

Ação privada e poder público na luta pela instrução:

Portugal na segunda metade do século XIX

Wenceslau Gonçalves Neto* e
Justino Magalhães**

Resumo:

Para a consolidação de seu poder no século XIX os Estados nacionais desenvolveram novos mecanismos de difusão ideológica, entre os quais se destacam os sistemas nacionais de ensino. Ante as dificuldades financeiras, os Estados abriram lugar à iniciativa privada, o que era também um meio de fazer da instrução uma causa nacional. Em Portugal, o Estado padecia pela escassez de recursos e de vontade política e os particulares são conclamados a partilhar o esforço pelo oferecimento da instrução popular. Diversos tipos de participação ocorrem no período, destacando-se, no presente estudo, o envolvimento de um empresário de uma freguesia do interior de Portugal, esforçando-se para conseguir construir e doar uma escola à municipalidade. No entanto, apesar de toda a carência instrucional do país e do discurso valorizador da educação vigentes à época, a tarefa não será fácil, enfrentando diversas formas de oposição no nível político local, fazendo com que o processo suba às instâncias superiores, envolvendo o governador civil de Aveiro e a Direcção de Instrução Publica do Ministério do Reino. Utilizando-se de documentação guardada na Torre do Tombo, em Lisboa, pretende-se demonstrar a complexidade no processo de difusão da educação e os conflitos de poder que acompanham mesmo temáticas que poderiam ser consideradas consensuais.

Palavras-chave:

instrução pública; ação privada e educação; educação portuguesa no século XIX.

* Doutorado em história, Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

** Doutorado em história da educação, Universidade do Minho. Professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Private action and public power in the struggle for instruction:

Portugal in the second half of the 19th

Wenceslau Gonçalves Neto and
Justino Magalhães

Abstract:

For the consolidation of their power in the 19th century, the national states developed new mechanisms to impart their ideology, among which the national systems of teaching. Because of the financial difficulties, the states allowed the private sphere in, what turned out to be a way to change instruction into a national cause. In Portugal, the State did not have the economic resources neither the political will. The private sphere was invited to take part in that effort to offer popular instruction. Various types of participation occurred in that period, reaching evidence the engagement of an entrepreneur of a neighborhood in the country area of Portugal. He tried all that he could to build and to offer a school to the community. Even though there was a great scarcity of instruction in the country and the political discourse supported the enterprise, the task would not be easy at all. He had to face the local political power, in the sequence the same problem in the higher spheres of political power. Even the civil governor of Aveiro and the direction of the Secretary of Public Instruction of the government. Taking up files and documents of the “Torre do Tombo”, in Lisbon, this work tries to show the complexity of the process of the diffusion of education and the conflicts of power that followed, specially those issues which seemed to be consensual.

Keywords:

public instruction; private action and education; Portuguese education in the 19th century.

Na constituição histórica dos sistemas educativos relevam-se três movimentos de longa duração: a nacionalização curricular, a normalização pedagógica e docente, a territorialização escolar. Superada a primeira fase de estatização, caracterizada pela aproximação do Estado à causa da instrução e do ensino, tomando a escolarização como tecnologia do social e formação da nação, o centro das políticas educativas residiu na superação da latinidade como matriz cognoscitiva e língua-base à formação do letrado. Esse movimento foi correlativo da constituição dos Estados-nação e correspondeu à escolarização em vernáculo e à nacionalização das matérias escolares, no que disciplinas como a gramática, a geografia, a história, singularizando, assinalando e alocando o conhecimento e fazendo paralelo com a transversalização da matemática e da física, e com a formalização retórica, foram domínios científicos privilegiados. O desmoronamento dos grandes impérios e a descolonização da América do Norte e do Sul intensificaram a constituição dos Estados-nação. Por meados do século XIX, monarcas e imperadores viajavam pelos territórios dos seus Estados, apresentando-se às populações, (re)definindo as principais vias de comunicação, reelaborando as cartas topográficas, resgatando a história nacional. As matérias escolares, desde a alfabetização, definitivamente assumidas como comunicação básica, aos estudos menores e ao ensino técnico e profissional tornavam-se nacionais. Na paisagem e na topografia local, a escola instituía-se como marca de identidade, assegurando o futuro das novas gerações, mobilizando e agregando as populações com vista ao progresso e ao nacionalismo.

A instituição da escola como instância pública trouxe novas formas de definição e relacionamento entre os campos público e privado. A instrucionalização da educação conferiu ao Estado um poder de normalização, regulação, inspeção e certificação, mas deixou ao setor privado e ao setor sociocomunitário uma margem de liberdade e ação, respeitando a livre-iniciativa, e congregando e legitimando a promoção no que se refere à materialidade escolar (Magalhães, 2009, pp. 407-444).

Por meados do século XIX, em Portugal, no Brasil, na França, na Inglaterra como na Espanha, foram implementadas políticas de complementaridade e de subsidiaridade com o objetivo de universalização do

modelo escolar de alfabetização, instrução e ensino, e à obrigatoriedade da escolarização primária. A título de exemplo, refira-se para Portugal a legislação de 1866, designadamente o decreto de 20 de julho, contendo a normalização das construções, do mobiliário e da pedagogia escolar, incluindo a inspeção. Consignado o modelo escolar, foram incluídas no mesmo decreto as regras de implementação do legado Conde Ferreira, destinado à construção de 120 escolas, em vilas e cidades que fossem sedes de concelho. Para o Brasil, após a pormenorizada Reforma Couto Ferraz (decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 – Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte), a questão da conciliação entre ensino estatal e ensino livre manteve-se na ordem do dia, e nas suas intervenções, publicadas em livro em 1867, Liberato Barroso admitia, no âmbito da obrigatoriedade escolar, a conciliação entre a intervenção estatal e o ensino livre, assegurado pela iniciativa privada ou pela Igreja católica (Saviani, 2007, p. 135). Também os cartistas ingleses pugnaram pelo princípio da subsidiariedade, com vista à alfabetização e à escolarização dos novos públicos proletários e urbanos. Há significativas transversalidades nos ciclos de modernização escolar no Brasil, na França, na Inglaterra e em Portugal (Magalhães, 2009, pp. 444-487).

O Estado e seus fins

No século XIX, importantes transformações processam-se em todo o território europeu e americano, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais. É uma nova sociedade que se molda, com formas de produzir, pensar, administrar, diferentes das que as antecederam. Estamos diante de uma mudança de largas proporções, que se convencionou chamar de revolucionária, em virtude da radicalidade e da extensão das transformações incorporadas. E essas mudanças não se limitam à geografia europeia, estendendo-se por todo o mundo ocidental, e além, acelerando o processo de globalização que se configurou no final do século XX.

Entre essas mudanças, duas mais especificamente nos interessam neste trabalho, como referências para a construção da argumentação: a formação do Estado liberal e a montagem dos sistemas nacionais de ensino, ambos delimitados no século XIX, embora a implementação tenha ocorrido de forma variada nos diferentes países europeus, bem como no restante do mundo ocidental.

Na sequência da independência dos Estados Unidos da América e da Revolução Francesa, que colocaram abaixo os fundamentos do chamado Antigo Regime, os últimos baluartes da ordem senhorial, configura-se a necessidade da conformação de um aparato estatal de novo tipo que, sem abrir mão de um conjunto institucional definido ao longo do absolutismo, que inclui a burocracia, o sistema de impostos, o direito romano, o exército profissional, entre outros, desse conta de incorporar os ideais de liberdade e igualdade professados pela burguesia em sua ascensão e que precisavam de uma demonstração de efetividade junto às populações que apoiaram a chegada dessa classe ao poder.

Estamos diante do fenômeno multifacetado da ascensão de uma classe ao poder, que precisa destruir as bases da elite antecessora, estabelecer suas próprias fundações e legitimar-se ante o restante da população. Processo que, pela sua complexidade, não pode ser analisado por uma única perspectiva ou enfeixado num modelo “fechado”, mas compreendido em suas especificidades que, no entanto, permitem a identificação de pontos centrais à nova ordem, entre os quais sobressai a figura do Estado. E, na sua esteira, os meios utilizados para sua afirmação e legitimação, entre os quais se destaca a formação dos sistemas nacionais de ensino, ou, mais especificamente, a estruturação de um mecanismo que permita o acesso das classes populares à instrução, sem que isso coloque em risco a nova ordem. E, mais que isso, que possa se tornar em instrumento de legitimação dessa nova ordem.

O processo é extremamente complexo e não pode ser explicitado num espaço como este, no qual nos deteremos em alguns aspectos da formação do Estado liberal burguês, dos esforços pela formatação de um sistema de ensino e do contributo da iniciativa privada, nas diferentes formas que assume no reino de Portugal.

Ao mesmo tempo em que se constrói a grande máquina política do século XIX – o Estado nacional –, tornava-se necessário estabelecer um novo elemento aglutinador dos interesses do conjunto da população, garantindo uma unidade em torno do projeto estatal. A construção da nova ordem se dará ao mesmo tempo em que se forma o aparato estatal. São processos concomitantes e complementares. Não se configura uma formação prévia do Estado nacional e, na sequência, do sistema de ensino, principal instrumento de difusão ideológica do novo regime. E, nesse percurso, as responsabilidades da educação vão se definindo, atreladas aos objectivos burgueses e liberais, que vão estabelecendo o ideal de cidadão que interessa à nova ordem e buscando os mecanismos necessários para a sua consecussão. Entre as questões centrais, que já vinham sendo delineadas desde os ilustrados do século XVIII, encontra-se o carácter leigo da educação, promovendo-se uma expropriação do monopólio da moral assumido no passado pela Igreja católica, ao mesmo tempo em que condiciona a participação religiosa no novo modelo educacional. E isso remete à assunção, por parte do Estado, do controle da formação dos seus cidadãos, tornando essa ação monopólio e obrigação estatal. Finalmente, que a educação deve ser nacional, ou seja, seu raio de abrangência deve estender-se por todo o território nacional, vencendo barreiras políticas, sociais e geográficas. Tanto o Estado nacional como seu mecanismo principal de legitimação vão-se consolidando ao longo do século XIX, buscando a afirmação de um novo espaço político, a nação.

Para a afirmação da nação será necessária uma base comum mínima, no espaço territorial, sobre a qual seja possível estabelecer-se uma cultura homogeneizada, envolvendo elementos de unificação, tais como a língua, heróis, símbolos, valores. Daí que se espera que a escolarização dê conta de possibilitar o domínio da língua dominante, das operações aritméticas básicas e do “sentimento de pátria e de nação que a História e os Compêndios de Civilidade instilam” (Candeias, 2001, p. 32). No confronto que se estabelece na realidade europeia, a instrução tornar-se-á uma peça fundamental, considerada mecanismo não apenas de formação do cidadão, mas também elemento gerador e multiplicador do progresso. Nesse sentido, “*los Estados europeos asumen desde principios del siglo*

XIX una estrategia de creación del sistema público de educación como uno de los medios más eficaces de competir en el nuevo espacio político representado por las relaciones entre Estados nacionales” (Benitez, 1997, p. 40). O controle e a manutenção do poder, representados pelo domínio do Estado, estarão umbilicalmente ligados ao mecanismo da sua legitimação – “*Lo que queda y perdura [pós Napoleão] – y eso es lo determinante – es, entre otras cosas, esa gran maquinaria del Estado que obsesionaría por igual a todos los políticos y cuya conquista se convierte en su objetivo principal. Y la educación será instrumento principalísimo de control y reproducción de esa macroestructura estatal”* (Barreiro Rodríguez, 2005, p. 69).

Para além da reprodução da ordem estabelecida, o sistema escolar passa a assumir também uma nova responsabilidade, qual seja, reforçar a crença na mobilidade pela via meritocrática, possibilitada pela educação, garantindo formalmente a todos a igualdade de oportunidades de ascensão, diferenciadas apenas pelo esforço pessoal despendido ou pelas habilidades intelectuais herdadas. Os anseios de mudança são canalizados para a responsabilidade individual, remetendo a cada um a obrigação de garantir o próprio sucesso. A escola aparece fornecendo o equipamento necessário para garantir a mobilidade social, legitimando o caráter democrático da nova ordem.

O desenvolvimento das noções de Estado e sistema escolar – assim como a ideia de nação, entre outras – é um processo quase sempre contemporâneo e complementar e não uma “máquina” que vai sendo construída em etapas, como se houvesse um planeamento preestabelecido.

Portugal no concerto das nações europeias

O processo de edificação tanto do Estado como dos sistemas escolares desenvolve-se durante o correr do século XIX, sendo que ao final dessa centúria se encontravam estruturados nos países mais dinâmicos os sistemas nacionais de ensino. Esse processo não é uniforme no território europeu, nem concomitante com a alfabetização. Entre 1850 e 1900, os

países nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça, passam de 95% para 98% da população alfabetizada. Inglaterra e País de Gales saltam de 70% para 88%, seguidos de França, Bélgica e Irlanda, que vão de 55% para 80%. Portugal avança de 15% para 25% (Candeias, 2005, p. 483).

A situação de atraso na alfabetização da sociedade portuguesa foi percebida pelos coetâneos: d. António da Costa, em 1870, clamava pela necessidade urgente de promover a escolarização em Portugal, chamando a atenção para o diminuto número de escolas existentes no país, bem como o pequeno percentual da população atendida. Apesar de reconhecer que em 30 anos o país passara de 991 para 2.313 escolas, projeta a necessidade de 10.000 escolas para atender a toda a população portuguesa e dar conta de reverter o quadro de analfabetismo vigorante. No entanto, a crítica apresentada à política de criação de escolas implementada pelo Estado deixa clara a impotência ou a falta de vontade deste para com o setor educacional: “Pela dotação actual dos 4:500\$000 réis para 50 escolas annuaes, só d’aqui a cento e quarenta annos possuiriamos as 7:000 escolas que nos faltam, isto suppondo que a população do reino não augmentasse durante seculo e meio” (Costa, 1870, p. 59).

Não nos deteremos especificamente na discussão sobre as razões desse atraso, mas é necessário discutir as alternativas utilizadas pelo Estado português para efetivar a escolarização no seu território, destacando, entre elas, o chamamento da iniciativa privada para o alcance desse objetivo. Da sua análise, julgamos poder colaborar no sentido de compreender um pouco mais a situação portuguesa no final do século XIX.

Antes de mais nada, é necessário que se diga que a crença no poder regenerador da educação e, mesmo, promotor do progresso, central nas discussões que se operavam nos ambientes mais desenvolvidos do território europeu, não esteve ausente do debate português. Tal preocupação esteve presente desde o início do século XIX, principalmente no período histórico cognominado de “vintismo”, quando se tenta redesenhar o país e entronizá-lo na nova ordem que se formava, como corrobora a observação de Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues (1997, p. 77): “No contexto do liberalismo português, das mais diversas tendências e com variados objetivos, multiplicar-se-ão as afirmações de fé na instrução”.

Se o debate estava na ordem do dia, resta saber por que não foi implementada uma iniciativa que levasse à concretização de um sistema eficaz de ensino. Um primeiro ponto a notar foi indicado por Rogério Fernandes (1978, p. 93), para quem o capitalismo em Portugal “na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas. O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia”. Para além dessa observação, outra explicação remete para a desnecessidade do aparato escolar para a consolidação do Estado português, que não lidava com problemas graves de coesão deflagrados ou impulsionados pelas transformações económicas e culturais, entre as quais se destacam o desenvolvimento do capitalismo e as reformas religiosas, ou uma “homogeneização” necessária em territórios que superponham grupos populacionais diferenciados, como corrobora Jaime Reis: “Em Portugal, onde havia uma única nação e língua, não se impunha um esforço educativo especial como modo de forjar ou de reforçar a nação” (Reis, 1993, p. 32).

Além dessas razões, o mesmo Jaime Reis anota a presença de outro fator crucial na realidade portuguesa: a pobreza da população. Por conta disso, os pais não podiam prescindir do contributo do trabalho das crianças em suas lides, gerando baixa frequência escolar ou abandono da escola depois de poucos anos de estudo. Segundo esse autor, a “aquisição de uma educação elementar implicava, de fato, um investimento – o custo da frequência da escola em si mais a perda do rendimento do aluno impedido de trabalhar – que era excessivamente alto para uma grande parte da população portuguesa” (idem, *ibidem*, p. 23). E essa falta de compromisso das famílias para com a educação dos filhos era claramente percebida na segunda metade do século XIX, como nos mostra d. António da Costa (1870, pp. 75-76) ao avaliar o que chama de opinião pública, que podemos, talvez, compreender como as representações de educação presentes naquele momento no ideário da maior parte da população portuguesa:

Corre um grande perigo a organização da instrução primaria portugueza: é a indiferença da opinião publica; este espasmo precursor das desgraças aterradoras. Se perguntarmos á opinião publica pela conveniência da instrução popular, responder-nos-ha affirmativamente. Se porém lhe pedirmos aquelle entusiasmo ardente, aquelle concurso commum, aquelle querer supremo que resolve as grandes questões, e que salva das grandes crises, não no-lo dará, porque ainda não se convenceu, como o povo allemão, suiso, americano, de que a resolução dos destinos na vida das nações está nas mãos da instrução primaria.

O Estado português não conseguiu estabelecer um programa ou canalizar recursos suficientes para a montagem do sistema escolar. Apesar das sucessivas reformas para a instrução, o sistema público de ensino efetivo e as iniciativas estatais não foram suficientes para alcançar os objetivos de escolarização da população. Houve decisões políticas para incorporar a iniciativa privada como complementar da ação do Estado e oferecer um leque mais amplo de opções à população. Muitos particulares responderam com a criação de escolas, doação de livros e material escolar.

Dada a sua especificidade, torna-se interessante analisar algumas iniciativas ocorridas na segunda metade do século XIX, buscando compreender como se dava o envolvimento dos particulares, os objetivos que buscavam, a relação com a população e com o governo.

A ação privada pela educação – caso de um empresário

Os tipos de participação dos privados mais conhecidos referem-se ao legado do Conde de Ferreira e à ação dos “brasileiros”. O primeiro, senhor de imensa fortuna conseguida inicialmente nas terras brasileiras na primeira metade do século XIX, inclusive no ramo de comércio de escravos, ao morrer, em 1866, deixa um grande capital ao Estado português, destinado a dotar de escolas 120 cabeças de concelho. Não apenas deixou os recursos financeiros, mas também uma planta modelo,

aliás o primeiro projeto arquitetônico especificamente voltado para as necessidades instrucionais em Portugal. Apesar dos problemas de logística na distribuição dos recursos e de fiscalização das obras junto às municipalidades, a maior parte das instituições previstas foi concretizada, espalhando uma grande rede de escolas por todo o território nacional, que levavam o nome do conde. Muitas dessas escolas sobrevivem ainda hoje e fazem parte de uma memória educacional que expõe os ideais de uma época (Gonçalves Neto & Magalhães, 2008).

O segundo caso envolveu a iniciativa de portugueses que, emigrados para o Brasil, aqui trabalharam e enriqueceram, e retornam para Portugal levando consigo muitas vezes considerável fortuna. Daí a origem do cognome “brasileiros”. Chegando em suas aldeias e vilas de origem, esses novos ricos buscam destacar-se de várias maneiras que explicitassem sua riqueza e seu sucesso, como a construção de palacetes e o financiamento de diversas obras de interesse público, que lhes granjeavam notoriedade e também o reconhecimento da população local e, por vezes, comendas concedidas pelo Estado. Nesse sentido, foram edificados asilos, orfanatos, igrejas, praças e muitas escolas, que representavam o ideal de mudança e progresso que as localidades necessitavam, muitas vezes marcadas por extrema penúria. Existem muitos relatos sobre a criação dessas escolas em dezenas de cidades portuguesas, financiadas por um ou por vários “brasileiros”, o que era, obviamente, estimulado pelo Estado, incapaz de responder aos reclamos da população no setor educacional (Gonçalves Neto & Magalhães, 2006).

O exemplo de intervenção de particulares na instrução pública que analisaremos neste trabalho é diferente e, talvez, um dos mais interessantes, por referir-se à criação de uma escola por parte de um empresário local que, além de promover o progresso das crianças, pretende, de forma não declarada, formar mão de obra para seu estabelecimento ou, pelo menos, garantir mecanismos de fixação dos seus trabalhadores. Nesse caso, o que avulta e causa espanto no processo é menos a iniciativa do empresário e sim a oposição que a sua atitude suscita na localidade, envolvendo cidadãos particulares, o administrador do concelho e a Câmara Municipal de Ovar e, ao final, a Junta de Paróquia de S. Vicente de

Pereira, por um lado; e por outro, o peticionário, o comissário de Estudos e o governador civil de Aveiro. Os documentos coligidos indicam uma contenda de mais de dois anos apenas para definir pela aceitação ou não da oferta de construção de uma escola primária do sexo feminino na Torre, lugar pertencente à freguesia de S. Vicente de Pereira, Concelho de Ovar, distrito de Aveiro.

O ato deflagrador é um ofício enviado por João Rodrigues de Oliveira Santos, proprietário de uma fábrica de chapéus, Chapellaria a Vapor – de Santos & Irmão, à Câmara Municipal do Concelho de Ovar, propondo “mandar edificar e mobilar á sua custa uma casa construída segundo as dimensões e condições designadas na Portaria e instruções de 20 de julho de 1866, cuja casa e mobilia oferece gratuitamente ao estado para servir de escola regia para meninas n’esta freguesia”. Em seguida, indica o local em que quer ver construída sua escola, que se tornará o pomo da discórdia da longa peleja: “terreno sito na Torre entre a Fabrica de chapéus e os dois quarteirões de casas que se acham em construção a oeste da mesma Fabrica, á beira da estrada de Ovar”. Entre suas justificativas para a escolha dessa localidade para a construção da escola, diz que a Torre é “não só a única parte da freguesia que tem progredido, mas tambem a única que tem em si elementos para continuar a progredir de um modo notavel”¹.

A má vontade da Câmara começa a manifestar-se já no despacho que é dado no próprio corpo do requerimento, datado de 10 de janeiro de 1874: “Visto que o offerecimento da escola é feito para o estado, nada tem com elle a camara, devendo o requerente dirigir-se ao governo, único competente para o aceitar”. Sugestão que deve ter sido seguida pelo dito Santos, pois em 30 de janeiro de 1874 o governador civil de Aveiro solicita à Câmara de Ovar que se manifeste deliberando “se será util e necessaria aquella construcção, e se o local para ella deznado está ou não nas condições de ser comminado ao ensino para que a casa é destinada”.

1. Direcção Geral de Instrução Publica, maço 149. Torre do Tombo, Lisboa. Os documentos indicados a seguir, referentes a esse processo, encontram-se todos nesse mesmo maço.

A Câmara delibera em sessão de 6 de fevereiro de 1874, enviando cópia da ata ao governador civil de Aveiro. Nesta, para justificar a conclusão de que a escola “não era útil”, explica-se que a freguesia de S. Vicente era “d’insignificante população e pouco abastada não teria a escola do sexo feminino, quem a frequentasse, ou seriam tão raras as alumnas, que o seu aproveitamento não compensaria as despesas com a sustentação d’ella”. Em seguida diz que a Torre estaria na extremidade da freguesia, portanto, mal situada para atender às necessidades de todos os lugares que compunham a mesma freguesia. Ainda com relação ao lugar escolhido, argumentam que “a construção d’esta junto a um estabelecimento fabril seria a mais inconveniente e acostumaria as crianças a ouvirem uma linguagem pouco civilisadôra e decente, e a presenciarem actos de duvidosa moralidade, como se praticam sempre nos grandes estabelecimentos e suas visinhanças”. Para finalizar, diz que já se havia manifestado quanto a um pedido anterior do mesmo Santos, aceitando a oferta da casa, mas “reservando o direito d’escolher o local para a construção”, e que a “Camara aceitava então o offerecimento só para que se não dissesse que ella despresava a instrução e educação das crianças, mas pouco convencida do resultado proficuo d’ella”.

Vemos aqui um exemplo claro do descaso das autoridades municipais para com as coisas da instrução, ao apresentar a aceitação inicial da escola apenas como demonstração pública de interesse, mas sem pretensão de levar avante a decisão. Além disso, explicita uma postura anti-industrialista, que poderíamos chamar de “antiprogressista” ou conservadora, ao apresentar manifesto preconceito contra as instalações industriais existentes no lugar da Torre e as relações sociais que ocorrem no seu interior. Ao mesmo tempo, acaba explicitando que a divergência maior era com o promotor da escola e suas pretensões de autonomia no encaminhamento de suas iniciativas e não, propriamente, com a ideia de implantação de uma escola. E o instrumento para justificar o embate será a localização da escola.

Ainda com relação à correspondência com o governador civil, encontramos um ofício a ele endereçado por parte de João Rodrigues d’Oliveira Santos, que acusa o recebimento de outro, expedido pelo governador. Em sua resposta, Santos reafirma o compromisso de pagar a

expropriação do terreno, construir a casa da escola e mobiliá-la, além de edificar também a casa da professora. Ao mesmo tempo em que justifica a necessidade da escola, aponta para a relação que se pretende estreitar com os operários da fábrica, que reclamariam a escola, sendo, portanto, a sua inauguração uma excelente mostra de interesse pelos trabalhadores, configurando uma forma eficiente de legitimação burguesa ante a classe operária. Agradecendo as expressões benévolas utilizadas pelo governador, conclui:

E tenho como certo que a referida escola será mais que regularmente frequentada, não só porque os habitantes d'esta freguesia mostram ha annos a esta parte pronunciadas tendencias para proporcionarem a seus filhos os beneficios da instrucção primaria, mas tambem porque, havendo na fabrica de chapheus, aqui estabelecida, de sessenta a setenta operarios, sendo que dentro de alguns mezes será elevado a cento e vinte ou cento e trinta, as filhas d'estes operarios carecem especialmente d'aquella instrucção, e os paes de certo não se negarão a consentir que ellas a recebam, quando são os proprios a lamentar actualmente a falta de uma escola aonde as possam mandar.

Entrementes, um novo complicador se apresenta. Com data de 31 de janeiro de 1874, aparece um ofício de João Francisco Pereira, também do lugar da Torre, proprietário do terreno pretendido para a construção da escola, opondo-se à sua expropriação. Alega que a indicação do seu terreno é fruto de uma rusga pessoal, sendo o motivo da expropriação a sua “vexação”, pois “Quis em tempo o referido Santos comprar a propriedade ao supplicante e como este não accedêsse procuram-se todos os meios de o privar d'elle, escondendo-se, até, de traz de tão justo fim como a creação d'escolas”. Após dizer que o “offerente [Santos] tem no mesmo sitio terreno em melhores condições do que o indicado por elle, e se a philantropia não mascarásse o vexame, poderia offerecê-lo, tambem, de graça ou comprado”, insiste junto ao governador civil para que indique outro local para a construção da escola.

Com o novo personagem em cena, o governador civil aciona o administrador do Concelho de Ovar para fazer uma inspeção ao terreno em

disputa e emitir parecer sobre as suas condições. E aí se descobre um novo oponente ao projeto: o próprio administrador do concelho, que responde ao governador civil, em ofício de 4 de outubro de 1874, dizendo que não procedeu ao exame do local com os facultativos, considerando esse trabalho inútil, “em vista da opposição do proprietario do terreno e da informação da camara”, além de ficar muito distante do centro da freguezia, junto de uma estrada movimentada e “d’um estabelecimento fabril perigoso à moral das alumnas”. Volta-se ao argumento do poder desmoralizador da fábrica.

O governador deve ter insistido, pois no dia 28 de outubro do mesmo ano de 1874 é feito um “Auto d’exame” do terreno em questão, levado a efeito pelo “administrador substituto servindo no impedimento do proprietario, com os facultativos do partido municipal”. A conclusão dos peritos foi que “o terreno examinado estava nas condicções hygienias de poder n’elle estabelecer-se a escola que se pretende”. Vemos agora mais posicionamentos na quezília: o administrador, possivelmente não podendo mais se negar ao cumprimento da ordem, transmite a responsabilidade ao seu substituto; este, juntamente com os facultativos, passa a aprovar a construção da escola. A divisão no interior da municipalidade amplia-se.

Na continuidade do processo, João Rodrigues d’Oliveira Santos, por meio de seu procurador, assina, em 2 de novembro de 1874, “Termo de responsabilidade” junto ao governador civil de Aveiro, comprometendo-se nos termos já descritos, a arcar com os gastos com a expropriação do terreno, mobiliário e construção dos prédios da escola e da habitação da professora. E no dia 3 de novembro o administrador do Concelho de Ovar envia ao governador o auto do exame do terreno feito em 28 de outubro, acrescentando, com relação à opposição de João Francisco Pereira:

Que a situação da escola projectada tem contra si o não ser central, como é conhecido pelo proprio pretendente em seu requerimento; o ficar muito proxima á fabrica estabelecida pelo mesmo Santos; e finalmente que é verdade existirem na freguezia outros terrenos em melhores circumstancias, logares, em que possa ser construida, quando necessaria, uma escola para o sexo feminino, sem inconveniente de serem incommodos ou perigosos, quer á saude quer á moral das alumnas.

Nesse ponto, o processo deve ter sido encaminhado para instâncias superiores, pois no dia 4 de fevereiro de 1875, o mesmo Santos, em papel com o timbre da “Chapellaria a Vapor”, dirige-se por ofício ao ministro do Reino, reclamando da demora da autorização para a expropriação do terreno. Sobre os motivos da oposição de João Francisco Pereira apresenta uma versão diferente da por aquele alegada: “Como, porém, este campo se acha proximo da fabrica que aqui montei, entendeu o respectivo proprietario que m’o poderia vir a vender por *bom dinheiro*, se eu viesse um dia a precisar d’elle para acrescentar ao meu estabelecimento mais alguma officina” (grifos do original). Em seguida, reclama da Camara de Ovar, pois ao contrário de lhe prestar seu apoio, fez ela “causa commum com o proprietario! Não direi a V. Ex^a. os motivos porque a Camara tomou tão censuravel deliberação. Elles são de tal naturêza, que tenho receios de não ser acreditado por V. Ex^a.”. Segue informando que o governador civil do districto “veio de proposito examinar pessoalmente o local e syndicar os motivos de tão estranhavel opposição, principalmente por parte da Camara”. E que o governador “mandou immediatamente examinar por dois medicos as condições hygienicas do sitio escolhido, e enviou a V. Ex^a. segundo estou informado, aquelles papeis devida e favoravelmente instruidos”. Em seguida, chama a atenção para a bizarrice do impasse sobre a questão da construção da escola:

Custa-me a crêr isto, n’um pais que se diz civilizado, onde se citam exemplos da Suissa, Hollanda, Allemanha e Belgica, e onde, sobretudo, ha quem se atreva a censurar a falta de iniciativa particular; mas o facto é, que eu continuo a esperar do governo do meu paiz a *graça* de me deixar dizimar, em proveito do Estado, o peculio de meus filhos em somma superior a um conto de reis, que a tanto devem montar as edificações que offereci! [grifo do original].

A situação começa a beirar o surrealismo, e o postergamento da decisão incomoda sobremaneira o oferente, que insiste junto ao ministro: “Venha o despacho como V. Ex^a. entender que o deve dar, mas venha breve, mas venha sem demora, porque já estou farto de esperar. E se

não pôde vir ou se tem de ser ainda mais demorado, então permita-me V. Ex^a. que retire aquelle meu offerecimento”. Apesar desse dramático pedido, a decisão não saiu.

Em 16 de dezembro de 1875 encontramos, dirigido ao governador civil, um relatório preparado pelo comissário dos Estudos do Districto de Aveiro. Não fosse esse documento muito longo, mereceria transcrição integral, tal a percepção do autor com relação ao problema, quanto ao espanto demonstrado em certas situações e, ainda, pelo humor ou ironia com que às vezes se debruça sobre fatos específicos do processo.

Inicia chamando a atenção para a originalidade do processo, referindo-se à Câmara Municipal e ao administrador do concelho: “Porque devendo ser, *e sendo sempre*, as auctoridades Concelhias as primeiras a pugnar pelo desenvolvimento da instrucção publica nos seus Concelhos, n’este processo ellas se apresentam *enfileiradas combatendo-o*” (esses grifos e os seguintes encontram-se no original). Indagando-se o que determinaria “tão notavel acontecimento”, decidiu ir pessoalmente “ao lugar da contenda” para ver e examinar a questão. Inicia, portanto, uma seção intitulada “E que vi?”, na qual avalia todos os itens colocados como problemas nos questionamentos da câmara, do administrador e do proprietário do terreno.

Prossegue dizendo, com relação ao lugar da Torre, que esse é o “mais prospero e florescente da Freguezia”, contando com belos edificios dos quais sobressai, “no meio de uma arborização luxuriosa, *a grande e já muito notavel* Fabrica de chapéus do requerente da Cadeira, em cuja Fabrica notei a *melhor ordem*”. Avança, anotando que o local pedido para a construção obedece a todas as condições higiênicas e que o lugar da Torre, apesar de ser o primeiro da freguesia de S. Vicente de Pereira “pelo lado do Poente”, acaba sendo também o primeiro em população, “se considerarmos d’ elle a gente que *diariamente* trabalha na Fabrica”. E mesmo que assim não se considere “sempre fica sendo *um dos primeiros* lugares da Freguesia em *população e numero de fogos*”. A conclusão é de que o “que vi, *destoa muito* dos clamores da Camara Municipal e do Administrador do Concelho contra a criação da Cadeira”. Pelo que lhe parece, essas autoridades,

nas suas informações para a criação da Cadeira attentarão *menos* ás conveniencias publicas, do que a *motivos particulares*. O que parece ainda revellar-se n'aquelles *futeis e [pequenos?] receios* da colocação da eschola proximo da Fabrica; como se a Fabrica fosse *coito ou asilo de malvados* ou vadios; *receios, tão futeis e [pequenos?]*, que não sei como aqui se deposerão, pois á mais leve reflexão se dissipão.

Quanto à opposição do proprietário do terreno, o comissário chama a atenção para um aspecto também por nós observado no trato dos documentos: “que parece *pelo simile da letra* ter sahido das *officinas municipaes...*”. Isso aproxima mais ainda os opositores à escola, embora não possamos, assim como o comissário, afirmar, sem um exame grafotécnico, que essa observação corresponda à verdade.

O comissário, nos finais da sua análise, toca na questão central que interessa em toda a pendenga: aceita-se a doação feita pelo oferente, que transmitirá gratuitamente ao Estado casa e mobília para escola e casa para a habitação da professora, desde que sejam construídas no local por ele designado, ou perde-se o subsídio, pois este não se dispõe a investir na construção da escola em outro local,

porque todo o seu fim – interesse – e conveniencia é que a eschola fique *ali proxima da sua Fabrica*, para aproveitar ás filhas / e tambem aos filhos / dos seos operarios. [...] Com qual convirá mais = *aceptar-se tão valioso donativo*, embora a Eschola não fique inteiramente central á Freguesia, *ou renuncia-lo*, e assim deixar de se construir a Eschola?...

O voto do comissário é pela aceitação da oferta, chegando a perguntar: “não será *um desvario* deixar de a aceitar?”. Inclusive, argumenta que se não for aproveitado esse importante donativo, “*tarde ou nunca* se criará na Freguesia a Eschola para o sexo feminino; porque a Camara de concelho *não a faz*, e a Junta da Parochia *não a pode fazer*, por ser pobre”. Em outras palavras, o Estado não estava em condições de negociar esse tipo de proposta, tal a situação de carência educacional vigorante no país. A postura do comissário é extremamente pragmática:

na falta de condições de oferecimento da instrução por parte do Estado ou das autoridades locais, deve-se aceitar a oferta na forma que for condicionada. Assim também pensava o governador civil que, em ofício endereçado ao ministro e secretário d'Estado dos Negocios do Reino, de 21 de dezembro de 1875, endossa as conclusões do comissário e dá o seu parecer sobre a questão:

Se o logar da Torre não é o mais central da freguezia, mas apezar disso proporciona a concorrência da escola á maior parte da povoação d'ella, e facilita ainda, como quer o requerente, a frequencia escolar pelas creanças occupadas na fabrica de chapéos, que lhe fica proxima, e se o local escolhido para a escola não pode ser arguido de insalubridade, parece-me que a criação da escola será de incontestavel conveniencia, como o será a acceitação da offerta do valor da expropriação do terreno para a escola e da construção e mobilia desta pelo requerente.

O processo aproxima-se do fim. Em 4 de janeiro de 1876, mais de dois anos após a oferta inicial de João Rodrigues d'Oliveira Santos, a proposta vai a discussão na Junta Consultiva de Instrução Publica, recebendo voto favorável do relator Mariano Ghira. Em sua argumentação, relembra a oposição por parte da Câmara Municipal, por conta da localização do lugar da Torre e da proximidade da fábrica de chapéus, mas destaca o relatório do comissário de Estudos que, “admirando-se de que as auctoridades do Concelho informem contra a criação d'uma escola, transportou-se ao logar da Torre, a fim de verificar pessoalmente as circunstâncias”, o qual dá testemunho positivo sobre a viabilidade da criação da escola. Tomando, entre vários considerandos, a posição favorável do governador civil e do comissário de Estudos, bem como “que nem a Camara nem a Junta de Parochia se promptificam a constuir casa para escola”, o relator é “de opinião que seja concedida a escola, que se pede, nas condições requeridas pelo proprietario João Rodrigues de Oliveira Santos”.

Engana-se quem pensa ter chegado ao fim essa estafante epopeia. Os meandros das disputas políticas locais são insondáveis e de uma ex-

tensão difícil de aquilatar-se. Logo em seguida a esse parecer, em 22 de fevereiro de 1876, encontramos uma petição a Sua Majestade do mesmo João Francisco Pereira, proprietário do terreno pretendido para a construção da escola, propondo, por considerar que “o local escolhido não é o mais proprio nem mesmo é proprio, como se pode ver nas informações officiaes, e querendo d’algum modo concorrer para a civilização da sua freguezia”, substituição por um outro terreno seu no lugar da Relva, na mesma freguesia, mas que estaria em posição mais central. E se isso não fosse possível, oferecia ainda um outro terreno situado no mesmo lugar da Torre.

Com a mesma data encontramos também outra petição a Sua Majestade, por parte da Junta de Parochia da freguesia de S. Vicente de Pereira, opondo-se à construção da escola no lugar da Torre e apresentando os mesmos argumentos já perfilhados anteriormente:

1º. porque o dito lugar da Torre está no fim da freguesia para o lado do poente, e por conseguinte muito retirado da maior população tanto da freguesia como das freguesias proximas = 2º. porque no dito lugar da Torre e junto á referida propriedade, onde se pretende edificar a dita casa á uma Fabrica de chapéus onde se emprega bastante gente, que talvez, algu’a d’ella venha a concorrer para a desmoralização das meninas. Porquanto se a dita casa se edifica para utilidade das meninas da freguesia deve ser edificada no meio da freguesia, que é junto á Igreja parochial, ou na maior população da freguesia que é no [Santo de Sam Giraldo]. Quando porem seja d’algu’a conveniencia a alguém já dito que a casa se edifique em sitio proximo ao dito lugar da Torre deve ser no lugar da Relva e no terreno que offerece gratuitamente o já dito João Francisco Pereira, pois que este local está em muito boas condições e não á nelle a receiar os inconvenientes já ditos do lugar da Torre e outros mais como a distracção que causa a Fabrica quando trabalha, a falta de hygiene causada pela exalação dos vapores da Fabrica, e outros mais que por decencia se ocultão.

Não encontramos documentação que nos permita indicar o desfecho do processo. Mas pudemos perceber que não era de todo fácil abrir

escolas no Portugal do século XIX. Em todas as situações analisadas em trabalhos anteriores, já citados, presenciamos problemas advindos dos mais diferentes setores das comunidades locais. Mas, em nenhuma, de forma tão evidente e tão vigorosa como essa, que chegou a reunir as principais autoridades administrativas do reino, com intervenção na matéria, dispondo de um lado o governador civil, o comissário de Estudos, juntando-se posteriormente o apoio da Junta Consultiva de Instrução Publica, por solicitação do ministro e secretário d'Estado dos Negocios do Reino e, de outro, a Câmara Municipal, o administrador do concelho e, ao final, a própria Junta de Parochia da freguesia que seria agraciada com a escola. Talvez coubesse aqui uma análise das relações entre os poderes central e local, no entanto, a discussão desses embates entre os poderes, apesar de importante, foge ao escopo do presente trabalho.

Complementarmente, devemos dizer que, nesse caso, apesar de apregoar e conclamar a iniciativa privada à participação para tornar acessível a instrução primária à população, o Estado não consegue dar o devido apoio à ação privada, não conseguindo por mais de dois anos, sequer, viabilizar a expropriação do terreno para a construção da escola, apesar do empenho do governador civil e de acionar o Ministério do Reino.

Considerações finais

Este testemunho, um entre muitos que as fontes, centrais e locais, documentam, abre para as problemáticas de relação entre os poderes central e local, e a definição entre os campos público e privado. Alerta todavia para o paradoxo de, em matéria de instrução pública, o Estado frequentemente ter ficado refém da regulamentação e da normalização que ele próprio gerou como prerrogativa da estatização. A partir das fontes municipais, muitos exemplos se podem aduzir, sobre iniciativas e processos bem-sucedidos, mas também sobre adiamentos do licenciamento de salas de aula, porque situadas em local não central, ou a não-autorização de lecionação por parte de indivíduos insuficientemente habilitados, ou ainda sobre a deslegitimação do uso de práticas autográ-

ficas rudimentares. Se esses motivos remetem para um eventual excesso de zelo por parte das autoridades centrais, nomeadamente a inspeção escolar, contrapondo-se à autonomia dos municípios, também muitos outros exemplos documentam a ousadia municipal, caminhando para uma autarcia pedagógica que comprometia a planificação estatal. O município pedagógico foi um desígnio histórico recorrentemente projectado pelas autoridades concelhias.

A questão escolar era central ao processo de desenvolvimento e para além das prerrogativas inerentes aos vários poderes envolvidos e das regras pedagógicas, e de higiene e bem-estar infantil, o historiador tem de prestar atenção a outros factores, quais sejam, designadamente, a resistência ao progresso industrial e à proletarização; a bipolarização entre o poder estatal e o poder municipal; a oposição entre o poder central e o poder local. Não foi por falta de politização que, no Portugal de Oitocentos, a escola pública não avançou, mas antes pelo seu excesso. À fatorialidade constituída pela nacionalização curricular, pela normalização pedagógica e docente, é necessário acrescentar a materialidade e a territorialidade escolares, bem assim como os horizontes de expectativa sociocultural instruídos pela etnologia e pela mesologia e medidos pelo grau de empenhamento das populações e das autoridades que as representam.

Nos países mais desenvolvidos dos continentes europeu e americano, no final do século XIX, estava consolidado um sistema de ensino que constituía um diferencial positivo não apenas para a inculcação ideológica, mas também para a preparação da mão de obra para atividades mais complexas, que a nova ordem administrativa, industrial e urbana, reclamava. Além disso, a escola passou a cumprir um papel essencial na percepção e na legitimação do princípio de igualdade, já que o acesso à educação trazia oportunidades de ascensão social. No caso português, as deficiências do sistema escolar refletiam-se nos altíssimos “Índice”s de analfabetismo. O Estado procurou auxílio junto à iniciativa privada para minimizar esse prejuízo na instrução pública no país. Diversas iniciativas dos privados e do setor mutualista e associativo ocorreram na segunda metade do século XIX, tornando extremamente interessante o processo, apesar de ainda pouco estudado, em Portugal.

Na documentação coligida, privilegamos uma iniciativa empresarial, representada pelo estudo do caso do proprietário de uma fábrica de chapéus na freguesia de S. Vicente de Pereira, concelho de Ovar, que luta por todas as maneiras para dotar sua freguesia com uma escola elementar para meninas. Sem desmerecer sua louvável determinação progressista, notamos que existiam também motivações de ordem mais prática, como a de preparar mão de obra necessária para uma indústria ainda nascente em Portugal, ou a legitimação dos interesses burgueses junto ao público operário.

Deve ser destacado, finalmente, que, apesar de a educação ser uma obra considerada por todos meritória, e de a crença no seu poder regenerador e propulsor do progresso ser generalizada, a concretização das obras não contava sempre com o apoio unânime nas localidades em que foram implantadas. A oposição a elas faz-se presente, envolvendo desde prosaicos prejuízos particulares até interesses políticos conflitantes no interior da sociedade. Em determinado momento, encontramos praticamente quase todas as autoridades constituídas do país à volta com uma querela envolvendo a expropriação de um terreno para a construção de uma escola. Claramente, a disputa não se resumia ao âmbito da escola. A luta pela instrução no século XIX não deixa de representar também um conflito de poderes.

Referências bibliográficas

BARREIRO RODRÍGUEZ, H. La experiencia histórica en los distintos países europeos. In: BARREIRO, H.; TERRÓN, A. *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro, 2005.

BENITEZ, M. de P. Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español (1809-1836). In: ESCOLANO, A.; FERNANDES, R. (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora (Espanha): Fundação Rei Afonso Henriques, 1997. p. 35-67.

CANDEIAS, A. Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (orgs.). *Transnacio-*

nalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise. Lisboa: Edições Afrontamento, 2001. p. 23-89.

_____. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, v. XL, n. 176, p. 477-498, outono 2005.

COSTA, D. A. da. *A instrução nacional.* Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

DIREÇÃO Geral de Instrução Publica, maço 149. Torre do Tombo, Lisboa.

FERNANDES, R. *O pensamento pedagógico em Portugal.* Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

GONÇALVES NETO, W.; MAGALHÃES, J. Estado e “brasileiros” na escolarização portuguesa do século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 24, p. 1-11, 2006.

_____. Estado e particulares na escolarização de Portugal na segunda metade do século XIX: a escola Conde de Ferreira em Mafra. *História e Perspectivas*, n. 38, 2008.

MAGALHÃES, J. *Da cadeira ao banco.* Escola e modernização (séculos XVIII-XX). S.l.: s.ed., 2009 (no prelo).

REIS, J. O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, n. 2, p. 13-40, fev. 1993.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

TORGAL, L. R.; VARGUES, I. N. O liberalismo e a instrução pública em Portugal. In: ESCOLANO, A.; FERNANDES, R. (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975).* Zamora (Espanha): Fundação Rei Afonso Henriques, 1997. p. 69-98.

Endereço para correspondência:

Justino Magalhães

Faculdade de Educação e de Psicologia, Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

Lisboa-Portugal

1649-013

E-mail: justinomagalhães@fpce.ul.pt

Wenceslau Gonçalves Neto
Av. Uirapuru, 368
Cidade Jardim – Uberlândia-MG
E-mail: wenceslau@ufu.br

Recebido em: 7 jan. 2009

Aprovado em: 7 fev. 2009