional. Lisboa: Livraria Portugalíia. 1933; *Desenho Geométrico. Para uso do ensino técnico profissional e adaptado ao 1º ciclo liceal*. Lisboa: Livraria Portugalíia. 1939; *Desenho Geométrico. Para uso do ensino técnico profissional e adaptado ao 1º ciclo liceal*. [4ª edição]. Lisboa: Livraria Portugalíia. 1941; *Compêndio de desenho. Ensino Técnico Profissional*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco. s/data; *Compêndio de desenho. Cursos complementares de aprendizagem e cursos de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1952; *Compêndio de Desenho para uso do ciclo preparatório do ensino técnico profissional*. Lisboa: Francisco Franco. [1955]; *Compêndio de Desenho para uso dos cursos complementares de aprendizagem e cursos de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. Lisboa: Francisco Franco. [1957].

14. BARROS, José Júlio Marques Leitão de (1896/1967)

“A Boa Hora”. ABC. 1920; *Elementos de História de Arte. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. Lisboa: Edição do autor. [1922]; *Elementos de História de Arte. 4ª e 5ª Classes dos liceus*. [3ª edição]. [com Martins Barata e Cottinelli Telmo]. Lisboa. 1931; “Os barcos de pesca portugueses”. *O Livro de Ouro das*

conservas portuguesas de peixe [compilado igualmente por José Júlio Martins Barata]. Lisboa: Neogravura. 1938; *A Varanda dos Rouxinóis* [com João Carlos Pastorini, João Bastos e Artur Portela]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1939; *Portugal 1940*. Lisboa: Neogravura. 1940; *Como eu vi Castro Alves e Eugénio Câmara no vendaval maravilhoso de suas vidas*. Lisboa. 1949; *Duas Visitas a Versalhes 1938-1951*. Lisboa: Neogravura. 1951; *Prémio Nobel* [com Fernando Santos e Almeida Amaral]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1959; *Avó Lisboa*. Lisboa: Editorial Século, 1956; *Corvos* [com Abel Manta]. Lisboa. s/data; *Plano do Grande Cortejo Histórico das Comemorações centenárias de São Paulo*. [dactilografado]. s/local. s/data; *As Pupilas do Senhor Reitor* "Prefácio". Lisboa: Livraria Bertrand. s/data; *Stuart* "Prefácio". Lisboa: Edições Tempo, s/data; *Ao ouvido de Madame X*. "Ilustração". s/local. s/data; *Miniaturas*. "Ilustração". s/local. s/data.

15. BARATA, Jaime Pedro Martins (1899/1970)

Cartilha do legionário. "Ilustração". Lisboa: edições Europa. 1930; *Petits essais littéraires*. "Ilustração". Lisboa. 1930; *Benditas entre as mulheres*. "Ilustração". Lisboa: Edições Europa. 1937; *Comment ont apprend le français. 1e e 2e Années*. "Ilustração" [com José Cerqueira Moreirinhas]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Comment ont apprend le français. 3e année*. "Ilustração". [com José Cerqueira Moreirinhas]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Crónica do condestável de Portugal D. Nuno Álvares Pereira*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1937; *O Homem universal*. "Ilustração". Lisboa: Edições Europa. 1937; *Elementos de Desenho*. 1º, 2º e 3º anos dos liceus. [com Luís Maria Passos da Silva]. Lisboa: Sá da Costa. 1937; *Grandes reportagens de outros tempos*. "Ilustração". Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1938; *O Vinho de Colares*. "Ilustração". Lisboa: Edição da Adega Regional de Colares. 1938; *História Trágico-marítima*. "Ilustração". [3ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. 1942; *A revelação fotográfica do Cristo*. "Ilustração". Lisboa. 1942; *Legendas de Lisboa*. "Ilustração". Lisboa: SPN – Editorial Império. 1943; *Inventário de Lisboa*. "Ilustração". Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. 1944; *Outras terras outras gentes*. "Ilustração". Porto. 1944; *"Adriano de Sousa Lopes"*. *Boletim da Academia Nacional de Belas-Artes* nº XIII. Lisboa 1944, pp. 5-10; *Palácio da Assembleia Nacional* "Anotações no catálogo da Exposição das Decorações da Escadaria Nobre". Lisboa. 1944; *A Eneida*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; *"Como se faz um selo postal"*. *Palestra Profissional* nº 24. Lisboa, 1948; *A cor de Lisboa – Depoimentos dos amigos de Lisboa* [José Maria Sardinha Pereira Coelho, Abel Manta, Carlos Botelho]. Lisboa: Editorial Império. 1949; *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa, 1952; *"Cem anos de selos postais"*. *Cem anos do selo do correio português, 1853-1953*, pp. 135-191; *O navio S. Gabriel e as naus manuelinas*. Coimbra. 1970; *Os painéis de São Vicente de Fora* [com Armando Vieira Santos]. Lisboa. s/data.

16. CASTRO, Adolfo Faria de (1904-?)

Impressões de Arte, crónicas sobre figuras e factos da Arte Portuguesa, de 1925 a 1935. Coimbra: Coimbra Editora. 1936; *"O Congresso Internacional de Desenho"*. *Labor* nº 38. Outubro 1937, pp. 39-40; *Desenho à mão livre. Noções práticas para os liceus e escolas técnicas e escolas do magistério primário*. [com Rodrigo Faria de Castro]. Porto: S/ editora. 1939; *O Livro do Desenho*. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Lisboa. 1939; *O Livro do Desenho*. 1º, 2º e 3º Anos dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Lisboa. 1941; *Noções de Desenho à Vista*. 4ª Classe do ensino primário e exame de admissão aos liceus e ensino técnico profissional. [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém. 1942; *Livro do Desenho*. 1º, 2º e 3º anos dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém: edições Faria de Castro. 1947; *Noções de Desenho à Vista* [com Rodrigo Faria de Castro]. Santarém. 1848; *Compêndio de Desenho*. 2º Ciclo dos liceus. [com Rodrigo Faria de Castro]. Samtarém: edições Faria de Castro, 1950.

17. MACHADO, José Maria de Moura (1905-?)

Compêndio de Desenho para o 3º ciclo dos liceus. [com António F. Marques Rocha]. Porto: Porto Editora. 1952.

18. FILIPE, Manuel (1908-2002)

Compêndio de Desenho do 2º ciclo dos liceus. Lisboa: Livraria Francisco Franco. [1955]; *Manuel Filipe – Visual Gráfico – Exposição*. [cartaz e catálogo da exposição]. s/local. s/data.

19. MAGALHÃES, Manuel Maria de Sousa Calvet de (1913-1974)

A Bordadeira. Lisboa: SNI. 1947; *Economia Doméstica*. Lisboa: Edições do SNI. 1947; *Mar Português*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; *Nau Catrineta*. "Ilustração". Lisboa: Sá da Costa. 1947; *"O primeiro ano de desenho do ciclo preparatório"*. *Boletim Escolas Técnicas* nº 5 Volume II. Lisboa. 1948; *"O 2º ano de desenho do Ciclo Preparatório"*. *Boletim Escolas Técnicas*

nº 10. Volume III. 1951; “Pinturas e desenhos colectivos. A pedagogia artística de Vige Langevin e Jean Lombard aplicada no ciclo preparatório”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 13. 1952a; “O desenho e outras disciplinas do ciclo preparatório”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 12. Volume III. Lisboa. 1952b, pp. 327-402; *Arte infantil. Catálogo de exposição da iniciativa de Miguel Barrias, Júlio Resende, Lagoa Henriques e Fernando Lanhas no Ateneu Comercial*. Porto. 1954; *Organização dos Exercícios de Desenho do Ciclo Preparatório*. Anexo ao *Boletim “Escolas Técnicas”* nº 17. Dezembro 1954; *Problemas escolares: o caderno diário*. Anexo ao *Boletim Escolas Técnicas*. Lisboa, 1954; *Aprenda a desenhar. Plano de Educação Popular*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário. 1956; “Da organização dos centros de interesse”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 20. Volume V. 1956, pp. 47-53; *Rendas e bordados*. Estoril: Junta de Turismo da Costa do Sol – Sociedade de Educação Social do Estoril. 1959; *Técnica de Vendas e Publicidade. Compêndio do 3º ano do curso Geral de Comércio*. [com F. Carvalho da Costa]. Porto: Manuel Barreira. 1959; *Da articulação do desenho geral com o desenho profissional mecânico*. Lisboa. 1960; “Educação pela arte”. *Boletim Escolas Técnica* nº 25. Lisboa. 1960, pp. 15-46; *O Ensino do desenho*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 1960; “O ensino de desenho”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* I (12). 1960, pp.383-400; “A prova de desenho nos exames de admissão ao ensino secundário”. *Boletim Codepa* nº 6. Dez. 1960, pp. 21-22; *As Oficinas Anexas*. Lisboa. 1960; “Carlos Adolfo Marques Leitão”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 28. 1961; “O inspector António Arroio”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 29. 1961, pp. 37-40; “Prefácio”. PEREIRA, José. *Desenho de projecções*. Porto: Manuel Barreira Editor. 1961; “O ensino dos Trabalhos Manuais Educativos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* III. 1962, pp. 87-101; “Comissão permanente de seguros escolares. Sinistros escolares de 1962”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 33. 1963; “Dísticos e quadros murais”. *Boletim Escolas Técnicas* nº 33. 1963; “O lugar do desenho no sistema educativo”. *Cadernos sobre Educação – Divulgação Pedagógica* nº 1. 1964, p. IA 9; *Organização dos exercícios de desenho do Ciclo Preparatório*. [2ª edição]. *Problemas Escolares* nº 2. Lisboa. 1964; *O Desenho das Crianças Goesas Cativas*. Lisboa. 1967; “O Natal visto pelas crianças”. *Escola Portuguesa* nº 1267. Ano XXIX. Jan. 1963, pp.16-17; *Espírito de Segurança*. [2ª edição]. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional. 1968; *Bordados e Rendas de Portugal. Plano de Educação Popular*. [3ª edição]. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário. 1970; *Exposição “Um Quarto de Século de Ensino Técnico”*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos. 1971; *A criança e o teatro*. [com Aldónio Gomes]. *Plano de Educação Popular – Coleção Educativa*. LXXX. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente. 1974; *Formação em segurança nos estabelecimentos de ensino*. Separata de “O Médico”. Volume LXX. Porto. 1974; *Técnica de Vendas*. [com F. Carvalho da Costa]. Lisboa: Didáctica Editora. 1975; *Gramática Prática da Língua Portuguesa*. Porto: Livraria Simões Lopes. s/data; *Aprender a Brincar. “Ilustração”*. Porto: Porto Editora. s/data; *Aritmética e Geometria para o 1º ano do curso geral do comércio nocturno. “Ilustração”*. Lisboa: Livraria Didáctica. s/ data; *Dicionário Trilingue Português, Francês e Inglês. “Ilustração”*. Lisboa: Editorial Confluência. s/data; *Ditosa Pátria. “Ilustração”*. Lisboa: Livraria Francisco Franco. s/data; *Lendas e Narrativas. “Ilustração”*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora. s/data; *Matemática para o 1º e 3º anos dos cursos industriais nocturnos. “Ilustração”*. Lisboa: Livraria Didáctica. s/data; *Nobre Povo, Nobre Valente. “Ilustração”*. Lisboa – Porto: Porto Editora. s/data; *Portugal Imperial “Ilustração”*. Lisboa: Bertrand. s/data; *Tem a palavra, Dona Gramática! “Ilustração e direcção artística”*. Lisboa – Porto: Porto Editora, s/data.

20. ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1920/1985)

Compêndio de Desenho. 1º Ciclo dos liceus. Lisboa: Sá da Costa. [1949]; *Compêndio de Desenho. 1º Ciclo dos liceus*. Lisboa: Livraria Studium Editora. 1950; *Breve história das casas da câmara de Benavente*. Benavente: Edições da Câmara Municipal. 1954; “Um curioso assento de óbito”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 25-26; “Eusébio de Oliveira, Pintor de perspectivas e quadraturas”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 51-55; “A Feira de Benavente”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 43-46; “Memória escrita por Frei Caetano José da Rocha”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 37-40; “Rua do Arco”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 23-24; “Uma vista de Benavente de 1862”. *Estudos Benaventinos* I. 1957, pp. 56-60; *Elementos para o estudo dos desenhos das crianças de 10-12 anos de idade*. Separata do nº 4 da revista “Palestra”. Lisboa. [1959]; *O Desenho no ensino liceal*. Separata do nº 10 da revista “Palestra”, Lisboa, [1961]; “Algumas considerações inerentes a um programa de desenho” *Palestra* nº 14. Abril 1962, pp. 32-40; “Mais algumas considerações inerentes a um programa de desenho”. *Palestra* nº 19. Jan. 1964, pp. 57-62; *Alguns aspectos formais do desenho livre no exame de admissão aos liceus no ano de 1964*. Separata do nº 23 da Revista “Palestra”. Lisboa [1965]; “Notas para uma didáctica do desenho livre”. *Palestra* nº 26. 1966, pp. 55-74; *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora. 1967; “Amadeu de Souza Cardoso, pintor simultaneísta?”. *Palestra* nºs 35 e 36. 1969, pp. 73-80; “Esquema de um sistema básico dos elementos visuais e das suas inter-relações”. *Palestra* nºs 37, 38 e 39. 1970, pp.157-171; “Condicionalismos subtis da contemplação artística ou formas

invisíveis das artes visuais". *Palestra* nº 40. 1971, pp.95-108; *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte. 1976; *Pintura*. [Coordenação e Introdução de Elisabete Oliveira e prefácio de Rui Mário Gonçalves]. Benavente: Câmara Municipal de Benavente. 2004; *Exercícios de Desenho para o 2º ciclo dos liceus*. Lisboa: Livraria Escolar Editora. s/ data; *O Infante D. Luís fundador do Convento Jerico*. Separata do nº 5 da revista "Palestra". Lisboa. s/ data; *Miguel Ângelo, o atormentado e o divino*. Separata do nº 21 da revista "Palestra". Lisboa. s/ data; "Notas acerca de Teodoro da Mota e do seu Compêndio de Desenho". *Labor*. ano XX, pp. 453-461.

21. ABREU, Maria Helena Pais de (1924-)

Tony. "Ilustração". Porto: Figueirinhas, 1943; *Contributo do desenho para a elaboração da ficha psico-pedagógica do aluno do 1º ciclo do liceu*. Relatório de estágio. 1948-49; *Compêndio de Desenho. Para o 3º ciclo dos liceus* [com J. A. Ferrer Antunes]. Coimbra: Coimbra Atlântida. 1954; *Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos liceus* [com Fernando Pessegueiro Miranda]. Porto: Porto Editora. 1958; *Descobrimientos Henriquinos*. "Ilustração". Porto: Livraria Civilização. 1961; *Heidi* "Ilustração". Porto: Livraria Civilização. 1961; *Educação Artística. Para o ensino liceal*. Porto: Porto Editora. 1973; *Educação Visual e Estética. Ensino Secundário – suplemento do livro Educação Artística*. Porto: Porto Editora. 1976. *Caminha ao som do vento*. "Ilustração". s/local. 2002.

22. MIRANDA, Francisco Pessegueiro Tavares Saldanha e

Compêndio de Desenho para o 2º ciclo dos liceus [com Maria Helena Abreu]. Porto: Porto Editora. 1958.

1.3. OUTRAS FONTES

- ABREU, José Antunes Marques de. *O ensino das artes gráficas*. Porto: 1935; *O ensino das artes do livro*. Porto: 1942.
- ABREU, Rodolfo A. *A Nova carta dos direitos da criança*. Porto: Edição do autor. [1960]; *Em defesa do desenho expressivo da criança. Aos Pais e aos Professores*. Porto: Edição do autor. [1960].
- ALMEIDA, Maria Alice Tâmega. "A valorização da Língua materna no curso geral dos Liceus". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 16-27.
- AMOR, Manuel Antunes. *O ensino do desenho na escola primária*. Porto: 1914.
- ANTUNES, J. A. Ferrer, ABREU, Maria Helena. *Compêndio de Desenho para o 3º ciclo dos liceus*. Porto: Porto Editora. 1954.
- ARROIO, António José. *O ensino industrial como elemento intensificador da produção*. Lisboa: 1918.
- BARBOSA, Américo Forte Rodrigues. "Do uso exclusivo de textos completos nos cursos de Português do 2º Ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 47-52.
- BARRADAS, Rafael Pinto. *Compêndio de Desenho Geométrico. 4ª e 5ª Classe dos liceus*. Lisboa: Livraria Pacheco. 1932.
- BARROS, João de. *A Escola e o Futuro (Notas sobre Educação)*. Porto. 1908; *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris-Lisboa. 1914; *A República e a Escola*. Paris-Lisboa. 1914; "Atlântida". *Atlântida* nº 1. Ano I. 15 Nov. 1915, pp. 5-9; "O Problema educativo português". *Atlântida*. Volume XI (nºs 42-43). 1919, pp. 729-745; "Uma iniciativa patriótica". *O Ilustrado* nº 17. 23 Dez. 1933, p. 371; *Como se devem ler os Escritores Modernos* [com Guerreiro Murta]. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1942.
- BARROS, Teresa Emília Marques Leitão de. *Escritoras de Portugal*. Lisboa. 1924; *Maria Amália Vaz de Carvalho*. Lisboa. 1929; *Bonecos de estampar*. Lisboa. 1929; *Silêncio... Contos e casos*. Lisboa. 1930; *Vidas que foram versos*. Conferência. Lisboa. 1930; *História Maravilhosa. Escrita à margem dos "Lusiadas"*. Homenagem a Camões. Lisboa. 1931; *Caderno de gramática portuguesa para a 1ª e 2ª classes dos Liceus*. Lisboa. [1934]; *Caderno de gramática portuguesa*. [2ª edição]. Lisboa. [1935]; *A primeira aventura de Zé Nêspira*. Lisboa. 1936; *Benditas entre as mulheres*. Lisboa. 1937; *Caderno de gramática portuguesa para o 1º ciclo liceal*. [5ª edição]. Lisboa. 1937; *Dias que já lá vão. "Prefácio"*. Porto, 1946; *Roque Gameiro*. [Catálogo de Exposição]. "Prefácio". Lisboa. 1946; *Heróis da Tomada de Lisboa*. Lisboa. 1948; *A Rainha D. Leonor*. Lisboa. 1949; *As Heroínas de Diu*. Lisboa. 1951; *O cão fiel e outros contos para crianças*. "Prefácio". Porto. [1959]. "Garrett e o seu ideal de educação feminina". *Labor*. Ano XXVIII. Dez. 1963, p. 177-191; *Varinha de condão* [com Fernanda de Castro]. Lisboa. 1973; *No Jardim do Passado - Evocações históricas*. Lisboa. s/data.
- BRAGANÇA, António. *Lições de Literatura Portuguesa. 6º Ano dos liceus*. Porto. [1965]; *Lições de Língua Latina. 6º e 7º Anos dos liceus*. Porto. [1966]; *Caderno Auxiliar das Lições de Literatura Portuguesa*. Porto. [1971]; *Caderno Auxiliar de Leitura*. [Frei Luís de Sousa, Viagens na minha terra, Eurico o Presbítero, Amor de Perdição, A queda de um anjo, Os Maias]. Porto. [1980].
- BRAZ, Túlio Ramirez Ferro. "Os Problemas da educação no romance português do século XIX". *Palestra* nº 3. 1958, pp. 10-22.

- CAMPOS, Agostinho Celso de Azevedo. *Europa em Guerra*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1915; "Os progressos da educação secundária". *Atlântida* nº 9. Ano I. 15 de Junho 1916, pp. 724-741; *O Homem lobo do Homem*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Portugal em Campanha*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Educação e Ensino* Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Casa de pais escola de filhos*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *Educar*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1921; *A mãe de todos os vícios*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1922; *Latinos e Germanos*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1924; *Ler & Tresler*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. 1924; *Antologia Portuguesa*. 20 Volumes. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *Mil trovas*. [com Alberto d' Oliveira]. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *Jardim da Europa*. Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data; *As três posses*, Lisboa: Aillaud & Bertrand. s/ data.
- CARREIRA, António Ribeiro. "Moderna pedagogia do desenho". *Liceus de Portugal* nº 54. Junho 1946. pp. 583-596; *Compêndio de Desenho*. 3º Ciclo do Ensino liceal. Lisboa: Edição do autor. 1953.
- CARVALHO, Alfredo de. "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 3. Dezembro 1940. pp. 224-226; "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 4. Janeiro 1941. pp. 301-306; "Leitura recreativa". *Liceus de Portugal* nº 7. Abril 1941. pp. 538-543; *Em Louvor da Língua Portuguesa. Festa da glorificação da língua portuguesa, realizada no Liceu de Rodrigues Lobo*. Leiria. 1941. "Uma experiência pedagógica". *Liceus de Portugal* nº 26 Maio 1943. pp. 2121-2127; Nº 27 Junho 1943. pp. 2197-2203.
- CARVALHO, Cândido de. *Leituras Correntes. Para uso dos alunos das escolas do ensino técnico profissional*. Lisboa. 1928.
- CARVALHO, Manuel Frutuoso de. "Valor didáctico das obras de ficção histórica". *Palestra* nº7. 1960, pp. 41-47.
- CASTELO-BRANCO, Fernando. *Aquém e Além Mar. Selecta literária para o Ensino Técnico Profissional*. [com Manuel da Silva]. Lisboa. s/ data.
- COELHO, A. do Prado. "A Educação Estética pela Literatura". *Educação Social* nº 5-6. 1º Ano. 15 e 25 Março 1924, pp. 65-69; "O Ensino Literário na Educação". *Educação Social* nº 1 (25-26). 2º Ano. 15 Jan. 1925, pp. 1-7.
- CORREIA, João da Silva. *A condução da lição no ensino liceal: Tese de exame de Estado para professor dos liceus*. Lisboa. 1920; *O Doutor Adolfo Coelho e o seu labor pedagógico*. Lisboa. 1920; *Educação do pensar imaginativo e do pensar lógico*. Coimbra. 1924; *A arte de contar contos e a sua didáctica escolar*. Lisboa. 1929; *Educação regionalística*. Lisboa. 1932; *Reflexos filológicos dos sinais gráficos e do seu aprendizado*. Coimbra. 1933.
- COSTA, Avelino Poole da. *Desenho de Máquinas. Livro I. Noções Preliminares e Exercícios*. [2ª edição]. Lisboa: Sá da Costa. [1959].
- COSTA, Rui Carrington Simões da. *Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus*. Separata de "Liceus de Portugal". Lisboa: 1941; *O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas*. Separata de "A Criança Portuguesa". Lisboa: 1943-1944; *Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário*. Separata da "Revista Portuguesa de Filosofia". Braga: 1960.
- COUTO, João. "A História da arte nos liceus". *Educação Social* nºs 21-22. 1º Ano. 15 Nov. 1924, pp. 372-376; "Os Museus de Arte e o ensino". *Educação Social* nº 8. 2º Ano. 15 Agosto 1925, pp. 236-239.
- CRISTINO, João Ribeiro. *Elementos de história da arte*. Lisboa: Biblioteca de Instrução Profissional. 1910.

- CURADO, Noémio. *Catálogo da Exposição de Desenhos, Pinturas e Esculturas*. Do Liceu Alexandre Herculano. Porto: Imprensa Portuguesa. 1948; *Exercícios de Desenho – Geométrico e Invenção*. [para o 1º e o 2º anos], Porto: Editora Educação Nacional, 1948.
- DIAS, José Simões. *Sol e Sombra*. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1864; *Mundo Interior*. [2ª edição]. Coimbra: Imprensa da Universidade. 1867; *Compêndio de Poética e Estilo*. Viseu. 1872; *Lições de Literatura Portuguesa* [2ª edição]. Porto – Braga: Chardron. 1876; *Curso Elementar de Literatura Portuguesa* [4ª edição]. Viseu. 1882; *Traços de crítica e história. A Instrução Secundária*. Discurso parlamentar. Coimbra. 1883; *Ensaio de Crítica e História III – A Reforma dos Liceus*. Lisboa. 1895; *Manual de Composição Literária. Didáctica. Retórica. Poética*. [5ª edição]. Lisboa: s/ editora. 1895; *Teoria da Composição Literária* [6ª edição]. Lisboa. 1896; *História da Literatura Portuguesa* [10ª edição]. Lisboa. 1905; *Teoria da Linguagem. O ensino de português nas escolas*. Porto. 1905.
- DIONÍSIO de Assis Monteiro, Mário. “Enfado ou prazer: Problema central do ensino”. *Labor* nº 162. 1956, pp. 258-272; “Apontamento sobre a ausência de arte no ensino”. *Palestra* nº 2. 1958, pp. 44-52; “Inquérito sobre a formação, aliciamiento e selecção de professores liceais”. *Labor* nº 183. 1959, pp. 388-394; “Intervenção”. Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 60-61; *Autobiografia*. Lisboa. 1987; *O Quê? Professor?!* Lisboa. 2001.
- FERNANDES, Fernando. “Uma experiência pedagógica de intenção psicogenética”. Conferência. *Labor*. Nov. 1958, pp. 99-111.
- FERNANDES, Maria João. “Exposição Helena Abreu – Essência do Feminino”. Folheto realizado pelo Centro Português de Serigrafia, para a exposição que decorreu entre 18 de Nov. e 31 de Dez. 2006.
- FERREIRA, Augusto Aníbal de Lacerda. *Compêndio de Desenho. 3º Ciclo dos liceus*. Lisboa: Editores Gomes & Rodrigues. [1948].
- FERREIRA, Fernando Palyart Pinto. *A Alma Infantil e o Desenho. Como os mais pequenos vêem o monumento dos Jerónimos*. Separata da “Revista Educação”. Lisboa. 1915.
- FERREIRA, Joaquim. *Sinopses de Literatura Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira. 1937; *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira. 1939; *Benfeitores da Humanidade. Biografias para adolescentes*. Porto: Domingos Barreira. 1954; *Camões – Dúvidas & Acertos*. Porto: Domingos Barreira. 1956; *Jogos Florais*. Separata de O Conselho de Santo Tirso. Boletim Cultural nº 3. Volume VII. 1963, pp. 1-7; *Auto da Feira*. “Prefácio e notas”. Porto: Domingos Barreira. [1976]; *Arte de Furtar*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Década I*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Os Lusíadas*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Sermão e Carta*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Relógios Falantes*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Sonetos de Camões*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Arte de Galanteria*. “Prefácio e notas”. s/ data; *O Verdadeiro Método de Estudar*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Líricas*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. “Prefácio e notas”. s/ data; *Líricas e Sátiras*. “Prefácio e notas”. s/ data.
- FIGUEIREDO, António Cândido. *Novos estudos práticos da língua portuguesa, ou consultório popular de enfermidades da linguagem*. Lisboa. 1906; *O que não se deve dizer, estudos filológicos*. Lisboa. 1902; *Estrangeirismos*. Lisboa. 1903; *Lições Práticas de Língua Portuguesa*. Lisboa. 1904-1923; *Falar e escrever*. Lisboa. 1905; *Gramática Sintética da Língua Portuguesa*. Lisboa. 1915.
- FIGUEIREDO, Fidelino de Sousa. *História da Literatura Portuguesa – acomodada aos programas dos liceus*. Rio de Janeiro. 1909; *Antologia da Literatura Portuguesa*. Lisboa. 1917; “A Educação da abstracção”. *Estudos de Literatura*. 1ª Série. Lisboa. 1917; *História da Literatura Portuguesa*. Manual escolar. Lisboa. 1918.

- FIGUEIRINHAS, António Simões Ferreira. *Contos para crianças*. Porto. 1901; *Livro de Leitura para a 2ª classe. Ensino Primário*. [14ª edição]. Porto. 1915; *Moral e educação cívica: 2ª, 3ª e 4ª classes par o ensino primário elementar*. Porto. 1916; *Curso abreviado de literatura*. Porto. 1917; *A. B. C. do estilo e da composição*. Porto. 1917; *Gramática portuguesa*. Porto. 1923.
- FONSECA, Fernando Peixota da. “O ensino de Português e a formação moral do aluno”. *Labor* nº 162. Ano XXI. Dez. 1956, pp. 242-253.
- FREIRE, António. “O enterro oficial do latim”. *Brotéria*. Volume 45. 1947, pp. 198-208; “Revitalização do grego”. *Brotéria*. Volume 49. 1949, pp. 352-356; “O ressurgimento do latim”. *Brotéria*. Volume 61. 1955, pp. 512-519; “A revitalização do latim”. *Brotéria*. Volume 66. 1958, pp. 636-647; “O triunfo do latim”. *Brotéria*. Volume 66. 1958, pp. 422-428; “Do latim clássico ao latim medieval”. *Brotéria* Volume 70. 1960, pp. 391-400; “Didáctica do latim”. *Brotéria*. Volume 70. 1960, pp. 533-542; “Os estudos clássicos pelo mundo”. *Brotéria*. Volume 71. 1960, pp. 308-320; *A pedagogia do Latim*. Coimbra. 1961; “Latim vivo”. *Brotéria*. Volume 72. 1961.
- FÜLLER, Josef. *Manual do Formador e Estucador*. Biblioteca de Instrução Profissional. Paris – Lisboa: Aillaud & Bertrand. [1924]; *Elementos de Modelação de Ornato e Figura*. Manual do Operário. Biblioteca de Instrução Profissional. Lisboa: s/ editora. s/ data.
- FURTADO, Luís de Melo. “Prefácio”. COUTO, Virgílio. *Leituras*. Volumes I. Lisboa: Livraria Didáctica.
- GAMA, Sebastião. *Diário. Pequena história da minha vida de professor*. [12ª edição. 1ª edição de 1958]. Sintra: Edições Arrábida. 2003.
- GOMES, Raul. *Língua Pátria. Livro de Leitura para os cursos de formação e de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [com Artur Proença]. Porto: Porto Editora. [1955]; *Portugal Heróico. Narrativas Históricas para o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com Artur Proença]. Porto: Porto Editora. [1957]; *Língua Pátria. Livro de Leitura para os cursos de formação e de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [com Artur Proença]. Porto: Porto Editora. [1969].
- GONÇALVES Neves, António Augusto. *Brevíssimas noções sobre o método das projecções ortogonais*. Coimbra. 1878.
- GOUVEIA, Maria Alice Nobre. *Breves notas sobre defesa e ensino da nossa língua. “Comentário”*. Separata nº 201 da Revista Labor. Aveiro 1961, pp. 22; *A nomenclatura da Gramática Portuguesa. I Simpósio Luso-Brasileiro sobre língua portuguesa contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora. 1968; *O Latim e o Português*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos da F.L.C.. 1973; *Leituras. 1º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. [com Beatriz Mendes de Paula]. Coimbra: Livraria Arnado. [1969]; *Meu Portugal, minha terra. Selecta de Língua e História Pátria para o 1º Ciclo dos Liceus*. [Beatriz Mendes de Paula]. Lisboa. s/ data.
- GUEDES, Francisco J. Nobre. *Notas sobre a instrução profissional*. Lisboa: Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Técnico. 1930.
- HENRIQUES, Antonino. *História de Portugal. Para uso das Escolas Técnicas*. [com António G. Mattoso]. Lisboa: Livraria Didáctica. [1953]; *Portugal Maior. Livro de leituras portuguesas para o 1º ano dos cursos gerais*. [com Augusto Reis Góis e Virgílio Couto]. Lisboa: Francisco Franco, [1954]; *Casa Lusitana. Leituras da História de Portugal. Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional de História de Pátria*. [com António G. Mattoso]. Lisboa: Sá da Costa. [1956]; *Terra portuguesa. Livro de leitura para o ensino complementar de aprendizagem agrícola*. [com Augusto Reis Góis e António Mattoso]. Porto. 1959; *Portugal Maior. Livro de leituras portuguesas para o*

- ensino Técnico Profissional*. [17ª edição]. [com Augusto Góis e Virgílio Couto]. Lisboa: Francisco Franco. [1970].
- HENRIQUES, José Neves. “A Língua materna disciplina fundamental na formação intelectual do aluno”. Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 9-16.
- JÚNIOR, José Maria Amaro. *Manual de Desenho. Curso Complementar Agrícola*. Lisboa. 1961.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *A cultura moral e o ensino da língua francesa*. Lisboa. 1921; “Para um melhor aproveitamento da inteligência”. *O Diabo*. nº 81. 1936; “Os problemas da cultura: a tradução de livros estrangeiros”. *O Diabo*. nº 114. 1936; “A criação dos liceus na Reforma de Passos Manuel”. *O Diabo* nº 125. 1936; “Uma disciplina recente: a literatura comparada”. *O Diabo* nº 131. 1936; “O ensino da literatura portuguesa no Brasil”. *Seara Nova* nº 1406. 1962.
- LEMOS, Álvaro Viana de. “Marques Leitão”. *O Académico Figueirense*, nº 7. Ano V – 5ª série. 23 Abril 1938.
- LISBOA, Irene do Céu. *A psicologia do desenho infantil*. Lisboa: 1942.
- LOPES, Óscar. *As grandes ideias de Camões*. Conferência no Liceu Camilo Castelo Branco. 1942; *Breve história da Literatura Portuguesa. Ensino Liceal*. 1945; “Lógica gramatical e lógica simbólica”. *Labor*. ano XXIII. Nov. 1958, p. 69-82; “Dois decénios de literatura portuguesa”. *Colóquio* nº 2. Março de 1959, pp. 50-53; “As Tendências recentes da ficção portuguesa em prosa”. *Colóquio* nº 5-6. Nov. 1959, pp. 101-103; “O que é a literatura”. *Paisagem* nº 4. Abril 1961, pp. 1-14; “A infância e a adolescência na ficção portuguesa”. *Seara Nova*. Ano XLII. Dez. 1963, pp. 222-226, 235; *Modos de Ler. Crítica e Interpretação Literária*. Lisboa: Editorial Inova. s/ data.
- LOUREIRO, Francisco Sousa. *O que eu penso sobre o ensino da gramática: ensaio crítico para o exame de Estado do 2º grupo no Liceu D. João III*. Coimbra. 1940; *Lições de Pedagogia e Didáctica Geral*. Coimbra. 1950.
- LOURO, António Augusto. *Ortografia portuguesa sónica*. Lisboa. 1901; *Fonologia portuguesa*. Lisboa. 1901; *Simplificação ortográfica portuguesa*. Lisboa. 1943.
- LOURO, M. F. do Estanco. “Padrões linguísticos da civilização portuguesa”. *Liceus de Portugal* nº 1. Outubro 1940, pp. 25-34.
- MACHADO, Ulisses Eugénio da Silveira. *Exercícios gramaticais da língua portuguesa*. Lisboa. 1893; *Noções de versificação. Para as III, IV e V Classes de Português do Curso dos Liceus*. Lisboa. 1908; *Gramática Portuguesa ensinada pelos exemplos*. [12ª edição]. Lisboa. 1920; “O ensino da língua materna”. *Revista Escolar* nº 1. 1921, pp. 68-69.
- MAGALHÃES, Alfredo Rodrigues Coelho de. *Elementos para o estudo da literatura nacional nos liceus. (Séc. XII a XVII)*. Porto. 1913; *Tentativas Pedagógicas*. Porto. 1920.
- MAIA, Delfim Maria d’ Oliveira. *Manual de Estilo. Seguido de regras e temas para redacção e de regras e excertos para recitação. 3º Ano dos liceus*. [4ª edição]. Porto: s/ editora. 1863; *Noções de Poética, para uso das escolas*. [com Ana Amélia de Sá]. [3ª edição]. Porto: s/ editora. 1878; *Subsídios para a boa interpretação do código português. “Prefácio”*. Porto. 1878; *Teoria da Literatura. Particularmente da literatura em prosa*. Porto: s/ editora. 1880; *História da Literatura*. Porto. 1884.
- MARTINS, António A. *Compêndio de Desenho. Para a 1ª e 2ª Classes do Curso dos Liceus*. Lisboa: Livraria Pacheco. 1932.

- MASCARENHAS, Arsénio Augusto Torres. *Novo resumo da História de Portugal...* Lisboa [2ª edição]. 1888; *Biografias, apreciações e narrativas. Notícias de alguns homens mais notáveis e episódios da história portuguesa*. Lisboa. *Noções elementares de estilística. Para uso dos alunos de Português*. [16ª edição]. Lisboa: s/ editora. 1920.
- MATOS, José d' Assunção. *Elementos de Desenho e de História da Arte*. Para as 4ª e 5ª classes. Lisboa: Livraria Pacheco. 1928.
- MATOS, Maria Fernanda de Campos Pires. "Sugestões para a orientação do ensino de Português no 1º Ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 31-38.
- MONTÊS, Paulino António Pereira. "Da educação estética: algumas observações sobre a finalidade da cultura do sentimento do belo na formação da juventude". *Mocidade Portuguesa*. Nº 5. 1941; *Do ensino das Belas Artes em Portugal através dos séculos*. Lisboa: 1960.
- MORENO, Augusto César. *Para a boa prosódia, grafia e sintaxe da língua* (recolha das lições contidas no periódico "O Português Popular"). Porto. 1930; *O Português é língua una e indivisível*. Porto. 1931; *Estudo da língua*. Porto. 1935; *Gramática Elementar*. Porto. 1939; *Como falar; como escrever*. Porto. 1941.
- MURTA, José Guerreiro. *Ensino da redacção em língua portuguesa*. Lisboa. 1919; *A Educação Moral pelos exercícios de redacção*. Famalicão: Biblioteca da "Alma Nova". 1923; *Como se aprende a redigir – I*. Lisboa. 1925; "A literatura infantil". *Labor*. 1926, pp. 133-136; *Como se aprende a estudar – II*. Lisboa: Sá da Costa. 1927; *Como se aprende a conversar – III*. Lisboa: Sá da Costa. 1928; *Manual da Língua Portuguesa – IV*. Lisboa: Sá da Costa. 1928; *Educação Literária – V*. Lisboa: Sá da Costa. 1930; *Educação Científica – VI*. Lisboa: Sá da Costa. 1932; *Gramática Francesa*. Lisboa. 1935; *Como se devem ler os escritores modernos*. [com João de Barros]. Lisboa: Sá da Costa. 1942; *Evocação histórica do primeiro Liceu de Lisboa e do País. (Discursos e anotações)*. Lisboa. 1953.
- NUNES, José Joaquim. "Prefácio". ALMEIDA, Berta Valente de. *Gramática prática da língua portuguesa*. Lisboa: Papelaria Fernandes Editores. 1917, pp. 2-3.
- NUNES, Maria Arminda Zaluar. "Necessidade da cultura literária portuguesa para todos os alunos do 3º ciclo". Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, pp. 27-31. *A Nossa Pátria. Livro de Leitura 1º Ciclo*. [com Manuel Viegas Guerreiro, Dora Rocha de Gouveia, Maria Ilda Andrade. Lisboa: Didáctica. 1960.
- OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. "Introdução". COELHO, Francisco Adolfo. *Contos populares*. [7ª edição]. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2002.
- OLIVEIRA, Luís Amaro de. *Cesário Verde*. Coimbra. 1944; *António Feijó e a sua obra*. Lisboa. 1945; *Três sentidos fundamentais na poesia de Cesário Verde*. Lisboa. 1949; *Antologia de lendas, narrativas e contos*. Porto. 1965; *Frei Luís de Sousa*. Porto. 1967; *Amor de Perdição: sínteses críticas, análise literária, plano de estudo, ficha de leitura*. Porto. 1975; *Viagens na minha terra: com perguntas de orientação e análise literária para o curso complementar dos liceus*. Porto. *Um Pouco de Tudo. Leituras. Ensino Técnico Profissional*. [com Manuel José Antunes Coimbra]. Lisboa. s/ data; *Lições de Português*. [com António Cardial Nunes]. Porto. 3 volumes. s/ data.
- OLIVEIRA, Samuel de Matos Agostinho de. *Livro de Leitura*. (Para uso do 1º e 2º anos das Escolas Comerciais). [com Fernando Vieira Gonçalves Silva e Manuel Silva]. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. 1935.

- PACE, Nicolau Rijo Micallef. *Livro de Leitura. A Família. A Pátria. I e II Classes dos Liceus*. [2ª edição]. Coimbra: Coimbra Editora. [1931]; *Caderno de Gramática Portuguesa. I e II Classes dos Liceus*. [2ª edição]. Coimbra: Coimbra Editora. 1934.
- PECHINCHA, Domingos Romão. *Alma Portuguesa. Selecta literária do 2º Ciclo Liceal*. [com José Nunes Figueiredo]. 2 Volumes. Coimbra: Imprensa de Coimbra. 1952; *Alma Portuguesa. Selecta literária do 2º Ciclo Liceal*. [com José Nunes Figueiredo]. Livro único. Porto: Porto Editora. 1959; *Alma Pátria – Pátria Alma. Selecta literária para o 2º Ciclo*. [com José Nunes Figueiredo]. Porto – Lisboa: Porto Editora. s/ data.
- PEREIRA, Cândido, VIANA, Manuel Gonçalves, VAZ, Mário de Moraes. «I Disciplina – Desenho Geral». *Programas aprovados pelo Conselho Escolar* (1915). Lisboa: Escola Industrial Afonso Domingues. 1915.
- PIMPÃO, Álvaro Júlio da Costa. “Do método na história da literatura portuguesa – De Almeida Garret à actualidade”. *Congresso do Mundo Português*. 1940; “O nacionalismo na obra de Eça de Queirós”. *Vencidos da Vida*. 1946; *Perspectivas da Literatura Portuguesa do século XIX*. [com gravuras de Abel Manta]. 1947; “Panorama da Cultura Portuguesa”. Conferência. 1966.
- PINTO, Pedro Jorge. *Livro de Desenho. Para as escolas do ciclo preparatório do ensino técnico profissional*. Lisboa: Didáctica. 1953.
- PORTO, César. “A Educação pelo Teatro”. *Educação Social* nº 10 (43-44). 2º Ano. 15 Out. 1925, pp. 289-299; “A Educação pelo Romance”. *Educação Social* nº 4 (55-56). 3º Ano. 15 Abril 1926, pp. 97-109.
- PROENÇA, Artur. *Língua Pátria. Livro de Leitura para os cursos de formação e de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [com Raúl Gomes]. Porto: Porto Editora. [1955]; *Portugal Heróico. Narrativas Históricas para o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional*. [com Raúl Gomes]. Porto: Porto Editora. [1957]; *Língua Pátria. Livro de Leitura para os cursos de formação e de aperfeiçoamento do ensino técnico profissional*. [com Raúl Gomes]. Porto: Porto Editora. [1969].
- RIBEIRO, José Silvestre. *Primeiros traços de uma resenha de literatura portuguesa*. Lisboa. 1853; *Alguns frutos da leitura e da experiência, oferecidos à mocidade portuguesa*. Lisboa. 2 Tomos. 1857-1858; *Ensaio de estudos práticos de literatura*. Lisboa. 1880.
- ROCHA, António Fernandes Marques. *Compêndio de Desenho para o 3º ciclo dos liceus*. [com José Maria de Moura Machado]. Porto: Porto Editora. 1952.
- ROSA, António Ângelo da Cunha. *Desenho Linear. Manual do Operário*. Lisboa: Biblioteca de Instrução e Educação Profissional. 1904.
- SANTOS, António Joaquim de Lina e. *Problemas de máquinas*. Paris – Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand. 1914.
- SARAIVA, António José. *A escola, problema central da nação*. 1947; *História da Literatura Portuguesa*. [1950]; *Dicionário Crítico de algumas ideias e palavras correntes*. 1960; *Iniciação na Literatura Portuguesa*. s/ data.
- SILVA, Eduardo Rodrigues da. «Alguns aspectos da possível planificação dos cursos industriais». *Boletim Escolas Técnicas* nº 31.
- SILVA, Isabel Maria de Aguiar Branco e. *A Pátria Portuguesa. Antologia para os jovens*. 1959.
- SIMÕES, João Gaspar. *Ensaio sobre a criação no romance*. Lisboa: Sá da Costa. 1944; *A arte de escrever romances*. Conferência. 1947; *Natureza e função da literatura*. Lisboa: Sá da Costa. 1948; *Usual História da Poesia Portuguesa, das origens aos nossos dias*. [com desenhos de Bernardo

- Marques]. 1955; *Antologia do Conto Moderno*. [com desenhos de Luís Dourdil]. 1958; *História da Poesia Portuguesa do século XX*. [com desenhos de Bernardo Marques]. s/data.
- SIMÕES, Manuela Lobo da Costa. *Gente Ousada. Livro de Leitura para o 1º ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. 1975.
- VASCONCELOS, Faria de. *A orientação profissional e os estudos no liceu*. Lisboa: Instituto de Orientação Profissional. 1935; *O desenho e a criança. Problemas de Psicologia e de Pedagogia*. Lisboa: Livraria Clássica Editora. 1939.
- VASCONCELOS, José Leite de. *Cancioneiro Português*. *Colecção de Poesias Inéditas*. [com Ernesto Pires]. Porto: Ocidental Editora. 1880; *A consciência dos séculos: poesia*. Porto. 1880; *Estudo Etnográfico a propósito da manutenção dos jugos e congas de bois nas províncias portuguesas do Douro e Minho*. Porto. 1881; *Anuário para o estudo das tradições populares portuguesa*. Porto. 1882; *Dialecto Mirandês*. Porto. 1882; *Contribuições para o estudo da linguagem infantil*. Barcelos. 1883; *A evolução da linguagem: ensaio antropológico*. Porto: Ocidental. 1886; “Prólogo”. *Revista Lusitana* nº 1. Volume I. Porto: Livraria Portuense. 1887; *Curso de língua portuguesa arcaica: lição inaugural*. Proferida na Academia de Estudos de Lisboa, em 1891. Lisboa. 1895; *Discurso de Inauguração do Museu de Cenáculo em Beja em 1891*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1898; *Da importância do Latim: lição inaugural do 1º ano*. Lisboa. 1911; *Carolina Michaëlis. Lista dos seus trabalhos literários*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1912; *Adolfo Coelho e a Etnografia portuguesa*. Famalicão. 1920; *Epifânio Dias: sua vida e labor científico*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1922; *De terra em terra: excursões arqueológico-etnográficas*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1927; *Classes de Povoações Portuguesas. Estudo histórico-etnográfico*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras. 1932; *Etnografia Portuguesa*. 6 Volumes. Lisboa: Imprensa Nacional. 1933; *Cantigas Populares*. [com José António Pombinho Júnior]. Porto: Edições Maranus. 1936; *Da importância do Latim: lição inaugural do 1º ano*. Lisboa. 1947; *Cartas de José Leite de Vasconcelos a Martins Sarmiento (1879-1899)*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmiento. 1958; *Estudos de Filologia Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal. 1961; *Contos Populares e Lendas*. Coimbra: Atlântida, 1964; *Cartas de José Leite de Vasconcelos a António Tomás Pires (1882-1913)*. Lisboa: F.L.L., 1964; *Cancioneiro Popular Português*. [com Maria Arminda Zaluar Nunes]. Coimbra: Universidade. 1975.
- VAZ, Álvaro Fernandes de Carmo. “Para uma uniformização da nomenclatura gramatical portuguesa”. Colóquio de Português e Latim, no Liceu Pedro Nunes. *Palestra* nº 8. Abril 1960, p. 52.
- VENTURA, Augusta Faria Gersão. “Elementos astronómicos da obras de Gil Vicente e de Camões”. *Liceus de Portugal*. Nº 4. Janeiro 1941. pp. 264-286.
- VICENTE, Leonel Martins. *Estilos Decorativos*. 4ª e 5ª *Classes dos liceus*. Lisboa: s/editora. 1936; *Compêndio de Desenho*. 1º e 2º *Anos do Colégio Militar e Instituto de Odivelas*. Lisboa: Edição do Ministério do Exército. 1956; *Exercícios de Geometria Descritiva*. 3º *ciclo dos liceus*. [com Álvaro Rodrigues Duarte]. Lisboa. 1959; *Desenho com exercícios de aplicação prática e questionário*. 4ª e 5ª *Classes dos liceus*. s/local, s/data.
- VIEIRA, Manuel Duque. “O Camilo que mata”. *Liceus de Portugal* nº 52. Abril 1946. pp. 455-459.

2. BIBLIOGRAFIA

- ALHO, Albérico Afonso Costa (2001). *Sob a urgência da técnica, cerzir as almas em tempo de mudança: Contributos para o estudo da reforma do ensino técnico de 1948*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).
- ALMEIDA, Marina (1997). *A geografia no Estado Novo: 1926-1967. Uma análise de planificação curricular*. Porto: Universidade Portucalense.
- ALVES, Luís Alberto Marques (1998) *Contributos para o estudo do ensino industrial em Portugal (1851-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (tese de doutoramento).
- ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London – New York: Verso.
- APPLE, Michael (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, Michael (2001). *Educating the “right” way*. New York & London: Routledge Falmer.
- APPLE, Michael (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- ARAÚJO, Helena Costa (1990). “As mulheres professoras e o ensino estatal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 29. Fev. 1990, pp. 81-103.
- ARGAN, Giulio Carlo (1988). *A Arte e a Crítica de Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio (1992). *Guia de História da Arte*. Lisboa: Estampa.
- ARNHEIM, Rudolf (1997). *Para uma Psicologia da Arte – Arte e Entropia*. Lisboa: Dinalivros.
- BARREIROS, Maria José (1999). *A disciplina de canto coral do Estado Novo. Contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
- BARTHES, Roland (1979). *Sistema da Moda*. São Paulo: Editora da U.S.P.
- BARTHES, Roland (1981). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1984). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1984). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70.

- BAUDRILLARD, Jean (1990). *As Estratégias Fatais*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BAUDRILLARD, Jean (1995). *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Lisboa: Ed. 70.
- BENJAMIN, Walter (1982). *Discursos interrompidos I*. Madrid: Ediciones Taurus.
- BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BENJAMIN, Walter (2006). *A Modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- BENVENISTE, Emile (1992). *O Homem e a Linguagem*. Lisboa: Editora Vega.
- BERGER, John (s/ data). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.
- BERGSON, H. (1994). *A Intuição Filosófica*. Lisboa: Edições Colibri.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen (1984). *Psicanálise da Alfabetização*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- BLANCHOT, Maurice (1984). *O Livro por vir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BLOOM, Harold (1991). *A Angústia da Influência – uma teoria da poesia*. Lisboa: Ed. Cotovia.
- BORGES-DUARTE, Irene; HENRIQUES, Fernanda; DIAS, Isabel Matos (org.) (2000). *Texto, Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *As Regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *O que falar quer dizer*. Oeiras: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. [1970]. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. S/ local: Veja.
- BRENNAN, Teresa; JAY, Martin (ed.) (1996). *Vision in context: historical and contemporary*. New York. Routledge.
- BUESCU, Helena Carvalhão (1997). “Autores empíricos e autores textuais: porque é que um autor é um problema?”. *Românica – Revista de Literatura*. Nº 6. 1997. Lisboa: Cosmos.
- BUESCU, Helena Carvalhão (1998). *Em Busca do Autor Perdido*. Lisboa: Edições Cosmos.
- BUESCU, Helena Carvalhão (2001). *Chiaroscuro – Modernidade e Literatura*. Porto: campo das Letras.
- BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel (org.s) (2001). *Floresta Encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Porto: Publicações Dom Quixote.
- BURKE, Peter (1995). *Eyewitnessing. The uses of images as historical evidences*. London: Reaktion Books, Ltd.
- BUTTLER, Judith (1997). *Excitable Speech*. New York – London: Routledge.
- BUTTLER, Judith (1999). *Gender Trouble*. New York – London: Routledge.
- BUTTLER, Judith (2003). *Problemas de Género – Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CALVINO, Italo (1991). *Porquê ler os clássicos?* Lisboa: Editorial Teorema.
- CALVINO, Italo (1999). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Editorial Teorema.

- CARDIM, Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005). *Do ensino industrial à formação profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal*. I Volume. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- CARVALHO, Maria Manuela (2000). *O ensino da história no Estado Novo (1926-1940). O processo de construção e inculcação de um paradigma de sociedade*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).
- CASANOVA, Pascale (1999). *La République mondiale des Lettres*. Paris: Éditions du Seuil.
- CATANI, Denise Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. (org.as) (2000). *Docência, Memória e Gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- CATROGA, Fernando (1986). *A Mulher na sociedade portuguesa. Visão histórica e perspectivas actuais*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.s) (2002). *História da Leitura no Mundo Ocidental*, Vol. 1. São Paulo: Editora Ática.
- CERTEAU, Michel de (1990). *L'Invention du quotidien – 1ª Arts de faire*. Editions Gallimard.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CHARTIER, Roger (1998). *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- CHARTIER, Roger (2001). *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daneil Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- CHARTIER, Roger (2002). *Os Desafios da Escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- CHARTIER, Roger (s/ data). *A Ordem dos Livros*. Lisboa: Editora Vega.
- CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire – Une approche historique*. Paris: Belin.
- CHOPPIN, Alain (1980). "L'histoire des manuels scolaires: Une approche globale". *Histoire de l'éducation*, nº 9. Décembre 1980, pp. 1-25.
- CHOPPIN, Alain (1993). "L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française". *Histoire de l'éducation*, nº 58. Mai 1993, pp. 165-185.
- COELHO, Jacinto Prado (dir.) (1984). *Dicionário de literatura*. Volume I. Porto: Figueirinhas.
- CORACINI, Maria José (org.) (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- CORREIA, António Carlos (2000). *A alquimia curricular como campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa.
- CORREIA, António Carlos da Luz (2005). *Na Bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primários e liceal em Portugal (1860-1960)*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de doutoramento).
- CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGÓ, Rita de Cassio (2004). *Escolas públicas em Portugal e em São Paulo: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Lisboa: Educa.
- CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista da (2002). *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação dos saberes pedagógicos*. Lisboa: Educa.

- CRARY, Jonathan (1999a). *Suspensions of perception: Attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- CRARY, Jonathan (1999b). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- CRARY, Jonathan (2002). "8 Modernización de la vision". In Steve Yates (ed.) *Poéticas del espacio*. Barcelona : Editorial Gustavo Gili, pp. 129-146.
- d'ENFERT, Renaud, LAGOUTTE, Daniel (2004). *Un Art pour tous – le dessin à l'école de 1800 à nous jours*. Rouen : Institut National de Recherche Pédagogique – Musée National de l' Education.
- DAMÁSIO, António (2000). *O Sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DEBORD, Guy (1972). *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Afrodite.
- DELEUZE, Gilles (1969). *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit.
- DELEUZE, Gilles (1994). *La imagen – Estudios sobre cine 1*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- DELEUZE, Gilles (2000). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- DELEUZE, Gilles, GUATARI, Félix (2002). *Kafka para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- DERRIDA, Jacques (1991). *Limited Inc*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- DERRIDA, Jacques (1996). *O monolinguismo do outro ou a prótese da origem*. Porto: Campo das Letras.
- DERRIDA, Jacques (1997). *Resistencias del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- DERRIDA, Jacques (s/ data). *Margens da Filosofia*. Porto: Rés – Editora.
- DONDIS, Donis A. (1999). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- DORFLES, Gillo (s/ data). *As Oscilações do Gosto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ECO, Umberto (1983). *Leitura do texto literário – Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- EIZIRIK, Marisa Faermann (2002). *Michel Foucault – Um pensador do presente*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí.
- ENGLUND, Böel (1993). "De Dieu et la patrie, à moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lecture et d'anthologies littéraires scolaires en Suède". *Histoire de l'éducation*, nº 58. Mai 1993, pp. 47-69.
- ESCOLANO, Agustín (1993). "La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire". *Histoire de l'éducation*, nº 58. Mai 1993, pp. 25-45.
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1990). "Polysistem Studies". *Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*. Volume 11. Number 1. Spring 1990.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (org.) (2003). *Produção de Sentido*. São Paulo: ABDR Editora Afiliada.
- FERNANDEZ, Raimundo Cuesta (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor,

- FIGUEIRA, Manuel Henrique (2001). *Um roteiro da educação nova em Portugal: Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1933)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).
- FIGUEIREDO, Maria Teresa Pereira de Carvalho (2005). *Calvet de Magalhães (1913-1974). Um destino do ensino técnico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).
- FOCILLON, Henri (1983). *A Vida das Formas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Éditions Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1973). *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier: Fata Morgana.
- FOUCAULT, Michel (1986). *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Vega.
- FOUCAULT, Michel (1994). *Dits et Écrits*. Éditions Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (1994). *História da Sexualidade. Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio D' Água.
- FOUCAULT, Michel (1994). *O Cuidado de Si*. Lisboa: Relógio D' Água.
- FOUCAULT, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D' Água.
- FOUCAULT, Michel (1998). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2005). *Arqueologia do saber*. Coimbra: Edições Almedina.
- FRANÇA, José-Augusto (1985). *A Arte em Portugal no século XX (1911-1961)*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- FRANÇA, Maria Clara (2001). *Com Tino e Compostura: História da disciplina escolar no Liceu Sá da Bandeira*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (tese de mestrado).
- FREEDMAN, Kerry (1987). "3 Art Education as Social Production: Culture, Society, and Politics in the Formation of Curriculum". in *The Formation of School Subjects – The Struggle of Creating an American Institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- GAMA, Sebastião (2003). *Dário. Pequena história da minha vida de professor*. [12ª edição. 1ª edição de 1958]. Sintra: Edições Arrábida.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGERS, Xavier (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GILL, Carolyn Bailey (ed.) (2000). *Time and image*. Manchester and New York. Manchester University Press.
- GIRÃO, Laura Maria Batista da Mota (2005). *"Tacto", "bom senso" e "prudência" nos manuais de pedagogia e didáctica do Magistério Primário: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (tese de mestrado).
- GOODMAN, Nelson (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições Asa.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Currículo. Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

- GOODSON, Ivor F., DOWBIGGIN, Ian (2001). "História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento – um paradigma alargado para a história da educação". Ivor F. Goodson (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GROMBRICH, Ernst; HOCHBERG, Julian; BLACK, Max (1996). *Arte, Percepción y Realidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Piados.
- GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin (2001). "Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies". In *History of Education – Journal of the History of Education Society* (2001). Vol. 30. nº 2. pp. 105-108.
- GUILLAUME, Paul (1960). *Psicologia da forma*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- HABERMAS, Jürgen (2000). *O Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HALL, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HUNTER, Ian (1988). *Culture and government*. London: Macmillan Press.
- HUNTER, Ian; DONALD, James; COHEN, Jeffrey J.; GIL, José; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (2000). *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- HUYGUE, René (1965). *Os Poderes da Imagem*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- JAY, Martin (1994). *Downcast Eyes: The denigration of vision in twentieth-century French thought*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- JÚNIOR, Décio Gatti (1998). *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo (tese de doutorado).
- KANDINSKY, Vassily (1998). *Gramática da Criação*. Lisboa: Edições 70.
- KASTRUP, Virgínia (1999). *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papirus Editora.
- KRAUSS, Rosalind (2002). *Lo fotográfico: por una teoria de los desplazamientos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.
- KRISTEVA, Julia (1999). *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- KRISTEVA, Julia (2000). *El Porvir de una Revuelta*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (2001). "'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools". In *History of Education – Journal of the History of Education Society* (2001). Vol. 30. nº 2. pp. 117-127.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de (2003). "Desenhocóp – o ensino através de imagens". In *História da Educação / ASPHE*. Nº 14. Setembro 2003. Pelotas: Editora da UFPel – Semestral.
- LOPES, Óscar, MARINHO, Maria de Fátima (2002). *História da literatura portuguesa*. Volumes 5, 6 e 7. Mem Martins: Publicações Alfa.
- LOPES, Rui (2004). *Captar a atenção, ilustrar a memória! Viagem ao universo de mapas e outras imagens parietais do Liceu Passos Manuel*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- LOURENÇO, Eduardo (2004). *A Nau de Ícaro seguido imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- LOURENÇO, Eduardo (2004). *O Labirinto da saudade. Psicanálise mítica do destino português*. Lisboa: Gradiva.
- LOURO, Guacira Lopes (1999). *Género, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). "Género e magistério: identidade, história, representação". In CATANI, Denise, Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. de (ORG.) (2000). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, pp. 77-84.
- LUZ, Maria Antónia dos Santos Barreira (2003). *Imagens de professores primários na literatura portuguesa (1936-1948)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado).
- MACHADO, Roberto (2001). *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- MARUANI, Margaret (2007). "Vida profissional: a paridade sem igualdade". In Christine Ockrent (2007). *O Livro negro da condição das mulheres*. Lisboa: Temas & Debates, pp. 637-648.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1999). *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos – Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MATOS, Sérgio Campos (1990). *História, mitologia, imaginário nacional – A História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MATTOSO, José (2003). *Identidade Nacional*. Lisboa: Fundação Mário Soares – Gradiva.
- MELO, Jorge Seixas de (1997). *Salazarismo e cultura popular (1933-58)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (tese de mestrado).
- MESERANI, Samir (2002). *O Intertexto Escolar – Sobre leitura, aula e redacção*. São Paulo: Cortez Editora.
- MEYER, J.; KAMENS, David; BENAVIDES, Aaron (1992). *School Knowledge for the masses: world models and national primary categories in the twentieth century*. London: Falmer Press.
- MUKAROVSKÝ, Jan (1988) *Escritos sobre Estético e Semiótico da Arte*. Lisboa: Ed. Estampa.
- MURANI, Bruno (1981). *Das Coisas Nascem Coisas*. Porto: Edições 70.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs : Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Vol. I. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1992) "A 'Educação Nacional'". In SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H. de Oliveira (dir); ROSAS, Fernando (coord.) (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 455-519.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire e Comparaison (Essais sur l' Education)*. Lisbonne: Educa.
- NÓVOA, António (2000) "Modos de ver, modos de dizer – Imagens públicas de professores (séculos XIX e XX)". In *Paedagogica Historica*. Vol. XXXVI. Pp.21-52.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António (dir.) (1993). *A Imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- NÓVOA, António (dir.) (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António, BARROSO, João, Ó, Jorge Ramos do (2003). "O todo poderoso império do meio". In (coord.) António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara. *"Liceus de Portugal" – Histórias, Arquivos, Memórias*, pp. 17-73.
- NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa (coord.) (2003). *"Liceus de Portugal". Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Asa Editores.
- NÓVOA, António; YARIV-MASHAL, Tali (2005). *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa.
- Ó, Jorge Ramos do (1999). *O governo dos escolares: Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa/Prestige.
- Ó, Jorge Ramos do (1999). *Os anos de Ferro: O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito" (1993-1949)*. Lisboa: Estampa.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). "Pedagogia moderna em tempos de conservadorismo político-social: A expansão das tecnologias de governo do aluno liceal nos anos 30 e 40 do século XX". *Conferência produzida para o Encontro Ibérico de História da Educação*. Castelo Branco. Setembro 2003.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- PAIVA, José Castanheira de (2001). *Escola António Arroio (1919-1969) – Uma escola artística entre escolas técnicas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (tese de mestrado).
- PANOFSKY, Erwin (1989). *O significado nas Artes Visuais*. Lisboa: Editorial Presença.
- PENIM, Lígia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: O desenho e os trabalhos manuais nos liceus*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PENIM, Lígia (2003). *O ponto e a linha nas rotas do olhar: Atlas e compêndios de desenho liceal (1868-1935)*. Lisboa: Educa/Prestige.
- PENIM, Lígia, FIGUEIRA, Manuel Henrique (2003). "Mota Teixeira Aguilar, Vírgina Santos". António Nóvoa (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Lisboa: Asa Editores. pp. 952-956.
- PETERS, Michael (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PINTASSILGO, Joaquim (1996). *A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926)*. Salamanca: Universidade de Salamanca (tese de doutoramento).
- PINTASSILGO, Joaquim (2006). "História do currículo e das disciplinas escolares: Balanço da investigação portuguesa". In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Grosso, Luís Correia; Felgueiras, Margarida Louro (org.s) (2006). *História da educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Porto: Asa (no prelo).
- PINTASSILGO, Joaquim (2006). "Os Manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX". In PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; CARVALHO, Marta M. Chagas de (org.) (2006). *História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri. F.C.U.L.
- PIRES, Daniel (dir.) (1999). *Dicionário da imprensa periódica literária portuguesa do século XX*. (3 volumes). Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro – Grifo.

- PIRES, Maria da Natividade (1995). "Antologia". *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*. (1995). Volume I. Lisboa – São Paulo: Verbo.
- POPKEWITZ, Thomas (1998). *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teacher College Press.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). (1986). *The formation of school subjects. The struggle for creating an american institution*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNEN, Marie (ed.) (1998). *Foucault's Challenge, Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York, London: Teachers College.
- POPKEWITZ, Thomas S.; FENDELER, Lynn (1999). *Changing Terrains of Knowledge and politics*. New York: Routledge.
- POPKEWITZ, Thomas S.; FENDELER, Lynn (ed.) (1999). *Critical Theories in Education*. New York, London: Routledge.
- PROENÇA, Maria Cândida (2001). "Introdução". in Maria Cândida Proença (coord.) (2001) *Um Século de ensino da história*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 7-16.
- PROST, Antoine (1991). "1. Fronteiras e espaços do privado". In ARIÈS, Philippe; DUBY, George (dir.) (1991). *História da vida privada*. Volume 5. Porto: Edições Afrontamento, pp. 13-59.
- PROST, Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.
- PROUST, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- READ, Herbert (1982). *A Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, Margarida Calafate (2004). *Uma História de regressos. Império, Guerra colonial e Pós-colonialismo*. Porto: Afrontamento.
- RIBEIRO, Margarida Calafate; FERREIRA, Ana Paula (org.as). (2003). *Fantasmas e fantasias imperiais no imaginário português contemporâneo*. Porto: Campo das Letras.
- RICOEUR, Paul (1995). *Em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola.
- ROCHA, Clara (1985). *Revistas literárias do século XX em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ROCHA, Ilídio (coord.) (...). *Dicionário cronológico de autores portugueses*. Lisboa: Instituto Português do Livro e Bibliotecas – Publicações Europa-América.
- ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga (org.) (1999). *Ensino da literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.
- RODRIGUES, Adriano Duarte (2000). *Introdução à Semiótica*. Lisboa: Edições Cosmo.
- ROJAS, Carlos Antonio Aguirre (2000). "La biografia como género historiográfico – Algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales". in Benedito Schmidt (org.) *O Biográfico – Perspectivas Interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC.
- ROSE, Gillian (2001). *Visual methodologies: An interpretation of visual materials*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- ROSE, Nikolas (1998). *Inventing our selves*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ROUSMANIERE, Kate (2001). "Questioning the visual in the history of education". In *History of Education – Journal of the History of Education Society* (2001). Vol. 30. n° 2. pp. 109-116.
- SAMPAIO, Albino Forjaz de (dir.) (1942). *História da literatura portuguesa ilustrada*. Porto: Livraria Fernando Machado.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1997). *Pela mão de Alice. O Social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SARAIVA, António José, LOPES, Óscar (1982) (12ª edição). *História da literatura portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- SCHEFER, Jean-Lois (1969). *Scénographie d'un Tableau*. Paris : Editions du Seuil.
- SCHMIDT, Benito (org.) (2000). *O Biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- SCHOLES, Robert (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.
- SILVA, Amaro Carvalho da (2003). "Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho". In António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara (2003). *"Liceus de Portugal" – Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Edições Asa.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). "Apresentação Ivor F. Goodson" (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *O Currículo como Fetice*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1999) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) (1990). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). (2001). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.s) (2000). *Identidade e Diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SMART, Barry (2002). "Teoria social pós-moderna". in Bryan S. Turner (ed.). (pp. 405-436). *Algés – Portugal: Difel*.
- SMITH, Anthony D. (1997). *A identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.
- STRAY, Chris (1993). "Quia Nominor Leo. Vers une sociologie historique du manuel". *Histoire de l'éducation*, n° 58. Mai 1993, pp. 71-102.
- THOMPSON, John B.(1984). *Studies in the theory of ideology*. Berkeley, Los Angeles: U. California Press.
- VALENTE, Vasco Pulido (1973). *O Estado liberal e o Ensino: Os liceus portugueses (1834 -1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais
- VIÑAO, Antonio (2001). "Fracasan las reformas educativas? La resposta de un historiador", in Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil. História e historiografia* (pp. 21-52). Campinas – São Paulo: Editores Autores Associados / S.B.H.E.
- VINCENT, Gérard (1991). "Segredos de família". In ARIÈS, Philippe; DUBY, George (dir.) (1991). *História da vida privada*. Volume 5. Porto: Edições Afrontamento, pp. 249-305.

- WAGNER, Peter (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Editorial Herder.
- WENDERS, Wim (1999). *A Lógica das Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- WOLFFLIN, Henrich (1996). *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- XAVIER, Pedro Amaral. “Educação artística no Estado Novo: As Missões estéticas de férias e a doutrinação das elites artísticas”. *Boletim interativo da Associação portuguesa de historiadores de arte* n° 4. Dezembro 2006.

ANEXOS

LIVROS DE LEITURA E SELECTAS LITERÁRIAS USADAS PARA O REGISTO DAS REFERÊNCIAS AUTORAIS

Ensino Liceal – 1º Período (1894-1919)

- 1ª Classe – 1896 – *Leituras portuguesas*, Francisco Adolfo Coelho.
- 1ª Classe – 1907 – *Leituras Portuguesas para as três primeiras classes*, Júlio Brandão.

- 2ª Classe – 1896 – *Leituras portuguesas*, Francisco Adolfo Coelho.
- 2ª Classe – 1907 – *Leituras portuguesas para as três primeiras classes*, Júlio Brandão.

- 3ª Classe – 1901 – *Leituras portuguesas*, João Manuel Moreira.
- 3ª Classe – 1907 – *Leituras portuguesas para as três primeiras classes*, Júlio Brandão.

- 4ª Classe – 1900 – *Leituras portuguesas*, João Manuel Moreira.
- 4ª e 5ª Classes – 1914 – *Trechos escolhidos de autores portugueses*, José B. de Bettencourt.

Ensino Liceal – 2º Período (1920-1930)

- 1ª Classe – 1920 – *Leituras portuguesas*, Adriano Gomes.
- 1ª Classe – 1921 – *A Nossa terra*, Francisco Xavier Rodrigues.

- 2ª Classe – 1920 – *Leituras portuguesas*, Adriano Gomes.
- 2ª Classe – 1921 – *A Nossa terra*, Francisco Xavier Rodrigues.

- 3ª Classe – 1920 – *Leituras portuguesas*, Adriano Gomes.
- 3ª Classe – 1921 – *Leituras portuguesas*, José Barbosa de Bettencourt.

- 4ª Classe – 1921 – *Leituras portuguesas*, José Barbosa de Bettencourt.
- 5ª Classe – 1920 – *Leituras portuguesas*, Adriano Gomes.

Ensino Liceal – 3º Período (1931-1947)

- 1ª Classe – 1932 – *Livro de leitura*, José Pereira Tavares.
- 1ª Classe – 1938 – *Terra lusa*, Rodrigo Fernandes Fontinha.

- 2ª Classe – 1932 – *Livro de leitura*, José Pereira Tavares .
- 2ª Classe – 1938 – *Terra lusa*, Rodrigo Fernandes Fontinha.

- 3ª Classe – 1932 – *Selecta literária*, José Pereira Tavares.
- 3ª Classe – 1938 – *Terra lusa*, Rodrigo Fernandes Fontinha.

- 4ª Classe – 1932 – *Selecta literária*, José Pereira Tavares.
- 5ª Classe – 1932 – *Selecta literária*, José Pereira Tavares.

A alma e o engenho do currículo

Ensino Liceal – 4º Período (1948-60)

- 1ª Classe – 1952 – *Livro de leitura*, José Pereira Tavares.
- 1ª Classe – 1956 – *A Terra e a grei*, António Correia de Oliveira e Saavedra Machado.
- 2ª Classe – 1952 – *Livro de leitura*, José Pereira Tavares.
- 2ª Classe – 1955 – *A Terra e a grei*, António Correia de Oliveira e Saavedra Machado.
- 3ª Classe – 1953 – *Selecta literária*, José Pereira Tavares.
- 3ª Classe – 1959 – *Língua portuguesa*, Bernardo Neto e Adriano de Almeida.
- 4ª e 5ª Classes – 1953 – *Selecta Literária*, José Pereira Tavares.

Ensino Técnico (1916-1947)

- 1916 – *O Livro de português*, António Eduardo Baião.
- 1932 – *Leituras correntes*, Cândido de Carvalho.
- 1933 – *A Escola técnica 1*, José Monteiro Cardoso, Victor d' Oliveira e José Oliveira Boléo.
- 1933 – *A Escola técnica 2*, José Monteiro Cardoso, Victor d' Oliveira e José Oliveira Boléo.
- 1933 – *Aquém-e-além-mar 1*, Manuel Lameirão e Manuel de Carvalho.
- 1936 – *Aquém-e-além-mar 2*, Manuel Lameirão e Manuel de Carvalho.
- 1935 – *Livro de Leitura para o Ensino Comercial 1*, Augusto César Pires de Lima.
- 1935 – *Livro de Leitura para o Ensino Comercial 2*, Augusto César Pires de Lima.
- 1935 – *Livro de Leitura para o Ensino Comercial 3*, Augusto César Pires de Lima.
- 1935 – *Livro de Leitura para o Ensino Comercial 4*, Augusto César Pires de Lima.

Ensino Técnico (1948-1960)

- 1947 – *Livro de leitura para o ensino técnico elementar 1*, Augusto César Pires de Lima.
- 1948 – *Livro de leitura para o ensino técnico elementar 2*, Augusto César Pires de Lima.
- 1948 – *Nau catrineta*, António Marques Matias e António Gonçalves Mattoso.
- 1948 – *Leituras I*, Virgílio Couto, Júlio Martins e Francisco Xavier Roberto.
- 1948 – *Leituras II*, Virgílio Couto, Júlio Martins e Francisco Xavier Roberto.
- 1953 – *Ditosa pátria*, Júlio Martins, Irondino Teixeira de Aguiar e Manuel Silva.
- 1954 – *Portugal maior*, Reis Góis, Virgílio Couto e Antonino Henriques.
- 1955 – *Língua pátria*, Artur Proença e Raul Gomes.
- 1958 – *Casa lusitana*, Antonino Henriques e António Gonçalves Mattoso.
- 1960 – *Nobre povo, nação valente*, António Gonçalves Mattoso e Irondino Teixeira de Aguiar.

NÚMERO DE TEXTOS DOS AUTORES INCLUÍDOS NOS LIVROS DE LEITURA LICEAIS NA
TOTALIDADE DO TEMPO ESTUDADO (1894-1960)³⁶²

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Sem indicação de autor/anónimo	27	10	17	7	61
Popular/Tradicional	34	7	16	6	63
A. A. Teixeira de Vasconcelos	1				1
A. Barata da Rocha			4		4
Abel Botelho		1		3	4
Abílio Maia		1			1
Adelaide Félix				1	1
Adolfo Mendes		3			3
Adolfo Portela		4			4
A. Faria de Morais				1	1
A. Francisco Nogueira	1				1
A. Gonçalves		3	1		4
A, Leite de Magalhães				1	1
A. Pereira da Cunha	2	1			3
Afonso de Albuquerque Filho	1	2			3
Afonso Lopes Vieira	1	9	17	12	39
Afrânio Peixoto			3	1	4
Agostinho de Campos			1	2	3
Aires de Gouveia	1		1	1	3
Alberto Correia				1	1
Alberto d'Oliveira	1			1	2
Alberto Pereira de Almeida			4		4
Alberto Pimentel	2	1	2		5
Alberto Pinheiro Torres				1	1
Alberto Sampaio	1				1
Albino Forjaz Sampaio				2	2
Alexandre Braga	1				1

³⁶² Os quadros apresentados neste anexo resultam do registo de autores de um conjunto de livros de leitura e selectas literárias escolhidas entre as que mais circularam em cada período e indicadas nas páginas anteriores.

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Alexandre Herculano	29	16	17	16	78
Alfredo Ataíde			1	1	2
Almador Arrais	1				1
Almeida Garrett	17	19	11	12	59
Alvador de Saboia				1	1
Álvares de Almeida		1			1
Alves Mendes	1	2		1	4
Amorim Girão				1	1
Ana de Castro Osório	2				2
Andrade Corvo	3	3			6
Anselmo de Andrade		2			2
Antero de Figueiredo		6	10	9	25
Antero de Quental	6		3	6	15
António Arroio		4			
António Barradas				1	1
António Botto				4	4
António Campos Júnior		8	2		10
António Cândido	2		1	2	5
António Carvalho da Costa (Pr.)	1				1
António Correia de Oliveira	2	9	5	9	25
António da Costa (D.)	5	2		2	9
António das Chagas (Frei)				1	1
António da Silva Gaio				1	1
António d'Azevedo Castelo Branco	5	13	8	2	28
António Dinis da Cruz e Silva	2	3	1		6
António Enes		1		2	3
António Feijó	1		2	4	7
António Ferreira	9	1	2	3	15
António Ferreira Cardoso				2	2
António Ferreira de Serpa			1	1	2
António José da Silva	1		1		2
António José de Almeida			1	2	3
António José Viale	4			1	5
António Maria Cardoso			1		1
António Nobre	1		2	4	7
António Patrício				2	2

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
António Ribeiro Santos	1				1
António Sardinha				4	4
António Vieira (Pr.)	18	5	11	7	41
Armando Cortez Rodrigues			1	2	3
Armando da Silva		3			3
Arnaldo Gama	3	5	2	4	14
Aquilino Ribeiro		2	1	6	9
Augusto Casimiro		1		1	2
Augusto Castilho	1				1
Augusto César Pires de Lima			1	2	3
Augusto de Castro		1		3	4
Augusto Gil		4	8	7	19
Augusto Luso da Silva	4				4
Augusto Neuparth		1			1
A. Valdez Tomaz dos Santos				1	1
Barbosa du Bocage	17	3	9	10	39
Barbosa Cohen		1			1
Bento Carquejo			2		2
Bernardo de Brito (Frei)	8			1	9
Bernardo de Passos			1	3	4
Bernardim Ribeiro	6	4	2	2	14
Bernardino de Barros Gomes		1			1
Brás de Albuquerque		1		1	2
Bulhão Pato	8	13	3	2	26
Caetano Brandão (Frei)		1			1
Camilo Castelo Branco	9	8	7	17	41
Campos Monteiro			2	6	8
Cândido Figueiredo	1		1		2
Cândido Guerreiro				2	2
Cardeal Saraiva		6		5	11
Carlos Esterman				3	3
Carlos Selvagem			2	8	10
Carolina Michaëllis	4				4
Casimiro de Abreu			1		1
Cavaleiro de Oliveira			2	1	3
Celestino David				1	1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
César Machado	1				1
Cesário Verde	1		1	3	5
Chagas Franco		9			9
Cláudio Bastos			1	1	2
C. Montés				1	1
Coelho da Rocha	3		4		7
Coelho Neto		4			4
Conciglieri Pedroso	1	1		1	3
Conde de Arnoso		1	1		2
Conde de Ficalho	2			1	3
Conde de Monsaraz	1	4	2	4	11
Conde de Sabugosa		4	6	2	12
Correia Garção	3	1	1	1	6
Costa Alegre				3	3
Costa Quintela				2	2
Couto Guerreiro	6	1	1	1	9
Cristovão Aires		1	1	1	3
Cristovão Falcão	3	1	1		5
Curvo Semedo	5	1	1	1	8
Damião de Góis	3	1	1	1	6
D. J. Gonçalves de Magalhães	4				4
Diogo Bernardes	13				13
Diogo de Castro		1			1
Diogo do Couto	2				2
Domingos dos Reis Quita	6				6
Duarte (D.)	2				2
Duarte Nunes de Leão	1	1			2
Eça de Queirós	5	8	6	16	35
Eduardo Coelho Júnior			1		1
Eduardo de Noronha		1	3	1	5
Elmano da Cunha e Costa				3	3
Emídio Navarro		3			3
Emília de Sousa Costa		1	6		7
Ernesto de Vasconcelos			2	1	3
Ernesto Vilhena		1			1
Espínola de Mendonça				1	1

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Estrabão				1	1
Eugénio de Castro	1	1	1	4	7
Ezequiel de Campos		1			1
F. A. Costa Cabral		1			1
F. A. Pinto			1		1
Faustino Xavier Novais		2		1	3
Fausto Duarte				1	1
Feliciano Castilho	22	14	15	13	64
Fernanda de Castro				1	1
Fernando Caldeira	1	2			3
Fernando Lacerda		1			1
Fernando Pessoa				5	5
Fernão Álvares do Oriente	1				1
Fernão Lopes	2	1		6	9
Fernão Lopes de Castanheda	1		2	3	6
Fernão Mendes Pinto	1	1		3	5
Ferreira de Castro				5	5
Fialho de Almeida	1	5	2	4	12
Fidelino Figueiredo				1	1
Filinto Elísio	1		2	3	6
Filipe Simões	8	5		1	14
Florbelas Espanca				3	3
Fonseca Benevides		1			1
Fortunato de Almeida		4	10	11	25
Francisco Adolfo Coelho		1	1	2	4
Francisco Costa				1	1
Francisco de Assis F. da Maia				1	1
Francisco de Mendonça	1				1
Francisco de Moraes	2				2
Francisco de S. Luiz (D.)	1		1		2
Francisco de Sousa	2				2
Francisco Gomes de Amorim		6	1	1	8
Francisco Luís Gomes		2			2
Francisco Manuel Alves (Pr.)				1	1
Francisco Manuel de Melo (D.)	7	3	6	7	23
Francisco Manuel do Nascimento	4				4

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Francisco Palha	2			1	3
Francisco Pinheiro Torres				1	1
Francisco Rodrigues Lobo (D.)	7	2	5	5	19
Francisco Serra Frazão			1	1	2
Francisco Silveira Malhão	1				1
Francisco Toscano				1	1
Francisco X. de Ataíde Oliveira		2	1		3
Frederico d'Aiala		1			1
Frederico Laranjo	1				1
Gabriel Pereira	2	2	2	1	7
Gaspar Correia		3			3
Gastão de Sousa Dias				3	3
Gil Vicente	9	4	5	4	22
Gomes da Costa		1			1
Gomes Eanes de Zurara				2	2
Gomes Leal	2	3	3	6	14
Gomes Teixeira				1	1
Gonçalo Fernandes Trancoso	2		1	1	4
Gonçalves Crespo	4	7	5	7	23
G.S.			1		1
Guerra Junqueiro	4	14	12	12	42
Guilherme Braga	3	4	1	1	9
Guilherme d'Azevedo	1	1	2	1	5
Guilherme Gama	1		4		5
Gustavo Couto (Monsenhor)			1		1
Heitor Pinto (Frei)	5	1	1		7
Henrique Galvão				2	2
Henrique Lopes de Mendonça	2	1	3		6
Henrique O'Neill	8	7	1	5	21
Henrique Schaefer			5		5
Hermenegildo Capelo	5	2	4	2	13
Hermenegildo de Tancos (Frei)	1	1			2
Hernani Cidade				1	1
Hipássio de Brion		1			1
Hugo de Bívar		1			1
Hugo Rocha				3	3

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Humberto Leitão			1	1	2
Jacinto Freire de Andrade	8	3	1		12
Jaime Cortesão				2	2
Jaime Forjaz de Serpa		1			1
Jaime de Magalhães Lima			2	3	5
J. A. Guerreiro Gascón				1	1
J. Baptista de Castro	3				3
J. de Oliveira Simões		1			1
J. de Sousa Monteiro	1	1			2
Jerónimo de Osório	1				1
J. F. Henriques Nogueira				1	1
J. M. da Costa e Silva	1				1
João Barreira		1			1
João da Câmara (D.)	1	2	1		4
João de Barros	4	3	5	5	17
João de Castro (D.)	1	1			2
João de Deus	22	18	17	21	78
João de Deus Ramos				1	1
João de Lemos	2	2	2	2	8
João de Lucena	1			1	2
João de Mota Prego		1			1
João de Oliveira Ramos		1			1
João Dinis				2	2
João dos Santos (Frei)	1			2	3
João Evangelista de Lima Vidal				5	5
João Grave			2	1	3
João Lúcio		1			1
João Manuel (D.)			1	1	2
João Saraiva				1	1
João Soares		9			9
Joaquim de Araújo	1				1
Joaquim Manso				1	1
Jorge de Abreu		3			3
Jorge de Aguiar	1				1
J. Rodrigues de Matos			2		2
J. Sena Cardoso				1	1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
José Agostinho de Macedo	2				2
José Anastácio da Cunha				2	2
José Augusto Correia			4		4
José Augusto Vieira		1			1
José Bossa				1	1
José Daniel Rodrigues da Costa				1	1
José de Alencar				1	1
José de Arriaga		1			1
José de Torres	1				1
José Diogo Ribeiro				1	1
José Estevão			1		1
José Guerreiro Murta				1	1
José Henrique Nogueira			1		1
José Osório de Oliveira				1	1
José Pereira Tavares			5	2	7
José Queirós		2			2
José Régio				5	5
José Ribeiro da Costa Júnior				1	1
Julião Quintinha			5	9	14
Júlio Augusto Henriques	1				1
Júlio Brandão	1			1	2
Júlio César Machado			1		1
Júlio Dantas		1	2	4	7
Júlio de Castilho	4		1	2	7
Júlio Dinis	6	17	11	16	50
Júlio de Matos	1				1
Júlio Lourenço Pinto		4			4
Júlio Vasquez		1			1
Justino	1				1
L. Fagundes Varela	1				1
Latino Coelho	7	3	4	4	18
Laurindo Costa		1		1	2
Leite de Magalhães			1		1
Leite de Vasconcelos	3	3		5	11
Leonor de Almeida e Lencastre				1	1
Lobato Pires	1				1

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Lopes Mendes		1	1		2
Luciano Cordeiro	1				1
Lúcio de Mendonça	1				1
Luís António Verney				1	1
Luís Augusto Palmeirim				2	2
Luís Cardin				2	2
Luís Chaves			1		1
Luís de Camões	20	10	8	14	52
Luís de Campos		1		1	2
Luís de Magalhães	3	2	1		6
Luís de Sousa (Frei)	5	3	2	3	13
Luís Henriques	2				2
Luiz Osório	2	3			5
Luís Teixeira				2	2
M. Bento de Sousa	5	1		1	7
M.C.				2	2
M. Lopes de Almeida				2	2
Machado Saldanha				1	1
Manuel Bernardes (Pr.)	14	9	5	5	33
Manuel da Silva Gaio	2	4	1	2	9
Manuel Guilherme (Frei)		1			1
Manuel Monteiro	1				1
Manuel Ribeiro			1	2	3
Manuel Seixas				1	1
Maria Amália Vaz de Carvalho	2	2	2	1	7
Maria Angelina			6	1	7
Maria Archer				1	1
Maria Cândida de Vasconcelos		1			1
Maria da Luz Sobral			2		2
Maria H. C. Bastos				1	1
Maria P. Figueirinhas	1				1
Mário Beirão				1	1
Mário Brandão				2	2
Marquesa de Alorna	2	1		5	8
Marques Gomes		1			1
Martins Bastos				1	1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Matos Sequeira				1	1
Mendes Leal	4	1	2	2	9
Martinho de Brederote		4			4
Miguel Torga				7	7
Moura Brás (Comandante)				1	1
Mousinho de Albuquerque	2		1		3
Nicolau Tolentino	1	1	3	2	7
Nogueira Brito				1	1
Nuno de Montemor				2	2
Oliveira Martins	14	17	12	19	62
Oliveira Marreca	1				1
Oliveira Parreira		2			2
Oliveira Salazar			2	3	5
Osório de Vasconcelos		2			2
Pais Mamede				1	1
Pantaleão de Aveiro (Frei)				3	3
Paulo Braga				2	2
Pedro A. De Sousa e Silva				3	3
Pedro V (D.)	3				3
Pedro Dias		1			1
Pedro Dinis			1	1	2
Pedro Ivo				3	3
Pedro Nunes	1				1
Pedro Vitorino			1	1	2
Pereira da Cunha		2		1	3
Pero de Andrade Caminha	1				1
Pimentel Maldonado	4	2		1	7
Pina de Moraes		1	1	2	4
Pinheiro Chagas	5	11	11	6	33
Queirós Ribeiro	1				1
Quintino Bocayuva	1				1
Rafael Ávila de Azevedo				2	2
Rafael Bluteau (D.)	1				1
Ramalho Ortigão	5	7	8	17	37
Ramos Coelho				1	1
Raposo Oliveira		1			1

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Raúl Brandão			8	4	12
Raúl Proença				1	1
Rebello da Silva	12	11	7	11	41
Reinaldo dos Santos				1	1
Ribeiro Cristino		3			3
Ricardo Jorge				1	1
Robert Ivens	5	2	4	2	13
Rocha Peixoto	2	3			5
Rodrigues Bastos	1				1
Rodrigues Cordeiro		12	2	1	15
Rui de Pina				1	1
S. J. Alves (Pr.)				1	1
Sá de Miranda	10		5	3	18
Samuel Usque			1		1
Sebastião Pessanha		2			2
Serpa Pimentel	1				1
Serpa Pinto			1		1
Silva Tavares				1	1
Silveira da Mota	2	1	1	6	10
Silveira Malhão	1		1		2
Simões Dias	1	1	1	4	7
Soares de Passos	4	5	2	4	15
Teixeira Botelho			2	1	
Teixeira de Pascoais			1	3	4
Teixeira de Queirós	1			5	6
Teixeira Gomes				2	2
Teófilo Braga	4	1	4	13	22
Teresa Leitão de Barros			3	3	6
Tomás António Gonzaga	5			2	7
Tomás Ribeiro	6	12	2	3	23
Tomé de Jesus	1		1		2
Tomé Pires				3	3
Travassos Lopes				4	4
Trindade Coelho		10	2	7	19
Vasco Craveiro				1	1
Vasco Mousinho de Quevedo	1				1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO LICEAL 1894-1960	Totalidade dos 4 períodos analisados				
Autores	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	Total
Vasconcelos Abreu		2			2
Venceslau de Moraes		1	4	1	6
Vicente de Almeida Eça		3	1	1	5
Victor de Moigénie			2		2
Viera Guimarães			1	2	3
Vieira Natividade		2			2
Vilhena Barbosa	5	7	5	2	19
Virgílio Correia				1	1
Virgínia de Castro Almeida		2	5		7
Visconde de Benalconfor	2				2
Visconde de Ervidal da Beira		2			2
Visconde de Sto Tirso			1	1	2
Visconde de Vila Maior	1				1
Xavier da Cunha			1		1
Zeferino Brandão		3	2		5
TOTAIS	670	605	542	757	2567

NÚMERO DE TEXTOS DOS AUTORES INCLUÍDOS NOS LIVROS DE LEITURA DO ENSINO TÉCNICO
NA TOTALIDADE DO TEMPO ESTUDADO (1916-1960)

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Sem indicação de autor	52	118	170
Popular / Tradicional	18	54	72
A.A. Baldaque da Silva	1		1
A. A. Mendes Correia		1	1
A.A. Torres Mascarenhas	1		1
A. Gilbert	1	1	2
A. Góis		1	1
A. Gonçalves	1	1	2
A. Lopes Mendes	2		2
A. Lyonnet		1	1
A. Mairey	1	1	2
A. M. Simões de Castro	1	1	2
A. Picard		1	1
A. R. Pinto		1	1
A. Ruas	1		1
Abel Botelho	1		1
Abel Azevedo	2		2
Acácio de Paiva		3	3
Acácio Guimarães	1		1
Acácio Leitão		7	7
Adelino Abreu	1		1
Adolfo Coelho	2	2	4
Adolfo Loureiro	1		1
Adolfo Portela	2	2	4
Adolfo Simões Müller		13	13
Adriano Bessa (General)	1	1	2
Afonso Albuquerque Filho	1		1
Afonso Duarte	5	2	7
Afonso Lopes Vieira	12	35	47
Afrânio Peixoto		2	2
Agostinho da Silva		7	7
Agostinho de Campos	1	1	2

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Aguello (Capitão)		2	2
Aires de Gouveia	1		1
Alan Villiers		3	3
Albano de Sousa	2		2
Alberto Braga		1	1
Alberto Conrado	1		1
Alberto de Almeida Teixeira		1	1
Alberto Pereira de Almeida	5	3	8
Alberto Pimentel	3	2	5
Alberto Xavier		1	1
Albino Forjaz de Sampaio		4	4
Alexandre da Conceição	1		1
Alexandre Herculano	26	16	42
Afredo A. Ferreira	2		2
Alfredo Barata da Rocha		1	1
Alfredo Epifânio da Silva Dias	1		1
Almeida Garrett	17	11	28
Alsácia Fontes Machado		1	1
Alvares de Almeida	1		1
Álvaro A. dos Santos	1		1
Álvaro Fontoura	1		1
Álvaro Lopes Valadas	4		4
Alves Mendes	1		1
Alves Redol		7	7
Américo Faria		2	2
Américo Pires de Lima	1	1	2
Amorim Girão		1	1
Ana de Castro Osório	2	1	3
André Brun		1	1
Anselmo Brancamp	1	1	2
Antero de Figueiredo	5	9	14
Antero de Quental	3	1	4
António Arroio	2	2	4
António Augusto Aguiar	3		3
António Augusto Miranda	4		4
António Baião	2	1	3

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
António Batalha Reis		1	1
António Beirão		2	2
António Botto		2	2
António Brandão (Frei)	2	1	3
António Cândido	2	1	3
António Correia de Oliveira	7	17	24
António Cruz		1	1
António da Costa (D.)	7	4	11
António da Silva Gaio	6	1	7
António d'Azevedo Castelo Branco	4	1	5
António de Campos Júnior	1	1	2
António de Oliveira Matos		2	2
António de Sousa		1	1
António de Vasconcelos	1	1	2
António Dinis da Cruz e Silva	2		2
António Enes		1	1
António Feijó	2	3	5
António Ferreira	3	3	6
António G. Mattoso		2	2
António Montez		2	2
António Mourinho		1	1
António Nobre	3	2	5
António Patrício		2	2
António Pereira Forjaz	4		4
António Sardinha		10	10
António Vieira (Pr.)	7	9	16
António Xavier Coutinho	1		1
Antunes da Silva		1	1
Aquilino Ribeiro		6	6
Arlete Soares Silva		1	1
Armando Gonçalves Pereira		1	1
Armando Matos		1	1
Armando Monteiro	1		1
Armando Narciso		1	1
Armando Xavier da Fonseca	1		1
Armindo Monteiro		2	2

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Arnaldo Gama	2		2
Artur de Andrade		1	1
Artur Portela	1		1
Ataide de Oliveira	6	6	12
Atílio Gatti		1	1
Augusto César Pires de Lima		1	1
Augusto de Castro		1	1
Augusto de Santa-Rita		1	1
Augusto Gil	6	9	15
Barbosa du Bocage	7	2	9
Barros Lobo	1		1
Beatriz Aurora de Almeida	2		2
Bento de Sousa	1		1
Berlitz (D.)	2		2
Bernardim Ribeiro	4	2	6
Bernardo de Brito	4		4
Bernardo de Mesquitela (D.)	1	1	2
Bernardo Moreira de Sá	2	5	7
Branquinho da Fonseca		1	1
Bulhão Pato	2	1	3
C. Balde	1		1
C. L.		1	1
Caetano Beirão		1	1
Camilo Castelo Branco	15	8	23
Camilo Flammarion		2	2
Campos Monteiro	5	2	7
Cândido de Figueiredo	1		1
Cândido Guerreiro		1	1
Cardoso Gonçalves	1		1
Cardoso Júnior	3	1	4
Carlos de Melo	2		2
Carlos Malheiro Dias		1	1
Carlos Roma du Bocage	1		1
Carlos Ribeiro		2	2
Carlos Selvagem	1	1	2
Carolina Michaelis de Vasconcelos	5	1	6

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Casimiro de Abreu	3	1	4
Castanheira das Neves	4		4
Castilho de Noronha		1	1
Castro Soromenho		2	2
Celestino David		2	2
Chagas Franco		1	1
Channing	1		1
Ch. Seignobos	4		4
Coelho da Rocha	8		8
Coelho Neto	1	7	8
Conciglieri Pedroso	1		1
Conde de Arnoso		2	2
Conde de Monsaraz	1	3	4
Conde de Sabugosa	7	8	15
Conde de Sousa e Faro	2		2
Conde de Vimioso		1	1
Correia Garção	1		1
Correia Raimundo	1		1
Cortes-Rodrigues		1	1
Costa Brochado		1	1
Costa Garcês		1	1
Costa Lobo	1		1
Couto Guerreiro	3	1	4
Cristovão Aires	1		1
Cristovão Aires Filho	1		1
Curvo Semedo	2	2	4
Damião de Góis	4	3	7
Damião Peres	10	4	14
Daniel da Cruz (Pr.)	2	2	4
David Lopes		1	1
Dinis (D.)		3	3
Diogo de Bernardes	1		1
Domingues dos Reis Quita	1		1
Duarte (D.)		1	1
Duarte da Gama		1	1
Duarte de Oliveira		1	1

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Duarte Nunes de Leão		1	1
E. Bouant	1		1
E. Campagne	3	3	6
E. Pécaut	1		1
Eça de Queirós	11	10	21
Edgar Prestage	1	1	2
Eduardo Garrido		1	1
Eduardo de Noronha		1	1
Eduardo Sequeira	1	1	2
Eduardo Sousa de Almeida		1	1
Eduardo Vidal	1		1
Edward Bigelow	1		1
Elaine Sanceau		8	8
Else Trindade		1	1
Emídio Navarro	1		1
Emília de Sousa Costa		5	5
Erich Maria Remarque	1		1
Ernesto A. P. Sales	1		1
Esopo		1	1
Eugénio de Castro	1	3	4
Ezequiel de Campos	1		1
F. A. Pinto	1	1	2
F. A. Xavier Rodrigues		3	3
F. Blanchod		1	1
Faustino da Fonseca	2	2	4
Faustino Xavier de Mrais	3		3
Feliciano Castilho	14	5	19
Felix Horta	1		1
Fernando Branco (Com.)	1		1
Fernando Caldeira	2	1	3
Fernando Félix Lopes (Frei)		1	1
Fernando Maurette	1		1
Fernando Namora		1	1
Fernando Pessoa		18	18
Fernão Lopes	2	4	6
Fernão Mendes Pinto	1	1	2

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Ferreira da Costa		2	2
Ferreira de Castro	6	3	9
Ferreira Dias		1	1
Ferreira Lapa	7	1	8
Fialho de Almeida	10	5	15
Fidelino Figueiredo		1	1
Filinto Elísio	2		2
Florbelas Espanca		2	2
Florence Halbrook		1	1
Fortunato de Almeida	7	8	15
Francisco Alexandre Lobo (D.)	1		1
Francisco António Correia	2		2
Francisco Cândia		1	1
Francisco da Cunha Leão		1	1
Francisco de Moraes	4	1	5
Francisco Gomes d'Amorim	2	1	3
Francisco Leite Pinto		1	1
Francisco Manuel de Melo (D.)	3	5	8
Francisco Manuel do Nascimento	1		1
Francisco Ramos Coelho (Eng.)	6	1	7
Francisco Rodrigues Lôbo	3	1	4
Francisco Travassos Valdez	2	4	6
Francisco Vieira Machado		1	1
Frederico Cruz (Comandante)		1	1
Frederico Dinis d'Ayala	1		1
Frederico Sanches de Moraes	3		3
G. Fabre	2		2
Gabriela Castelo Branco	1		1
Gabriel Pereira	1		1
Gama Barros	2		2
Garcia de Resende	1	1	2
Gastão de Sousa Dias	8	5	13
Gavicho de Lacerda	8		8
George Darzens	3		3
George Rivière	1	1	2
Gerge Surbled	1		1

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Gervásio Lima	1		1
Gil Ribeiro	1		1
Gil Vicente	4	7	11
Gilberto Freire		1	1
Gomes Eanes de Zurara	1	1	2
Gomes Leal	3	1	4
Gomes Pereira		1	1
Gonçalo Fernandes Trancoso		3	3
Gonçalves Crespo	12	5	17
Graciete Branco		1	1
Guerra Junqueiro	14	17	31
Guerra Maio		2	2
Guilherme Braga	6	1	7
Guilherme de Azevedo	1		1
Guilherme Gama	1		1
Gustavo de Matos Sequeira		1	1
H. Joaquim Flechner		1	1
Heitor Pinto (Frei)		1	1
Heloísa Cid		1	1
Henri Cons	2	1	3
Henrique Galvão		6	6
Henrique Lopes de Mendonça	2	5	7
Henrique Nogueira	1		1
Henrique O' Neill	7	9	16
Henrique Schaefer	1		1
Hermenegildo Capelo	5	7	12
Hernâni de Lencastre		1	1
Hipólito Raposo		2	2
Horácio Inglês Tavares	1		1
Humberto de Campos		1	1
Humberto Leitão	1		1
J. A. da Costa Cabral		1	1
J. A. Marques da Silva	8		8
J. Alves Correia (Pr.)		1	1
J. Bacelar Bebianco	1		1
J. Cardoso Júnior	5		5

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
J. de Melo Vieira (Capitão)	1		1
J. de Oliveira Simões	1		1
J. Estevão Coelho de Magalhães	1		1
J. Fontana da Silveira		1	1
J. J. de Sequeira	7		7
J. J. Teixeira Botelho	1	1	2
J. Lúcio de Azevedo	2	2	4
J. Martins de Almeida	2		2
J. Paul Dupuy	1		1
J. Roiz Castel'Branco		1	1
J. Roque da Fonseca	1		1
J. W. Curwood		1	1
Jack London		1	1
Jacinto Freire de Andrade	4	2	6
Jacobs		2	2
Jacques António		1	1
Jacques Heller		1	1
Jaime Cirne	1		1
Jaime Cortesão		4	4
Jaime de Séguier	1		1
Jaime de Inso	1	1	2
Jaime Lopes Dias		1	1
Januário Leite	3		3
Jerónimo Baía		1	1
Jerónimo Osório (D.)	1		1
João Álvares (Frei)	1	1	2
João Ameal		5	5
João Augusto		2	2
João Baptista de Castro		1	1
João Barreira	1		1
João Couto	1	2	3
João da Câmara (D.)	3	6	9
João da Mota Prego	4		4
João de Almeida		2	2
João de Andrade Corvo	3	1	4
João de Barros	3	4	7

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
João de Castro	1		1
João de Deus	15	12	27
João de Deus Ramos		1	1
João de Guidade		1	1
João de Lemos	3	1	4
João de Oliveira Ramos	1		1
João dos Santos (Frei)	1	1	2
João Evangelista de Lima Vidal		3	3
João Falcato		2	2
João Grave		2	2
João Monteiro de Meira	2	1	3
João Penha	1	1	2
João Teixeira de Vasconcelos		2	2
João Viegas Paula Nogueira	3	4	7
Joaquim de Vasconcelos	3		3
Joaquim Ferreira Borges	1		1
Joaquim Paço d'Arcos		1	1
Joaquim Rasteiro	5		5
Joel Serrão		1	1
Jonatas Serrano		2	2
José António de Freitas	1	1	2
José Augusto Vieira	7	3	10
José de Bettencourt	1		1
José de Campos Pereira	12		12
José Delmont		1	1
José Eduardo Moreira Sales	4		4
José Estevão	1		1
José Fausto		1	1
José Ferreira Bossa		1	1
José Frederico Laranjo	1		1
José Guerreiro Murta	4		4
José Joaquim Teixeira Ribeiro		1	1
José Manuel de Noronha		1	1
José Maria da Costa e Sila	1		1
José Osório de Oliveira		1	1
José Pereira Tavares		1	1

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
José Queirós	1		1
José Régio		1	1
Joseph Kessel		1	1
Jules Galhoudec	1		1
Julião Quintinha	13	3	16
Júlio Brandão		1	1
Júlio César Machado		1	1
Júlio Dantas	1	8	9
Júlio de Castilho	4		4
Júlio de Vilhena	1	1	2
Júlio Dinis	18	21	39
Júlio Lourenço Pinto	3	3	6
Krilof		2	2
L. Chaffurin		1	1
L. de Mendonça e Costa	2		2
La Fontaine	1	1	2
Lassar Cohn	5		5
Latino Coelho	7	7	14
Laura Chaves		2	2
Leão Penedo		1	1
Léaz e Baudrillat	1		1
Leibniz	1		1
Leite de Vasconcelos	4	4	8
Líster Franco	3		3
Lopes Galvão (coronel)	1		1
Luís Augusto Palmeirim	1		1
Luís Chagas		2	2
Luís Chaves	1	8	9
Luís de Almeida Braga		3	3
Luís de Almeida e Albuquerque	9		9
Luís de Camões	9	5	14
Luís de Campos	1		1
Luís de Castro (D.)		1	1
Luís de Magalhães	1	1	2
Luís de Sousa (Frei)	3	2	5
Luís Dória	2		2

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Luís Guimarães Júnior	1		1
Luís Jaeger (Pr.)		1	1
Luís Silveira		1	1
Luís Teixeira		5	5
Luna de Oliveira		1	1
M. Colmont		4	4
M. D.	1		1
M.Fallery	1	1	2
Machado de Assis		1	1
Magnus Bergstrom		1	1
Maldonado Pimentel	1		1
Manuel Belchior		1	1
Manuel Bernardes (Pr.)	9	23	32
Manuel da Silva	3	1	4
Manuel da Silva Gaio	1		1
Manuel Ferreira Ribeiro	1	2	3
Manuel Gonçalves Cerejeira		1	1
Manuel Guilherme (Frei)	1		1
Manuel Heleno		1	1
Manuel Monteiro	1		1
Manuel Múrias		1	1
Manuel Ribeiro	2	2	4
Marcelino de Mesquita	1	1	2
Marcelo Caetano		1	1
Maria Almira Medina		1	1
Maria Amália Vaz de Carvalho	4	1	5
Maria Angelina		7	7
Maria Archer		2	2
Maria de Resende		2	2
Maria Luísa		1	1
Maria Madalena Martel Patrício		3	3
Mário Beirão		3	3
Mário Moreira da Silva		1	1
Mário Pederneiras		1	1
Mário Sette		1	1
Marnoco de Sousa	1		1

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Marquesa de Alorna	3		3
Matilde Rosa de Araújo		1	1
Maurice Bouchoir		1	1
Maximiano de Azevedo	1	3	4
Maximiano de Lemos	7		7
Mendes dos Remédios	1		1
Mendes Leal	2		2
Michael West		1	1
Michelet		1	1
Miguel Torga		4	4
Miguel Trigueiros		2	2
Montalvão Machado	1		1
Moreira das Neves (Pr.)		4	4
Moses Bensabat Amzlaz	1		1
Moura Brás (Comandante)		1	1
Moura Cabral		1	1
Mousinho de Albuquerque	1	1	2
Nicolau Tolentino	2		2
Norberto de Araújo	13	2	15
Norberto Gonzaga		1	1
Nuno de Montemor		2	2
Olavo Bilac		1	1
Olegário Mariano		1	1
Oliveira Cabral		2	2
Oliveira Coelho	1		1
Oliveira Martins	31	28	59
Oliveira Salazar		3	3
Orison Swet Marden	1		1
P. Armstrong		1	1
P. M.	1		1
P. Vallery-Radot		1	1
Pais Mamede (Coronel)	2		2
Pastor da Serra		1	1
Patrick Moore		1	1
Paul Bert	1		1
Paulo Frazão		1	1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Paula Morais	1		1
Pedro A. de Sousa e Silva		1	1
Pedro Bravo	1	1	2
Pedro Dinis	1		1
Pedro Fazenda	3	2	5
Pedro Guizado		2	2
Pedro Homem de Melo		1	1
Pedro Nunes		1	1
Pedro Vitorino	2	3	5
Pereira Coelho	1		1
Pereira da Cunha	1	2	3
Pero de Andrade Caminha	1		1
Pienaar		1	1
Pierre Allamet	1		1
Pina de Morais	2	4	6
Pinheiro Chagas	30	4	34
Plantin		2	2
Pratas Cabral		1	1
Quirino da Fonseca		1	1
Rafael Ávila de Azevedo		3	3
Ramalho Ortigão	19	22	41
Ramiro Guedes de Campos		2	2
Ramiro Larsher Marçal	1		1
Raoul Massé	1		1
Raposo Botelho	1		1
Raul Brandão	6	22	28
Raul Dória	2		2
Raul Lino	3	3	6
Rebelo da Silva	11	6	17
Robert Ivens	5	7	12
Rocha Coelho	1		1
Rocha Madahil		1	1
Rocha Peixoto	3	1	4
Rocha Pombo		1	1
Rodrigues Carvalheiro		1	1
Rodrigues Cordeiro	3	2	5

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
Rodrigues de Freitas	1	1	2
Ronald de Carvalho	1	1	2
Rui de Pina	2	1	3
Ruy Cinatti		1	1
Sá de Miranda	4	3	7
Saffray	3		3
Samuel Smiles	1		1
Sebastião da Gama		2	2
Sebastião Pessanha	1	1	2
Sebastião Rudolfo Delgado	1		1
Sertório do Monte Pereira	2		2
Seth Low	1		1
Sidónio Muralha		2	2
Silva Tavares		7	7
Silva Teles	2		2
Silveira da Mota	1		1
Silveira Malhão	1	1	2
Simões Dias	7	2	9
S. L.		1	1
Soares de Passos	4	3	7
Soromenho Castro		3	3
Sousa Costa	1	2	3
Sousa Viterbo	4		4
Stefan Zweig		3	3
Tavares Ferreira (Pr.)		1	1
Teixeira de Aguiar		10	10
Teixeira de Pascoais		1	1
Teixeira Gomes		5	5
Teófilo Braga	6	4	10
Th. Allaux	2		2
Tomás António Gonzaga	2		2
Tomás Ribeiro	4		4
Tomé de Jesus (Frei)		1	1
Travassos Lopes	1	1	2
Trindade Coelho	11	6	17
Trindade Salgueiro		1	1

A alma e o engenho do currículo

ENSINO TÉCNICO 1916-1960	Totalidade dos 2 períodos analisados		
Autores	1º Período	2º Período	Total
V. de Santa Mónica	1		1
Venceslau de Moraes	1		1
V. M.		1	1
Vicente Almeida d'Eça	11	3	14
Viera Guimarães	1		1
Vieira Natividade	1	9	10
Vilhena Barbosa	6	4	10
Virgílio Couto		11	11
Virgílio Godinho		1	1
Virgílio Pereira da Costa	1		1
Virgínia de Castro e Almeida		5	5
Virgínia Motta		6	6
Virgínia Vitorino		1	1
Visconde de Benalconfor	1	1	2
Visconde de Vilarinho S. Romão	1		1
Vitorino Nemésio		1	1
W. Seabrook		1	1
Zacarias de Aça	1		1
Zeferino Brandão	2	1	3
TOTAIS	1101	1231	2332

AUTORES MAIS REPRESENTADOS NOS LIVROS DE LEITURA DO 1º CICLO DOS LICEUS
ENTRE 1894-1960

AUTORES	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	TOTAL
João de Deus	17	13	13	14	57
Oliveira Martins	11	8		15	34
Afonso Lopes Vieira		9	14	9	32
Feliciano Castilho	10	7	5	5	27
Júlio Dinis		8	6	11	25
António d'Azevedo Castelo Branco	5	11	8		24
Guerra Junqueiro		9	8	5	22
Rebelo da Silva	8	5		8	21
Ramalho Ortigão	5		5	9	19
Alexandre Herculano	11			8	19
Henrique O'Neill	7	7		5	19
Pinheiro Chagas	5	7	7		19
Fortunato de Almeida			7	11	18
Julião Quintinha			5	9	14
António Correia de Oliveira		9		5	14
Trindade Coelho		9		5	14
Teófilo Braga				13	13
Bulhão Pato	6	6			12
Pr. Manuel Bernardes	7	5			12
Cardeal Saraiva		6		5	11
Vilhena Barbosa		6	5		11
Antero de Figueiredo		5		5	10
João Soares		9			9
Chagas Franco		9			9
Carlos Selvagem				8	8
António Campos Junior		8			8
Filipe Simões	8				8
Bernardo de Brito (Frei)	8				8
Almeida Garrett		8			8
Raul Brandão			8		8
Camilo Castelo Branco				6	6
Campos Monteiro				6	6
Eça de Queirós				6	6
Silveira da Mota				6	6

A alma e o engenho do currículo

AUTORES	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	TOTAL
Couto Guerreiro	6				6
Maria Angelina			6		6
Augusto Gil				5	5
Latino Coelho	5				5
Hermenegildo Capelo	5				5
Roberto Ivens	5				5
António da Costa (D.)	5				5
Barbosa du Bocage	5				5
Curvo Semedo	5				5
Fialho de Almeida		5			5
Virginia de Castro Almeida			5		5
José Pereira Tavares			5		5
João Evangelista de Lima Vidal				5	5
Leite de Vasconcelos				5	5
Total					609

AUTORES MAIS REPRESENTADOS NAS SELECTAS LITERÁRIAS DO 2º CICLO DOS LICEUS
ENTRE 1894-1960

AUTORES	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	TOTAL
Luís de Camões	20	10	8	14	52
Alexandre Herculano	18	12	13	8	51
Feliciano Castilho	12	7	10	8	37
António Vieira (Pr.)	16	5	9	6	36
Eça de Queirós	14	6		10	30
Almeida Garrett		11	9	9	29
Camilo Castelo Branco	6	6	5	11	28
Barbosa du Bocage	12		7	6	25
Júlio Dinis		9	5	5	19
Francisco Manuel de Melo (D.)	7		5	6	18
João de Deus	5	5		7	17
Oliveira Martins		9	8		17
Sá de Miranda	10		5		15
Guerra Junqueiro		5		7	12
Rebello da Silva		6	6		12
Diogo Bernardes	12				12
Gil Vicente	7		5		12
Gonçalves Crespo		6		6	12
Antero de Quental	5			6	11
Tomás Ribeiro		10			10
António Ferreira	9				9
Ramalho Ortigão				8	8
Jacinto Freire de Andrade	8				8
Bulhão Pato		7			7
Pr. Manuel Bernardes	7				7
Rodrigues Cordeiro		7			7
Antero de Figueiredo			6		6
Bernardim Ribeiro	6				6
Francisco Rodrigues Lobo (D.)	6				6
Aquilino Ribeiro				6	6
Soares de Passos		5			5
Domingos dos Reis Quita	5				5

A alma e o engenho do currículo

AUTORES	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	TOTAL
Luis de Sousa (Frei)	5				5
Tomaz António Gonzaga	5				5
Henrique Schaefer			5		5
Emília de Sousa Costa			5		5
Fernão Lopes				5	5
José Régio				5	5
Miguel Torga				5	5
Total					570

AUTORES MAIS REPRESENTADOS NAS SELECTAS E LIVROS DE LEITURA DOS LICEUS
ENTRE 1894-1960

AUTORES	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	TOTAL
João de Deus	22	18	17	21	78
Alexandre Herculano	29	16	17	16	78
Feliciano Castilho	22	14	15	13	64
Oliveira Martins	14	17	12	19	62
Almeida Garrett	17	19	11	12	59
Júlio Dinis		17	11	16	44
Luís de Camões	20	10		14	44
Guerra Junqueiro		14	12	12	38
Rebello da Silva	12	11		11	34
Afonso Lopes Vieira			17	12	29
Pr. António Vieira	18		11		29
Barbosa du Bocage	17			10	27
Pinheiro Chagas		11	11		22
Fortunato de Almeida			10	11	21
Camilo Castelo Branco				17	17
Ramalho Ortigão				17	17
Eça de Queirós				16	16
Pr. Manuel Bernardes	14				14
Teófilo Braga				13	13
Bulhão Pato		13			13
Diogo Bernardes	13				13
António d'Azevedo Castelo Branco		13			13
Rodrigues Cordeiro		12			12
Tomaz Ribeiro		12			12
Trindade Coelho		10			10
Sá de Miranda	10				10
Antero de Figueiredo			10		10
Total					799