

SIMULAÇÃO E OFENSIVA – MOVIMENTAÇÕES CATÓLICAS E REIVINDICAÇÃO DO ENSINO DA RELIGIÃO NO CURSO LICEAL (PORTUGAL, DÉCADA DE 1890)

Simulation and offensive - drives and claim of catholic teaching of religion in secondary school (Portugal, decade 1890)

José António Afonso¹

RESUMO

Nos anos finais de 1890, e tendo como detonador a Reforma do Ensino Secundário, estimulada por Jaime Moniz, em 1895, geraram-se múltiplas reações. Uma foram protagonizadas pelos diferentes setores liberais, e outras dinamizadas pelos movimentos neocatólicos, ambas, no essencial, visaram contestar diversos aspetos da Reforma. Interessamo-nos dissecar os argumentos dos católicos, particularmente, por um inesperado objetivo: a urgente necessidade de instituir a disciplina de Ensino Católico. O cerne do debate residiu precisamente na retórica utilizada para legitimar essa reivindicação, que ultrapassando o mero registo de uma putativa disciplinar curricular, se embebe no âmago da intrínseca natureza da dinâmica de modernização da sociedade portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino secundário, neocatólicos, laicização, modernidade

ABSTRACT

In the final years of 1890 and with the detonator Reform of Secondary Education, stimulated by Jaime Moniz in 1895, were generated multiple reactions. Some were enthralled by the different sectors liberals, and other streamlined by new catholic movements, both in essence aimed to challenge various aspects of the Reformation. We are interested in dissecting the arguments of Catholics, particularly, by an unexpected goal: the urgent need to establish the discipline of Catholic Education. The crux of the debate resided precisely in the rhetoric used to justify this claim, that surpassing the mere registration of a putative disciplinary curriculum, soak up the core of the intrinsic nature of dynamic modernization of Portuguese society.

KEYWORDS: Secondary education, neocatólicos, secularism, modernity

O campo do ensino secundário em Portugal estava matriciado pela coexistência entre diferentes agentes, sendo que o Estado é responsável por uma parte significativa da oferta. A necessidade de regulamentar o funcionamento do campo em múltiplas dimensões – desde a imprescindível formação do corpo docente até à homologação da Inspeção Escolar, passando naturalmente pela clarificação da natureza e missão do Ensino Secundário – fez com que o consenso tácito se desfizesse. O Estado assume de forma decidida a organização do campo e desenha um modelo de Liceu assente num paradigma totalmente distinto daquele que tradicionalmente vigorava (Fernandes & Magalhães, 1999).

¹ Doutor em Educação: História da Educação pela Universidade do Minho. Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. E-mails: jafonso@ie.uminho.pt; joseamm.afonso@gmail.com.

Os diferentes agentes reagem com intensidade, e entre eles os católicos (na sua reconfiguração em face das mudanças patentes na sociedade, mas também sublinhando as tensões que a reorganização das relações entre a Igreja Católica e o Estado provocavam), que aproveitando a conjuntura, pugnou por uma insofismável liberdade do ensino, ancorada no axioma: se os princípios religiosos orientam todo o governo católico, logo a educação religiosa deve estar presente em todos os graus de ensino, e o Estado não deve interferir no ensino, limitando-se a elaborar os programas, proceder a exames e a aprovar os manuais. Estes propósitos denunciam já a ofensiva contra a moral científica que envenenava as escolas modernas e face à qual se deveria constituir um movimento que incorporasse todos aqueles que “unidos pela fé católica” combatessem os “livres pensadores (Ferreira, 1902).

O acontecimento recente que despoletou a reação foi a designada reforma Jaime Moniz (Decreto aprovando o regulamento geral do ensino secundário, *Diário do Governo*, 183, de 17 de agosto de 1895 e Lei organizando a instrução secundária, *Diário do Governo*, 125, de 28 de maio de 1896)² propunha uma nova estrutura pedagógica para o ensino liceal: o sistema de classes substituiu o regime de disciplinas; o curso é organizado em cinco anos e mais dois (complementar); há uma preponderância das componentes científicas. Estas são algumas das inovações a que se devem acrescentar as que se prendem com as revisões curriculares e as que se relacionam com a formação de professores. J. M. de Queiroz Veloso, em 1908, enfatizava o sucesso da reforma:

As vantagens dessa reforma sobre todos os planos de ensino anteriores eram, porém, tão manifestas, representavam tamanho progresso pedagógico, que ela pode ser, com justiça, considerada como o fato culminante da história da nossa instrução secundária desde a criação dos liceus nacionais, em 17 de novembro de 1836. (Veloso, 1909, p. 41).

A sua convicção alicerçava-se então na sua “completa execução” – que contrastava com as constantes hesitações que, desde, pelo menos, 1873, assolavam esta fileira do ensino – que pressupunha um modelo muito preciso (“inspirado no tipo dos ginásios reais prussianos”) de “orientação acentuadamente moderna, com o predomínio do estudo das línguas vivas e das ciências físico-químicas e histórico-naturais” (*id.*, p. 39). Assim, reforça o autor:

Em face da deplorável decadência a que este ramo da instrução tinha chegado, com uma repartição puramente arbitraria das matérias, pelos diferentes anos do curso; com uma bifurcação em secções de letras e ciências, sem obediência, nem respeito a qualquer plano pedagógico, pois cada aluno tinha direito de realizar os seus estudos a capricho, o que transformava os liceus em simples fábricas de fazer exames; compreende-se bem que o novo regime adotasse um curso único [que refletisse] as exigências da vida moderna, pelo espantoso progresso das ciências da natureza. (*id.*, p. 42).

Certamente, as reações foram múltiplas e de todos os setores sociais, e das mais díspares orientações ideológicas, os protestos fizeram-se sentir com maior ou menor

² Para a legislação ver *Instrução Pública em Portugal* (1900).

intensidade e pertinência. Interessa-nos, em particular, detetar como as forças católicas se posicionaram. Com veemência denunciaram que os clérigos eram excluídos do ensino secundário e que a reforma, diziam, tinha “olvidado o ensino religioso”, reclamando, por consequência, “a necessidade urgente do ensino católico nos liceus, sem ódios e com o intuito de regeneração da pátria em harmonia com as instituições vigentes” (Comissão de Vigilância, 1899, p. 4).

Neste contexto, a nossa proposta ensaiará detetar os argumentos esgrimidos pelos neocatólicos – amplamente difundidos na imprensa e em representações dirigidas às Cortes –, nomeadamente os que revelam uma índole constitucional e política, para além, obviamente, daqueles que patenteiam a minuciosa seriação de realidades educacionais europeias onde a religião é ensinada. Acrescentavam os neocatólicos – possivelmente exagerando a sua retórica – que se o “estabelecimento do ensino religioso nos liceus é contra a Carta Constitucional; então nesse caso, a Carta teria que ser reformada” (*id.*, p. 8), mas não se coibiram, também, de identificar os defensores de um ensino neutro, quer no secundário, quer, por extensão, na instrução primária, como ainda recensearam as posições e os atores que se manifestaram contra o “ensino católico”. Ao estudarmos este incidente, queremos tomá-lo como um *índice* dos fenómenos contraditórios que marcaram a sociedade portuguesa Oitocentista. Se, por um lado, as forças conservadoras tendiam a recentrar a sociedade em função de um conjunto de valores, tradições e rituais tidos por ancestrais e perenes, por outro lado, as forças modernizadoras apostavam com determinação numa abertura mental de Portugal, capaz de pulverizar qualquer resquício de anacronismo, e apostando na criação de uma economia forte e dinâmica. Estes dois polos representam a tensão latejante na sociedade que toma a escola pública como um indelével marcador desses conflitos e crispações.

O ensino secundário é, no caso que nos ocupa, o pretexto para uma inusitada ofensiva católica, quando continuava a ser um espaço exclusivamente de uso das elites, que manipulavam o capital académico de um modo essencialmente patrimonial. A quebra de um ciclo configura-se possivelmente com a reforma de Jaime Moniz, que rompendo com os modos de reprodução do capital social, que por usucapião já faziam parte dos quotidianos liceais, introduz uma outra lógica necessária no processo de construção do cidadão liberal como ainda – com inúmeras modelações, de que a abrangência de um ensino moral e cívico pode deixar antever – é um contributo indeclinável na revitalização da identidade coletiva recentemente dilacerada. A sociedade portuguesa mudava: democratiza-se (o espaço público recebe novas correntes de pensamento e de religião) e abre-se (ainda que muito lentamente) à modernidade. Os novos agentes aportam um elã de mudança e de transformação que vai fomentar a reação do país “velho”.

Contexto da reforma

Portugal, anos 90 do século XIX. O país vive acontecimentos traumáticos na essência da sua identidade coletiva. Em 1889, o Brasil torna-se republicano; a partir de 1890, e nos anos posteriores, a tensão do *Ultimatum* provoca uma intensa onda de patriotismo em paralelo com a “sacralização do Império”. Uma larvar e persistente crise financeira

manifesta-se desde 1891-2, abalando qualquer tentame de recuperação. O associativismo cívico e político vai-se consolidando, assumindo modalidades de contestação cada vez mais pressionantes, de que a revolta republicana do Porto, de 31 de janeiro de 1891, poderá ser uma ilustração da reconfiguração das sociabilidades urbanas (*cf.*, Ramos, 2010).

O movimento republicano vai alastrando e a formação de centros republicanos vai paulatinamente evidenciando a construção de uma alternativa cívica. O Partido Republicano participa nos atos eleitorais e elege deputados de incontornável craveira intelectual e moral. O movimento socialista ganha contornos no espaço público e progressivamente incrusta-se nas classes trabalhadoras, revitalizando a dimensão reivindicativa e tonificando uma nascente identidade cultural (*cf.*, Ventura, 2000). As manifestações acatólicas, ao nível dos centros urbanos litorais, são cada vez mais uma das forças que impregnam uma multimoda mensagem de rutura com a hegemonia católica, desenhando sociabilidades em que a autonomia do sujeito é uma expressão ímpar (*cf.*, Santos, 2002). No âmbito dos setores liberais despoleta uma contestação de amplitude (ideológica e religiosa) plural, onde se recenseiam de forma relativamente nítida as relações Igreja-Estado, procurando, em simultâneo, as vias de autonomia dos indivíduos (e das instituições) face à *sua* Igreja, que é também a religião nacional (*cf.*, Bonifácio, 2002). O repertório de secularização da sociedade configura-se multidimensional, patenteando, no entanto, ambivalências, equívocos e solitudes inquietantes. Provavelmente, muitas das posições mais radicais esbarraram em conceções prevaletentes que visavam temperar as dinâmicas mais igualitárias, tendo presente a vontade de restaurar uma hierarquia aristocrática que colmatasse as falhas dos mecanismos representativos. Observadores mais críticos foram denunciando o “sono do indiferentismo” liberal que tolerou “a intervenção contínua do clericalismo na esfera civil da sociedade” (Bruno, 2011b, p. 191; Bruno, 2011a, p. 563). Este aspeto prende-se certamente com a progressiva recomposição do campo católico, que desde 1870 vem desenhando um novo posicionamento na sociedade (*cf.*, Clemente, 1989; Ferreira, 2007; Gonçalves, 2004; Neto, 1998). “Famílias, figuras, novas ou regressadas congregações” (Clemente, 2011, p. 12) através de associações, de congressos, de jornais e de publicações, impulsionam a reconfiguração do catolicismo, com base no laicado, com a assunção de uma intervenção militante nos assuntos da sociedade, e o nítido propósito de romper com “o cordão sanitário” (expressão de Gomes dos Santos, 1906, p. 6) com que os liberais envolveram a “sociedade católica” (*id.*). O âmbito deste renascimento passa também pelo reavivar a própria estrutura eclesiástica assim como tonificar a “vida religiosa”, que indelevelmente se deve estribar num “bom programa de ação católica” que não “afaste muita gente da religião e dos seus dogmas” e que tenha a “difusão da instrução” como uma das marcas distintivas ao “irmanar o progresso intelectual com o progresso moral” (*id.*, p. 15 *sq.*; p. 31 *sq.*; p. 86). No campo católico passam a emergir, com um protagonismo cada vez mais acentuado, os setores com vínculos hierárquicos mais débeis e com independência do clero secular e regular; este cidadão católico vai-se posicionar no combate pela regeneração social, através da ligação entre religião e progresso, onde se patenteia a rutura com o regalismo e a defesa intransigente da umbilical ligação do catolicismo à nacionalidade. A forma como este combate foi assumido e declinado é ela

própria plural e atravessada por contradições e posições políticas pouco consistentes e reacionárias, de que se poderá dar como exemplo a diferenciação – defendida até aos extremos – entre tolerância religiosa e tolerância política.

A partir de 1894, e até 1897, a “ditadura” de João Franco – justificada por António Cândido (1901, p. 162) como sendo o resultado dos “vícios e imperfeições nacionais” – propõe uma “vida nova” assente na crítica à política tradicional e num conjunto de dispositivos – reformas – que desferiram fortes golpes nas reformas fontistas. A crença na monarquia constitucional, no seguimento da tradição reformista liberal, leva João Franco a valorizar o estado cívico como “garante da civilização e do progresso” e a encetar reformas que tocam o sistema eleitoral e o sistema de ensino – António Cândido (*id.*, p. 157) é taxativo ao afirmar que as reformas mais importantes foram a “da fazenda e a da instrução primária e secundária” – mas também o exército e a própria Constituição. A dinâmica do Partido Progressista propunha uma reforma da Carta Constitucional e defendia a larga descentralização e a ampla difusão da instrução primária, procurando “tornar efetivo o princípio do ensino obrigatório, constituindo um professorado devidamente habilitado” – como se podia ler no programa aprovado em 16 de dezembro de 1876 – e a criação de um ensino secundário moderno. O contraste com o Partido Regenerador era flagrante: as suas propostas não apresentavam qualquer rasgo político e estavam reféns dos diferentes Atos Constitucionais. João Franco pretende romper com o rotativismo, denunciando o *status quo* “como pervertido por uma oligarquia de burocratas e juristas, facciosa e incompetente, aliada aos caciques da aldeia na manipulação das eleições” e surgindo com uma mudança legal e jurídica – reformismo – que restabelecesse “a confiança dos cidadãos nas instituições”, ou seja “começar uma era nova, concebida segundo padrões da cultura liberal” em que a defesa da ordem se conjugava com o reformismo democrático (Ramos, 2001, p. 766; p. 758: p. 760). O catolicismo – segundo Rui Ramos – era um “culto cívico” gerido pelo Estado. Face aos desafios modernizadores de João Franco as reações católicas – acusando-o de estar às “ordens dos jacobinos e maçónicos” – e da oligarquia parlamentar não se fizeram esperar, no dizer de Maria de Fátima Bonifácio (2002), “o «Portugal velho» ressurgiu”.

É um período onde se cruzam indelevelmente os movimentos sociais (em toda a sua amplitude social, política e religiosa) de laicização da sociedade, e onde as posições anticlericais – nas suas diversas gradações e registos – assumem, especialmente a partir de 1852, uma sistematicidade muito precisa, e os movimentos neocatólicos, de cariz ultramontano, que em 1895 fundam o denominado Partido Legitimista, que no seu programa diz explicitamente: “O corpo político legitimista, essencialmente católico, patriótico e monárquico, representa, na sua existência, a profissão e a prática dos princípios cristãos. (...). Monarquia cristã, tradicional, hereditária, acompanhando os interesses e necessidades justas da sociedade moderna”.

Com o pretexto da reorganização do ensino secundário – começada a ser preparada legislativamente em 1894 e definitivamente promulgada em lei em 1896 – pretendia-se:

Afinal sob os impulsos de uma guerra viva aos direitos e conquistas dos tempos presentes levanta-se o apelo dos louvadores dos tempos transatos, interpõe-se o

recurso a uma pretensa e longínqua idade áurea, na qual, conforme a desenham e pintam, professores e estudantes eram a encarnação da ciência e a prova irrecusável das ótimas praxes do ensino. É a história interna dos derradeiros trinta anos. (Decreto aprovando a reforma dos serviços de instrução primária e dos serviços de instrução secundária, *Diário do Governo*, 222, 22 de dezembro de 1894).

No ano de 1894, Adolfo Coelho defende, na Sociedade de Geografia de Lisboa, a sua proposta de interligação dos diferentes graus do ensino público, destacando a importância do ensino profissional. Argumenta que, apesar de “incompleto”, o triunfo das “ideias modernas” provocou “duros golpes no edifício das crenças e das instituições anteriores”, sendo, portanto, o fim da educação “fazer compreender às novas gerações a natureza e a história, para as tornar aptas para o trabalho legítimo, para a verdade, para a justiça.” (Coelho, 1894, p. 7). O autor coloca como central a questão educativa, enquanto missão do Estado, e pretende que a educação pública seja concebida como um *continuum* em que cada uma das fileiras tenha a sua autonomia científica e pedagógica. Está presente a ideia que em nenhum dos ramos seja escamoteada a sua finalidade, tornando-se evidente o esforço de os dignificar na sua especificidade. Aliás, é neste sentido que vai a reforma Jaime Moniz:

A instrução secundária pública, bem organizada, evita estender a mão a expedientes mais ajustados a deslustrá-la e a render-lhe grave prejuízo, que pertinentes para a engrandecerem. Tem nobreza superior e há-de reter incontestada a sua supremacia. Não anda presa às exigências da procura particular, não vive de afeiçoar-se à fantasia dos consumidores; em nenhum modo toma aspeto de ruim feição. (*Diário do Governo*, 222).

Com grande precisão coloca-se na “esfera dos serviços” – como então era afirmado – denotando neste particular uma orientação racional de regular as

condições em que podem estabelecer-se escolas, colégios ou outros institutos particulares de ensino secundário, e as obrigações em que ficam estes estabelecimentos para que os seus alunos sejam admitidos a exame nos liceus; as habilitações literárias e mais condições que os diretores dos referidos colégios, escolas ou institutos, e bem assim os professores do ensino particular, devem possuir para o exercício da sua profissão (...). (*id.*).

António Cândido (1901, p. 163) diz compreender as reações que a imprensa legitimista e republicana levantaram a esta reforma, no entanto, já não consegue descortinar as objeções da imprensa regeneradora. O que se pode constatar é que se avolumavam as críticas; umas mais consistentes do ponto de vista de confronto de modelos; outras mais ideológicas e tangendo o princípio da liberdade de ensino, e outras, por fim, realçando os equívocos políticos do franquismo. Mas é incontornável que a reforma provocou o debate e recentrou a reflexão em torno do ensino secundário público, levantando a questão do ensino como sendo “a primeira das questões sociais” (Bastos, 1897, p. 18).

Entre o repertório argumentativo crítico, afirmava-se que a “reforma é aceitável nas linhas gerais” mas que o “arquiteto (...) deixou-se arrastar pela ilusão de que o aluno português vai aos liceus adquirir certa soma de saber, só pelo gosto de saber (...) o que deseja é a carta de exame para a matrícula nas escolas superiores” (Dias, 1895, p. 25). Implicitamente o “arreglo” germânico – na expressão de J. Simões Dias – representou a “desnacionalização de todo o nosso ensino médio” e a “imposição de um sistema estrangeiro”, que segundo J. Simões Dias é “energicamente protegido pelo braço oficial” (*id.*, p. 33), não considerando “as diferenças acentuadas da raça, de tradição, de história e de hábitos que distinguem o português do alemão e também sem eliminar os pontos daquela organização, que está em manifesto desacordo com os princípios da pedagogia científica” (Bastos, 1897, p. 102). É também enfatizado que a reforma não contemplou as duas funções do ensino secundário: “habilitar os estudantes que desejam seguir cursos superiores ou técnicos e dar uma educação intelectual sólida, ao mesmo tempo literária e científica, aos indivíduos que se destinam a quaisquer profissões ou mesteres sociais” (*id.*, p. 99), ou como sublinha Bernardino Machado (1899, p. 303), desconhece que pode “igualmente [ser] de habilitação para a entrada [na] instrução especial média”, o que no limite evidencia dificultar “o ensino às classes pobres” (Dias, 1895, p. 33; Machado, 1899, p. 306). Mas preocupações pedagógicas³ são sublinhadas com veemência, e remetem para outras dimensões, a receção tensa⁴ da reforma, nomeadamente pelo receio, que em alguns setores se manifestou, acerca de uma regressão nas frequências dos liceus e eventualmente no desmoronar do ensino privado – e certamente o perigar da inabalável crença na liberdade de ensino – é, aliás, enfático o argumento de Bernardino Machado: “o estado tem o direito de exigir garantias do ensino privado, mas não de o escravizar. É politicamente a obra reacionária de um governo que faz da sua fé pedagógica um dogma e a ninguém consente a liberdade de ação, que é condição essencial ao progresso do ensino” (1899, p. 297). Mais prudente, mas sem deixar de ser incisivo, J. Simões Dias afirma: “A superintendência do Estado no exercício do ensino ministrado por particulares é um direito e um dever” (1895, p. 115). Contudo, o autor, diz que o ensino privado continua “um mercantilismo que repugna todos” (*id.*, p. 116). O tom das perplexidades não inibiu que, na sessão de 8 de maio de 1896, na Câmara dos Pares, se aprovasse “sem discussão” a Lei n.º 93 (organização da instrução secundária), subscrevendo-se tacitamente o parecer da Comissão de Instrução Pública que afirma: “À instrução secundária não cabe só a missão, aliás fundamental, de preparar e habilitar alunos para o superior (...) a instrução secundária deve ter existência independente. No entanto, nesta sessão, é levantada, pelo Arcebispo de Évora, uma questão delicada: o curso de teologia dos seminários diocesanos não fornecia habilitação para o exercício do magistério.

³ Nomeadamente ser “ineficaz e contrária aos princípios mais elementares da pedagogia” (Bastos, 1897, p. 101 *sq.*); anular o aluno e o professor, como refere J. Simões Dias (1895, p. 81 *sq.*), ou as omissões sinalizadas por Bernardino Machado (1899, p. 310 *sq.*) de “higiene, exercícios físicos, trabalhos manuais, modelações, canto, instrução moral e cívica”.

⁴ Que pode ser ilustrada pelo isomorfismo das críticas tecidas pelos mais díspares setores políticos como ainda pela natureza das providências adotadas entre 1895 e 1897 (*cf.*, *Instrução Pública em Portugal* (1900), pp. 201-225).

A contestação católica: uma sumária cronologia

Os setores católicos com interesses no campo do ensino vão larvarmente reagir pretextando, justamente, a questão das habilitações para a docência. Não se conformam também com outras disposições regulamentares que, como enfatizam, tolhem a liberdade de ensino.

Uma das pioneiras formas de se organizarem, de modo a poder configurar posições fortes numa eventual negociação, passou pela criação, em 1896, do Grémio do Professorado Livre Português, sediado em Lisboa, e que, possivelmente, terá induzido a fundação no Porto de duas outras associações com propósitos idênticos. No entanto, este “tipo de associação não se repetiu em Coimbra, Braga e outros distritos” (Magalhães, 2011, p. 100). O Grémio edita em 1897 a revista *O Ensino Livre*⁵ e, nesse mesmo ano, entrega ao Conselheiro José Luciano de Castro (Presidente do Conselho de Ministros e Ministro do Reino) uma representação que contestava a reforma do ensino secundário (*id.*, pp. 100-111), como começa a preparar um Congresso do Ensino Secundário, que se realizaria no Porto, nos dias 23 a 27 de fevereiro de 1898 (*id.*, pp. 103 *sq.*).

O ano de 1898 é o momento charneira do emergir mais incisivo do professorado católico. Em 24 de janeiro, na Câmara dos Deputados, o deputado Ribeiro Coelho produz uma violenta intervenção onde afirma a urgente “necessidade de reformar a instrução pública e especialmente a instrução secundária” correlacionando-a com a “crise moral” que alastra nas “nações da raça latina”, e acutilante reitera:

O desenvolvimento intelectual desacompanhado da moral traz consigo consequências perniciosas, serve, principalmente, para amontoar a cifra da estatística criminal,

retirando uma ilação surpreendente:

Ora a nossa instrução pública despreza quase por completo o ensino da moral, a não ser nas escolas primárias, onde se ensinam rudimentos insignificantes, ou antes, onde se grudam nos cérebros das crianças rudimentos insignificantes que não podem ser bem assimilados, e depois nunca mais se pensa em moral. Na instrução pública deve seguir-se o que se faz lá fora. Lá fora ensina-se a moral nos diversos cursos.

A conclusão é óbvia e incontornável: “A ação educadora do catolicismo”. O mesmo deputado, na sessão de 10 de maio, da Câmara dos Deputados, faz chegar à mesa

⁵ Refira-se que em 1871 foi publicada uma revista intitulada *O Ensino Livre* que tinha como princípio a articulação entre “liberdade de ensino, descentralização administrativa e articulação da iniciativa privada com a oficial”, enquanto essencial para a “reforma e desenvolvimento da educação em Portugal”; os seus promotores cultivavam a crença de que “só a iniciativa particular poderá prover de remédio pronto às enfermidades de que adocece a instrução pública em Portugal” (*cf.*, verbete em Nóvoa (1993), pp. 197-198). A nova *Ensino Livre* parece estar apostada em combater a reforma “de um visionário sem critério pedagógico” que quer reduzir à miséria uma “numerosa e prestante classe de obreiros da instrução” e destruir “pela base toda a civilização portuguesa”, votando “criminosamente à ignorância” as crianças do país. Editoralmente situa-se na defesa do ensino privado – “reduzidas que se encontram as suas possibilidades de exercício em consequência da reforma do ensino secundário de 1895” – e legitimar as reivindicações contra o modelo “pedagogicamente retrógrado” (*cf.*, verbete em Nóvoa (1993), pp. 348-350). Compaginando a informação sobre estes periódicos tudo parece indicar que houve uma reconfiguração do ensino privado e que provavelmente de um entusiasmo ativo tenha passado para um pessimismo reativo, para além do excessivo protagonismo dos atores católicos nesta oferta educativa.

uma representação, com 3 mil assinaturas, nascida num comício realizado em Lisboa, em fevereiro de 1897, onde se manifestava o protesto contra o “regime atual do ensino secundário”. Este pretexto serve para Ribeiro Coelho desenvolver o seu discurso de 24 de janeiro, onde substantiva que a “regeneração do país” só pode ser levada a cabo pela “instrução e a educação moral e religiosa” e, de novo, o cerne da questão é a reforma do ensino secundário, que na sua opinião deve ser “reformada”. Avança com argumentos que vão “desde a decadência da frequência” até ao “monopólio do estado”, passando pelas disciplinas, pelos livros, pelos professores, pelos custos até ao ataque desferido ao “ensino privado”. É precisamente neste aspeto que subtilmente introduz a questão capital: a reforma não introduziu uma “cadeira de religião”. É interessante sublinhar que o raciocínio do deputado – que afirma não “falar em nome do grémio do professorado livre” – passa pela defesa do ensino privado como tendo uma “gloriosa [e] porfia competência” com o ensino oficial, mas fundamentalmente como sendo local onde “se propina uma sólida e sã educação moral”, em paralelo com a instrução primária e secundária; outra precisão que vinca é que o ensino religioso é ministrado em todas as nações civilizadas, não compreendendo, portanto, a omissão do ensino da religião.

Na sessão de 3 de junho da Câmara dos Deputados, também pela mão de Ribeiro Coelho dá entrada uma representação do “clero da diocese de Braga” onde se pede:

o decretamento do ensino moral e religioso nos liceus e se protesta contra a exceção que a atual organização da instrução secundária faz ao clero nacional, excluindo-o do ensino secundário, quer oficial, quer particular.

O deputado contextualiza a representação, reafirmando, com veemência, que os cursos dos seminários são tão oficiais “como o dos liceus e como o das diversas escolas públicas” e que

Para expungir da lei esta odiosa e injustificada exceção, que, se fosse propositada, representaria uma oprobriosa e imerecida desconsideração ao clero nacional, e à religião do estado, basta declarar superior o curso trienal de ciências teológicas dos seminários.

Durante o ano de 1898 assinalaram-se reações de protesto em cinco dioceses, Porto, Évora, Braga, Viseu e Coimbra, que fizeram chegar aos poderes públicos representações (Magalhães, 2011, p. 82).

A *Representação do Clero do Porto*, de 31 de março de 1898 (Comissão de Vigilância, 1899, pp. 54-57), é exemplar quanto aos nítidos propósitos que sustentavam ideologicamente o movimento que ia assumindo várias geografias. Sustentavam os signatários que face à lei de 28 de maio de 1896, “os sacerdotes ficam quase radicalmente banidos do ensino”. Explicam o que consideram serem as medidas arbitrarias que conduzem ao que afirmam constituir o fim da “concorrência”, reclamando, em contrapartida, a “plena liberdade do ensino” – ou como enfaticamente expressam: “Sem contestarmos a ninguém os seus méritos, também nós demandamos a nossa parte, o nosso lugar nessa obra capital da instrução”. A narrativa construída enfatiza as virtualidades de

um regime de concorrência que tenha como estruturante o ensino religioso, defendido como corolário lógico da “sólida base religiosa da sociedade”, porque, dizem, “não basta, portanto, instruí, é preciso educar” e - reforçando o raciocínio - “educar é fazer levantar o espírito para Deus”. Aqui reside, de acordo com os subscritores da *Representação*, o “centro do labor educativo”, não configurando uma “moral sem religião”. Rebatem, em seguida, as posições que afirmam que o ensino religioso deve ser ministrado pelas famílias, com base na constatação que nos “povos latinos”, por motivo das influências “subversivas e dissolventes” tal é impossível, ao contrário – sustentam – do que se verifica na Inglaterra ou nos “povos germânicos”. Citam o caso da França como revelador de contradições, que apesar de “infelizmente” afastar o ensino religioso das escolas primárias “conserva os capelões nos liceus”. Concluem: “Nenhum dos países verdadeiramente civilizados descarta o aperfeiçoamento religioso da juventude” e, com vigor estilístico vincam a sua posição: “É preciso, é urgentemente indeclinável, que entre nós suceda o mesmo”. Na parte final do documento é reiterado que trabalham “por Deus e pela Pátria” e para que “uma prestimosa classe de cidadãos não continue vítima de um injustiça”, reivindicando, então, que, por um lado, sejam revogados os artigos da Lei que os impedem de ser “admitidos aos concursos dos liceus e exercer funções do magistério particular” e, por outro lado - para que a “sociedade portuguesa não venha a respirar uma atmosfera de incredulidade e materialismo, e possa receber superiormente um influxo benéfico e reabilitar-se pela educação pública”, como sublinham – se crie “nos liceus o ensino moral” mas, dizem sem qualquer margem de dúvida, “ministrado por um professor de confiança do respetivo Prelado Diocesano”.

O Congresso do Ensino Secundário – certamente, muito mais abrangente em termos dos agentes que intervieram – aponta os “erros pedagógicos da reforma”, nomeadamente o “excesso de línguas”, “ausências de exames de passagem para os alunos externos”, “sobrecarga de disciplinas e de horas”, “ausência de bifurcação do currículo”, “programas confusos”, “ausência de referência ao ensino da Moral, da Ginástica, da Religião ou da Música” e “monopólio do livro único”. Uma das conclusões mais significativas apontava que “as habilitações exigidas não deviam ser consideradas provas da competência intelectual, devia existir liberdade de exercício do ensino particular e possibilidade de qualquer um se candidatar ao ensino” (Magalhães, 2011, p. 108).

Entrado o ano de 1899, na sessão de 12 de maio da Câmara dos Deputados, dá entrada um ofício da “Presidência da mesa do comício realizado na cidade do Porto no dia 19 de março último, remetendo uma representação votada por unanimidade no mesmo comício contra a pretensão do clero a uma cadeira de religião católica nos estabelecimentos de instrução pública” e pela mão do deputado Adriano Antero uma representação dos “cónegos, professores dos seminários, párcos, clérigos, juntas de paróquia e outras corporações da diocese do Porto” onde se pedia

primeiramente, que os clérigos sejam admitidos livremente aos concursos dos liceus, embora só tenham estudos dos seminários; em segundo lugar, que nos liceus se introduza uma cadeira de ensino religioso.

O documento (Comissão de Vigilância, 1899, pp. 58-61), reitera muito dos argumentos já utilizados na *Representação* de 1898; glosa outros, e, sem ambiguidades, afirma que o padre é “espoliado” do direito a ensinar. Desenvolve a premissa que a “liberdade de concorrência” deve ser feita com base no princípio de deixar “livre o campo do ensino particular a todos que se julgarem habilitados para o exercer, porque mesmo aqui há de a competência extremar os mais dignos dos que menos sabem e pior habilitem”. Retomam a ideia de que “se a instrução não visa a educar o coração e a formar o caráter moral é deficiente e incompleta”, para tecerem duras críticas ao “ateísmo prático” e às “doutrinas dissolventes” que geram “perturbações revolucionárias e anárquicas”, que de modo larvar corroem e diluem a “crença e a virtude” - sustentam os autores - e são o sinal evidente do crescente cientismo que se instala nos Liceus.

Tomando como exemplar os “ginásios alemães”, defendem que os alunos liceais portugueses “estudem e conheçam melhor a Religião que a Constituição política do país proclamou como oficial” como meio de contrariar a proliferação de “ímpios” e “ignorantes” que tornam “deprimente e fraco o povo que não tem crenças”. Está patente no texto a convicção num inevitável recrudescimento da moralidade – ou, numa outra fórmula também usada, da “influência altamente salutar e patriótica” que o ensino da Religião exerce – que se traduz em duas reivindicações muito concretas: a primeira, a revogação dos artigos da Lei que “coartam ao clero” concorrer ao ensino secundário, e, a segunda, que “no quadro das disciplinas de instrução secundária seja incluída uma cadeira do ensino religioso ministrada por um presbítero apresentado pelo respetivo Prelado diocesano e segundo programa redigido por ele”:

Retomando a intervenção do deputado Adriano Antero, refira-se que o mesmo se mostra prudente quanto à “cadeira de ensino religioso”, dizendo que “ela destoa da representação”, concordando, no entanto, com a possibilidade de se efetivar a docência. O seu discurso é rematado da seguinte forma:

Em nome da liberdade que gozamos, em nome da religião que professamos, é que eles trazem ao parlamento a sua petição, na intenção sincera de influírem proveitosamente na educação da mocidade e no desenvolvimento do país.

A 22 de maio, o deputado Franco Frazão entrega uma representação do clero da diocese de Braga, assinada por “algumas centenas” de clérigos, cujas reivindicações são as mesmas da representação do Porto. O deputado justifica a entrega da representação, com uma declaração muito provocadora:

Traduz ela uma aspiração, que a meu ver, de todo o ponto justa; o desejo de que termine a intolerância pseudoliberal que cerca a religião do estado de peias, que constituem, ou a revelação da fraqueza e inabilidade do estado, ou a incoerência de doutrinas que não sabem conjugar devidamente estes dois princípios coirmãos, liberdade e responsabilidade.

Crítica com violência a “maionese” dos estudos secundários, e afirma que o ensino da religião “deve pairar sempre na região serena da ciência” e que não “deve ser

obrigatório para os que não professam a religião cristã”, devendo, como corolário, “ser exclusivamente didático”. Na sua opinião o governo deveria introduzir a “cadeira de religião”, de “acordo com as autoridades da igreja”, afigurando-se tal decisão vantajosa pelo “alto valor filosófico, histórico e sobretudo moral” de tal cadeira.

Ribeiro Coelho, na sessão de 10 de julho, entrega representações da associação católica de Braga, do círculo católico dos operários do Porto e dos “cónegos, professores dos seminários e de outros clérigos” do arcebispado de Braga, que reiteram o pedido da cadeira de ensino religioso e que o curso teológico dos seminários “seja considerado superior”. O orador declara a justiça dos pedidos e no seu discurso vai seriando um conjunto de argumentos que legitimam a cadeira de ensino religioso. Diz que “temos permanecido no erro vulgaríssimo e grosseiro que reputa a moral e a religião um assunto *caseiro, negócio de família*, em que a autoridade pública pouco ou nada deve interferir, indiretamente que seja”, e esta posição, segundo o deputado, conflui no crime e a “orientação intelectualista do ensino público” é “perniciosa” e é a responsável pela “degenerescência moral”, que no limite quer significar

descristianizar o povo, sob o revoltante e falso pretexto de aproveitar ao progresso e à ciência; o resultado colhido até hoje é a expansão do indiferentismo religioso e moral, e... a expressão correlativa do crime.

O deputado Oliveira Pacheco, na sessão de 22 de julho, entrega no parlamento uma representação “dos professores do ensino livre secundário” da cidade do Porto, por considerar “ser uma questão complexa que não pode deixar de preocupar a atenção do governo e do parlamento”.

Decorria o ano de 1904 e em 18 de março, na Câmara dos Pares do Reino, Jacinto Cândido profere um discurso que com um detalhe enorme vai focalizando um conjunto de questões que fragilizam a sociedade portuguesa. Relativamente à *questão educativa*, expressa que: “Por cá excluiu-se do ensino a religião e expulsou-se o clero, em obediência à orientação jacobina”, limitando-se os “homens de Estado” em “copiar organizações de Estados estrangeiros, suprimindo-lhes, porém, a parte verdadeiramente substancial para a educação – a base religiosa”.

As posições em debate

Porto, fevereiro de 1899, constitui-se uma denominada Comissão de Vigilância⁶ que “pretende demonstrar a necessidade urgente do ensino católico nos liceus” e “facilitar ao governo o suprimento de uma lacuna e a introdução de um melhoramento que as nações mais cultas já disfrutam”.

⁶ A Comissão de Vigilância era composta por Joaquim Luís de Albuquerque (bacharel em Teologia e Direito, professor de ciências eclesiásticas); conselheiro Teotónio Manuel Ribeiro Vieira de Castro (professor de ciências eclesiásticas); conselheiro Domingos de Sousa Moreira Freire (bacharel em Teologia e Direito e Abade de Santo Ildefonso); padre Albino Ferreira A. Coelho (professor público); José Alves Correia da Silva (bacharel em Teologia, professor de ciências eclesiásticas); António Pinto de Sousa Alvim (abade da Foz do Douro); padre António Manuel da Silva Pinto Abreu (professor do ensino livre, legalmente habilitado), e padre Manuel Marinho (professor do ensino livre, legalmente habilitado).

Antecipando a edição do opúsculo, elementos da Comissão difundiram na imprensa as suas posições. Os artigos não são assinados, assumindo-se provavelmente uma autoria coletiva enquanto expressão de um pressão partilhada, na sua unidade concetual e doutrinária.

No número 11 de fevereiro de 1899, no periódico *O Tribuno Popular*, no artigo “O clero e a reforma da instrução secundária”, manifestam o descontentamento que lavra na “classe eclesiástica”, por não serem acolhidas a suas pretensões, a saber: “inclusão no plano de estudos secundários de um curso de Religião” e que o “curso de Teologia dos Seminários fosse considerado título suficiente para o concurso ao magistério dos Liceus, e para o exercício do ensino particular”. Repudia-se que tal aconteça, mostrando-se, na escrita, a estupefação mesclada com indignação. A defesa da inclusão da Religião no Curso dos Liceus, é feita através da explanação do que deveria ser o programa da disciplina - servindo-se do exemplo da “cultura Alemã” - explicando-se que não “era uma repetição do catecismo”. Os últimos parágrafos incidem na questão corporativa de quem tem habilitações académicas para lecionar a putativa cadeira e a quem compete a nomeação que – como é defendido – é da exclusiva responsabilidade do “prelado Diocesano”.

A 7 de março, do mesmo ano, no *Comércio do Porto*, surge o artigo “A Instrução Secundária”. O tom da prosa é mais categórico e veemente do que na anterior publicação. A economia do texto é mais burilada, emergindo novidades quanto à substantivação dos argumentos, destacando-se (numa matização mais filosófica) as críticas ao “excesso do utilitarismo” e ao “excesso do realismo científico sentimento o”, onde são ressemantizadas algumas das mais significativas conclusões (deliberadamente escolhidas) do pensamento de Alfred Foyoullé , com o óbvio sentido de reforçar a necessidade de “uma cultura do sentimento religioso” difundida, através de “benéficas lições de moral”, no Liceu. Ao identificar este tópico, a lógica do articulista conduz à inevitável e ideal oportunidade para reivindicar o ensino religioso – também tido como o antídoto contra materialismo serôdio e dissolvente – através de uma detalhada especificação do “programa do ensino moral nos liceus”, não esquecendo o problema do “reconhecimento do curso dos seminários como habilitação para concurso aos lugares do magistério secundário”. Uma nota interessante, num debate que denotava uma macilência argumentativa, é a introdução de um exemplo polémico (e certamente não controlado nos seus efeitos discursivos): “Porque não existe nas nações protestantes essa indisciplina dos espíritos, que tantas vezes se observa entre nós?” e a resposta é lapidar: “É porque ali procura-se estreitar as inteligências por meio de um íntimo convívio no seio da religião que se professa” – aliás o autor clama de novo com o que se verifica no ensino secundário das “nações cultas” quando aborda a dilemática questão da cadeira de Religião.

O último artigo, significativamente intitulado “O Ensino Religioso”, surgiu no hebdomadário *Novidades* do dia 23 de março. Não aporta nenhuma rutura narrativa. A propósito de um acontecimento – “Anda muito acesa entre os estudantes a questão do ensino religioso, que uns defendem, e outros impugnam como devendo ser professado no ensino secundário nos cursos oficiais” – do qual não se retira qualquer ilação de natureza sociológica, e muito menos política, pretendendo-se transmitir uma aparente neutralidade - “os estudantes não deviam intervir nesta ordem de questões” – que, no

entanto, não retrai que se desenvolva a reivindicação de se estabelecer “um curso de religião consoante existe nos países estrangeiros, mesmo protestantes”, em simultâneo com a intensa crítica à “exclusão do ensino” dos sacerdotes que “frequentaram os preparatórios em seminário”, é, no entanto, introduzida uma *nuance* curiosa: “de mais a mais quem são senão os sacerdotes os que ensinam em Portugal nos melhores colégios da Pátria?”. O último parágrafo do texto pretende ser uma reflexão (com a introdução de modulações de pretensão cariz socio antropológico) em que se defende que as “subversões da ordem pública” são impróprias da juventude – independentemente dos “sentimentos de simpatia e de amor” – mas a grande questão reside na singela observação: quem “são os especuladores de ruins paixões e de rancor” (ou “açambarcadores de consciências alheias”) que conspurcam os jovens “saídos das religiosas províncias” do Douro, Minho e Trás os Montes [o que significa todo o território de Portugal Continental a Norte do Rio Douro]?

Nesse mesmo ano editam um opúsculo onde se clarificam, e substantivam as posições, com base numa estrutura narrativa bem conhecida: a doze prováveis “objeções” – talvez oriunda de uma opinião pública esclarecida – desenvolvem respostas extremamente detalhadas que constituem o cerne da razão da sua mobilização.

A Comissão racionalmente, e com uma “perspetiva conciliadora”, enunciam um conjunto de argumentos que legitimam o ensino católico – ou o ensino religioso, ou a cadeira de religião, ou o ensinar a religião do estado, ou o ensino da religião católica ou, por fim, o ensino da religião oficial, sendo estas as declinações frequentemente usadas ao longo do texto – e que são sistematizados em três dimensões: i) de natureza jurídica; ii) de natureza político-ideológica, e iii) da natureza científica e pedagógica.

Começam os autores por afirmar que o ensino religioso é tão novidade no ensino secundário como o ensino da Legislação ou do Alemão, e que face aos propósitos explícitos da reforma – “fechar os colégios, povoar os liceus e laicizar o ensino” –, especificam:

Empenhados em acabar com os institutos particulares, onde o ensino moral e religioso acompanhava, em maior ou menor escala, o ensino literário e científico, os confeccionadores do Regulamento, feriram com o mesmo golpe a religião e o clero, a liberdade e a educação. Ora esta novidade injustificável é que não encontra exemplo em nenhum povo. (Comissão de Vigilância, 1899, p. 6).

O raciocínio proposto é singelo: se os colégios vão “fechar” então devem os alunos “encontrar nos institutos oficiais” o “ensino moral e religioso que geralmente lhes era ministrado nos colégios”, e tudo isto é provocado pela reforma que pretendendo o “monopólio da instrução” – ou seja a “concentração nos liceus” – não ponderou “os perigos a que esse deslocamento condena a juventude” (*id.*, p. 7). Objetivamente, a cadeira de religião seria um antídoto do “meio que perverte a criança” em todos os sentidos – moral e socialmente.

Logicamente os autores recorrem ao edifício jurídico-constitucional em que se define o catolicismo como religião oficial, deduzindo que para se praticar uma religião é “necessário conhecê-la, e o conhecimento pressupõe aprendizado” logo “adotar o catolicismo como religião oficial é autorizar também senão impor o seu ensino oficial”

(*id.*, p. 8). Aprofundam o seu raciocínio afirmando taxativamente que não há liberdade de cultos, mas sim tolerância de cultos, não compreendendo o porquê da deliberada confusão que é estabelecida, já que todas as religiões são permitidas “só quanto ao culto doméstico ou particular” (*id.*, p. 9), traduzindo-se tal pressuposto que “ninguém obriga os não católicos” às lições da “Religião de Estado”, não se podendo aqui também misturar “perseguições com ensino” (*id.*, p. 10). Transportam-se, então, os argumentos para o âmbito político-ideológico, refutando que não se pretende reavivar qualquer “questão religiosa”, já que “ensinar a Religião do Estado, e isto é, expor a doutrina católica tirando dela aplicações práticas para a vida honesta do cidadão português, também não pode ofender ninguém” (*id.*, p. 11), significando tal atitude somente “exercer um direito e cumprir um dever” porque “o catolicismo é o melhor elemento conservador, de que um governo pode lançar mão para manter a boa ordem” (*id.*, p. 10). Neste aspeto nomeiam explicitamente os protestantes como perturbadores porque “fazem larga propaganda contra a Religião do país” (*id.*, p. 11) e afirmam que o catolicismo é o grande catalisar contra os *males morais*, referindo, com indisfarçável orgulho, os “heróis de Portugal” como exemplo daqueles que jamais abdicaram das “crenças religiosas” e que foram fazendo de Portugal um país “grande e temido” (*id.*, p. 15). Um parêntesis se impõe. Uma das formas de entrar na contenda que os protestantes protagonizaram (para além da prudente atenção que o teme mereceu nas páginas da sua imprensa e em outras manifestações públicas) foi através da tradução do polémico opúsculo de Paul Bert, *O ensino religioso*, editado em versão portuguesa, no ano de 1895. O seu tradutor foi o pastor metodista Alfredo Henriques da Siva que incorporou um par de parágrafos (ao exórdio – intitulado “Duas Palavras” - do editor francês) com um registo muito crítico, onde se manifesta contra as “pretensões perniciosas” da Igreja de Roma e dos Jesuítas na “ingerência no ensino”, e referindo ocorrências coevas – o congresso católico de Lisboa e o estabelecimento dos colégios jesuítas do Porto e Amarante – insurge-se contra o brotar das “doutrinas reacionárias” e explica o porquê da presente tradução: “o melhor serviço que eu podia fazer aos verdadeiros espíritos democráticos era publicar, posto em vernáculo, o belo e famoso discurso de Paul Bert” porque, continua Alfredo da Silva, “pronunciado em Paris a 28 de agosto de 1881, véspera do dia em que ia começar a professar-se, em todas as escolas de França, o ensino moral e cívico, em virtude de uma lei de que ele foi o autor principal”, e termina as suas breves palavras com uma afirmação muito intensa: “e com a qual se estabeleceu a completa laicização do ensino naquela nação”. A divulgação do livro de Paul Bert foi uma magnífica metonímia encontrada pelos protestantes para reforçarem algumas das suas convicções e, assim, contribuírem para a solução do problema de uma educação tida por nacional. Feche-se o parêntesis.

Infere-se da apologia do catolicismo que ele para “produzir frutos” comece a ser impregnado desde a família, competindo ao estado “a tutela das famílias e da sociedade em geral para garantir dos seus interesses, e nenhum interesse é mais vital que o religioso” contra “a incerteza e a contingência” (*id.*, p. 20), ou seja: a “ignorância religiosa”, a “falta de autoridade”, a “descrença” ou o “indiferentismo”. Este princípio é transposto para a escola através da recusa liminar da neutralidade religiosa na escola, porque se a religião é a “base da moral” logo é de “toda a educação” (*id.*, p. 45), tende a ser uma das premissas

fundamentais dos membros da Comissão de Vigilância. Remetem-se, em seguida, na defesa da obrigatoriedade do ensino religioso e na especificação de qual deveria ser a natureza de “cadeira” escolar. Dizem que o ensino religioso “ministrado na instrução primária não pode deixar de ser elementaríssimo” (*id.*, p. 15). Justificam uma perspectiva de continuidade no seu ensino, que tendo começado na mãe, passa pela instrução primária e deverá encontrar a máxima expressão no secundário, recorrendo ao argumento de que há “disciplinas que se estudam na primária e depois continuam no liceu” (*id.*), e que no caso da religião tal se justifica de sobremaneira, não só por razões que se prendem com as fases do desenvolvimento psicológico, mas fundamentalmente para evitar que o catolicismo seja o “sistema religioso mais perfeito talvez do que qualquer outro, mas sem nada de divino além do que a imaginação exaltada do povo ignorante lhe adiciona” (*id.*, p. 17). Certamente, para a Comissão de Vigilância está presente uma outra preocupação: “ministrar ideias claras” (*id.*, p. 17), o que significa “ensinar os dogmas” – ou seja: a verdade –, extirpando “os cultos absurdos de todos os povos” – ou seja: o erro – de modo a que se desenvolva no “espírito do aluno” o “bem e o belo” (*id.*, p. 18), que é na essência conhecer o catolicismo, que deve ser ministrado com método e sistematicidade. Concluem, os autores, que “o ensino da religião entre nós não é sistemático, não é um organismo, é uma anomalia: tem apenas pés e cabeça, os pés na instrução primária, a cabeça na Faculdade de Teologia” (*id.*, pp. 19-20).

As noções de catecismo que o aluno recebe em instrução primária, são insuficientíssimas e estão sujeitas até ficarem de todo inúteis, atenta a tenra idade em que os alunos podem abrir matrícula nos liceus. Ora devemos partir do princípio, que os alunos para poderem praticar consigo e respeitar nos outros a religião católica, necessitam ter conhecimento suficiente dela, e este conhecimento (que a instrução primária lhes não dá) podem com pouco trabalho e muito fruto adquiri-lo na instrução secundária, que se estende pelo longo período de 7 anos. (*id.*, pp. 42-43).

Desta demonstração resulta que o “ensino católico merece um lugar proeminente no quadro da instrução secundária” – defendendo os autores que na condição da sua inclusão no secundário seria dispensável no ensino superior – não se confundindo com a filosofia, porque “as inspirações da razão humana” são distintas das “verdades da revelação divina”: “A religião abrange e supõe a moral racional, mas não se circunscreve aos seus apertados limites; vai mais longe e sobe mais alto” (*id.*, p. 44). Neste sentido defendem intransigentemente a criação de “uma cadeira de ensino religioso”⁷, com o seu objeto e método, os seus manuais, e a sua carga letiva, e afirma que estão prontos a “submetê-los à aprovação do Governo” (*id.*, p. 21).

⁷ A justificação sociológica para a reivindicação vem das práticas que se podem verificar “nas nações cultas” e “onde o catolicismo é religião de Estado”, e com detalhe vão percorrer “os programas e anuários do ensino secundário” da Hungria, da Áustria, da Suíça, da Alemanha, da Inglaterra, da Bélgica e da Espanha, quanto à França a preocupação é desmontar o “ensino leigo ou neutro” e enfatizar “o trabalho de recristianização pelo ensino religioso, que esteve sempre na tradição francesa” (Comissão de Vigilância, 1899, pp. 22-42). A conclusão que retiram é que estes países patenteiam uma “evolução” e que Portugal se mostra “estacionário e refratário”. A justificação didática vão-na buscar a uma intervenção de Barros Gomes onde “demonstrou a necessidade urgente do ensino da religião” em relação “com o amadurecimento da razão” (*ib.*, p. 21).

Conclusão

Apesar da assertividade das reivindicações, paulatinamente um conjunto de circunstâncias vão ditando um certo esmorecer da vontade de afirmação das posições. Possivelmente o distanciamento da hierarquia eclesiástica e as diferentes formações académicas dos cleros – curso teológico dos Seminários e Licenciados em Teologia; aliás, estes não eram abrangidos pelas cláusulas da reforma – tenham desmobilizado e fragmentado a classe, aliado ao parecer de António Cândido (vogal do Conselho Superior de Instrução) sobre os relatórios do liceu de Lisboa e do liceu central do Porto onde se propunha que “se ministrasse religião nos liceus”, que não defendeu tal pretensão e só reconheceu a licenciatura em Teologia como válida para lecionar, o que terá ainda mais contribuído para o paulatino esmorecimento do movimento (Magalhães, 2011, p. 81 *sq.*), catapultando, no entanto, os leigos para assumirem a contestação. Naturalmente, o tempo foi clarificando o constructo de liberdade de ensino no sentido do direito comum.

Contudo, as polémicas substantivas que a Comissão de Vigilância animou, persistem e são o cerne da própria democracia: estado confessional, tolerância de cultos e recusa do ensino neutro, demonstram que apesar da “cadeira de religião” ser marginal nos programas escolares, a reivindicação do ensino confessional da religião está presente como contraponto à diversidade religiosa, que é, certamente, uma das manifestações da pluralidade moral, cultural, filosófica e política. A retórica que a Comissão de Vigilância usou quando nomeou as “nações avançadas” escamoteou, justamente, os processos de secularização que percorreram a Europa (*cf.*, Beaufort, Hagg & Schie, 2008; Rémond, 2001) e que, certamente, a Comissão, usou com uma particular interpretação recorrendo a uma genealogia inédita das diversas temáticas do liberalismo (tolerância religiosa, liberdade política, liberdade económica), condicionada pelas específicas relações, na sociedade portuguesa, entre o político e o religioso, onde a prevalência de uma hegemonia teológica ortodoxa fundamentava uma dogmática *sui generis* de interpretar a modernidade.

Fontes

BASTOS, T. *Interesses Nacionais*. O Ensino Público; o Trabalho Nacional; as Colónias. Porto: Livraria Chardron, 1897

BERT, P. *O Ensino Religioso nas Escolas*. Versão portuguesa do Dr. Alfredo Henriques. Porto: Typ. de Arthur José de Souza & Irmão, 1895

BRUNO, S. *Dispersos II (1880-1884)*. Prefácio de António Braz Teixeira. Fixação do texto, notas e organização de Afonso Rocha. Recolha de Joaquim Domingues e José Cardoso Marques. Lisboa: IN-CM, 2011 a)

BRUNO, S. *Dispersos III (1885-1891)*. Prefácio de Ernesto Castro Leal. Fixação do texto, notas e organização de Afonso Rocha. Recolha de Joaquim Domingues e José Cardoso Marques. Lisboa: IN-CM, 2011 b)

- CÂNDIDO, A. *Na Academia e no Parlamento*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1901
- COELHO, A. *Reforma do Ensino Público: proposta pelo sócio [...]*. Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 1894
- COMISSÃO DE VIGILÂNCIA. *Objecções contra o Ensino Religioso nos Lyceos*. Com aprovação da Auctoridade Ecclesiástica. Porto: Typ. Fonseca, 1899
- DIÁRIO DA CÂMARA DOS SENHORES DEPUTADOS: n.º 8 – Sessão de 24 de janeiro de 1898 (pp. 119-130); n.º 63 – Sessão Nocturna de 10 de maio de 1898 (pp. 1169-1182); n.º 76 – Sessão Nocturna de 3 de junho de 1898 (pp. 1397-1412); n.º 58 – Sessão de 12 de maio de 1899 (pp. 1-39); n.º 65 – Sessão de 22 de maio de 1899 (pp. 1-14); n.º 108 – Sessão de 10 de julho de 1899 (pp. 1-19; Apêndice: Discurso proferido pelo sr. deputado Ribeiro Coelho, pp. 1-3); n.º 118 – Sessão de 22 de julho de 1899 (pp. 1-12).
- DIÁRIO DA CÂMARA DOS DIGNOS PARES DO REINO: n.º 49 – Sessão de 23 de maio de 1893 (pp. 131-138); n.º 46 – Sessão de 8 de maio de 1896 (pp. 689-772); n.º 35 – Sessão de 18 de março de 1904 (pp. 414A-414K: Apêndice – Discurso proferido pelo Digno Par do Reino Jacinto Cândido).
- DIAS, J. S. *A Reforma dos Lyceos*. Lisboa: Typ. Lucas, 1895
- FERREIRA, António Jorge de Almeida C. e Lemos. Resposta ao Questionário sobre o Ensino Elementar, 2ª. ed. Porto: Typ. de José Frutuoso da Fonseca, 1902
- MACHADO, B. *O Ensino Primário e Secundário*. Coimbra: Typ. França Amado, 1899
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reformas do Ensino em Portugal, 1890-1899*. Tomo I – vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, 1992
- MONIZ, J. *Estudos de Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1918
- Instrução Pública em Portugal*. Ensino Secundário. Legislação. Programas. Regulamentos. Estatística. Exposição Universal de 1900. Secção Portuguesa. Lisboa: Real Academia das Ciências, 1900
- SANTOS, G. *O Catholicismo em Portugal*. Póvoa do Varzim: Livraria Povoense – Editora, 1906
- VELOSO, J. *O Ensino Secundário em Portugal*. Discurso Pronunciado na Câmara dos Senhores Deputados na Sessão de 21 de Agosto de 1908. Lisboa: Imprensa Nacional, 1909

Referências

- BEAUFORT, F., HAGG, I. & SCHIE, P. (Ed.). *Separation of Church and State in Europe, with views on Sweden, Norway, the Netherlands, Belgium, France, Spain, Italy, Slovenia and Greece*. Brussels: European Liberal Forum, 2008
- BONIFÁCIO, M. F. *O século XIX português*. Lisboa: ICS, 2002
- CARVALHO, R. *História do Ensino em Portugal*. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: FCG, 1986
- CLEMENTE, M. *A Recomposição do Catholicismo Português do Liberalismo à República*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2011

- CLEMENTE, M. O Congresso Católico do Porto (1871-1872) e a emergência do laicado em Portugal. *Lusitania Sacra*, 1, pp. 179-195, 1989
- CRUZ, M. B. Os católicos e a política nos finais do séc. XIX. *Análise Social*, 16 (61-62), pp. 259-270, 1980
- ESTIVALÈZE, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Préface de Jean Baubérot. Paris: PUF, 2005
- FERNANDES, R. & MAGALHÃES, J. (Org.). *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / CEEP. Universidade do Minho, 1999
- FERREIRA, A. M. *Um Católico Militante diante da Crise Nacional*. Manuel Isaías Abúndio da Silva (1874-1914). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2007
- GONÇALVES, E. C. *Católicos e Política (1870-1910)*. O Pensamento e a Acção do Conde de Samodães. Maia: Instituto Superior da Maia, 2004
- JORGE, A. M. Os participantes do I Congresso Católico Português (1871-1872). *Lusitania Sacra*, 12, pp. 377-411, 2000
- LEAL, E. C. Um católico “pragmático”: notas para o estudo crítico da relação existente entre publicismo e política (1894-1926). *Lusitania Sacra*, 6, pp. 355-389, 1994
- MAGALHÃES, R. M. *A Reforma de Jaime Moniz (1894/95) – Notas Dissonantes*. Um estudo à luz do Jornal Educação Nacional. Dissertação de Mestrado. Porto: FLUP, 2011
- NETO, V. *O Estado, a Igreja e a Sociedade em Portugal (1832-1911)*. Lisboa: IN-CM, 1998
- NÓVOA, A. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA, 2005
- NÓVOA, A. (Dir.). *A Imprensa de Educação e Ensino*. Repertório Analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993
- RAMOS, R. *O Cidadão Keil. Alfredo Keil, a Portuguesa e a Cultura do Patriotismo Cívico em Portugal* (Fim do Século XIX – Princípio do Século XX). Lisboa: D. Quixote, 2010
- RAMOS, R. (2001). João Franco: uma educação liberal (1884-1897). *Análise Social*, 36 (160), pp. 735-766, 2001
- RÉMOND, R. *Religion et Société en Europe*. La sécularisation aux XIX^e et XX^e siècles, 1789-2000. Édition revue et mise à jour; 1^a ed.: 1998. Paris: Ed. du Seuil, 2001
- SANTOS, L. A. A transformação do campo religioso português. In Carlos M. Azevedo, (Dir.), *História Religiosa de Portugal*, vol. 3 (pp. 419-491). Lisboa: Círculo de Leitores / UCP, 2002
- VENTURA, A. *Anarquistas, Republicanos e Socialistas em Portugal. As convergências possíveis (1892-1911)*. Lisboa: Cosmos, 2000;

*Recebido em setembro de 2013
Aprovado em dezembro de 2013*