

## UM DESÍGNIO DA REFORMA DE ANTÓNIO RODRIGUES SAMPAIO: AS CONFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS DE 1880

*Carlos Manique da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo tem por objectivo estudar as conferências pedagógicas realizadas nos anos de 1880, no quadro da Reforma de António Rodrigues Sampaio (Lei de 2/5/1878). O que me interessa, sobretudo, é identificar alguns sinais de mudança no debate educativo que então tem lugar. Na verdade, e não obstante a persistente imagem ao longo da década de 1880, de falta de uniformidade na organização pedagógica da escola primária, confirmada por diversos estudos, impõe-se reconhecer que é nas citadas assembleias de professores que se assiste à elaboração de um conjunto de instrumentos reguladores da actividade docente (sobre a definição dos saberes a ensinar, a organização do tempo escolar, o modo de classificar os alunos ...), posteriormente adoptados nos vários círculos escolares do país; importantes no desenvolvimento de um saber sobre a prática docente. Por outro lado, é ainda interessante observar a imagem que os professores vão tendo do modelo de escola graduada ou central, em experimentação nesse período histórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conferências pedagógicas. Conhecimento pedagógico. Escola graduada.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to study the pedagogical conferences that took place in the years of 1880's according to the António Rodrigues Sampaio Reform (Law of 2/5/1878). My priority is to identify some signs of change in the educational debate by that time. In spite of the image that persisted throughout the

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: manique@net.sapo.pt.

decade of 1880 that was the lack of uniformity in the pedagogical organization of the elementary school, confirmed by several studies, we must recognize the over mentioned conferences as the regulation entities concerning teaching activities (to define the teaching contents, how to organize the schedules, how to classify the students...). Soon afterwards these statements were adopted by the various school circles all over the country; surely, they became important to the development of knowledge about teaching practice. By the other hand, it remains the interest for watching the image the teachers have been taken from that graduated or central school model, in trial during that historical period.

**KEYWORDS:** Pedagogical conferences. Pedagogical knowledge. Graded school.

### Introdução

Na primeira avaliação oficial da Reforma da instrução primária de Rodrigues Sampaio (Lei de 2/5/1878),<sup>2</sup> de matriz descentralizadora, António Maria de Amorim reconhecia que pouco se havia evoluído na “parte técnica do ensino”<sup>3</sup> (leia-se organização pedagógica). Todavia, expressava uma opinião muito positiva relativamente aos resultados das conferências pedagógicas, dando testemunho do interesse dos professores pela “nova instituição”.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Regulamentada em 28/7/1881 e em vigor até à publicação do Decreto de 6/5/1892 (passagem da administração da instrução primária para o Estado).

<sup>3</sup> AMORIM, António Maria de. *Dados para o Relatório sobre Instrução Primária que o governo tem de bienalmente apresentar. Ano lectivo de 1882-1883, 1884.* p. 11 (em depósito no Museu Bernardino Machado).

<sup>4</sup> Idem, *ibidem*, p. 8. Antes dos anos de 1880, convém dizê-lo, realizaram-se em Portugal algumas conferências pedagógicas; pelo prestígio dos intervenientes, merecem especial destaque as que tiveram lugar em Lisboa no ano lectivo de 1867-1868 (cf. SILVA, Carlos Manique da. *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada, 1834-1892.* Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008).

De resto, até meados da década de 1880, período de apogeu das conferências,<sup>5</sup> a generalidade dos autores manifesta idêntico ponto de vista.<sup>6</sup> Divergência de fundo somente pela mão de Francisco Adolfo Coelho. Com efeito, entende o pedagogo que as conferências “só podem ser úteis quando no meio delas se acharem alguns professores que [...] se tenham elevado acima da rotina, chegando a conhecer de perto as ideias pedagógicas modernas”.<sup>7</sup> Assim, bastar-lhe-ia ter uma ideia da “educação dos professores primários do país” – e, segundo crê, a grande maioria nunca em sua vida lera qualquer obra de pedagogia –, para “julgar de um modo geral as conferências”.<sup>8</sup> O problema, contudo, seria contornado se a “ciência pedagógica se achasse incarnada nos presidentes das conferências”, algo de que seriamente duvida.<sup>9</sup>

Os relatórios elaborados nessas assembleias de professores – anualmente realizadas na sede dos círculos escolares e, regra geral, presididas por um sub-inspector<sup>10</sup> – ajudam a precisar as afirmações de Adolfo Coelho. Em rigor, cumpre dizer que o debate primou algumas vezes pela qualidade, designadamente nas

---

<sup>5</sup> No ano de 1882 realizaram-se apenas conferências pedagógicas no Funchal e em Ponta Delgada (cf. AMORIM, António Maria de. Op. cit.). Porém, entre 1883 e 1886 tais encontros conheceram franco desenvolvimento, sendo extintos em 1888 (cf. MATOS, Alfredo Filipe de. *O passado, o presente e o futuro da escola primária portuguesa*. Freixo: Typ. Júlio Ribeiro Santos, 1907).

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, BOTTO, Luís. *Conferencias Pedagogicas de Aveiro em 1884*. Aveiro: Typographia Commercial, 1885; COSTA, D. António da. *Auroras da Instrução pela Iniciativa Particular*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1885; RAPOSO, José António Simões. *Relatorio das Conferencias Pedagogicas de Lisboa em 1883*. Lisboa: A. Ferreira Machado & C.ª Editores, 1884; RAPOSO, José António Simões. *Conferencias Pedagogicas do Porto em 1885*. Porto: Typographia do Commercio do Porto, 1885.

<sup>7</sup> COELHO, Francisco Adolfo. Conferências Pedagógicas. *Jornal do Comércio*, 1883. s. p.

<sup>8</sup> Idem, ibidem, s. p.

<sup>9</sup> Idem, ibidem, s. p.

<sup>10</sup> É o seguinte o enquadramento normativo das conferências pedagógicas: Lei de 2/5/1878, artigo 59.º; Lei de 11/7/1881, artigo 9.º; Decreto de 28/7/1881, título V, artigos 236.º a 248.º.

conferências presididas e orientadas por figuras de indiscutível competência a respeito de questões pedagógicas. O paradigma pode bem ser a intervenção de Simões Raposo nas conferências que tiveram lugar em Lisboa no ano de 1883, singularmente traduzida no relatório que dirigiu e publicou.<sup>11</sup>

Por outro lado, e faço agora jus à análise de Adolfo Coelho,<sup>12</sup> as conferências não se limitaram ao objecto para o qual haviam sido criadas:

o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular.<sup>13</sup>

De facto, a informação que compulsei é suficiente para identificar uma série de temas concernentes à organização de programas e de horários, aos edifícios escolares, à adopção de compêndios, ao ensino intuitivo, à educação moral, às escolas centrais... e algumas questões ligadas à luta associativa dos professores;<sup>14</sup> acabariam por ser estas últimas questões que estiveram na origem da extinção dessas assembleias.<sup>15</sup>

Mas, a generalização que tiveram superou certamente as melhores expectativas do legislador.

---

<sup>11</sup> Cf. RAPOSO, José António Simões. Op. cit., 1884.

<sup>12</sup> Cf. COELHO, Francisco Adolfo. Op. cit.

<sup>13</sup> Decreto de 28/7/1881, artigo 236.º.

<sup>14</sup> Cf. SILVA, Carlos Manique da. Op. cit.

<sup>15</sup> Cf. NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC, 1987.

DOCUMENTO I – Mapa dos professores e professoras do ensino primário oficial que assistiram às conferências pedagógicas em 1883 (continente).

Circunscrições	Distritos	Círculos escolares	Professores	Professoras	Total
1. <sup>a</sup>	Lisboa Santarém	1.º	38	41	79
		2.º	36	10	46
		3.º	18	5	23
		4.º	52	14	65
		5.º	43	5	48
2. <sup>a</sup>	Porto Aveiro	1.º	48	20	68
		2.º	46	6	52
		3.º	57	15	72
		4.º	50	10	60
		5.º	56	5	61
3. <sup>a</sup>	Coimbra Leiria	1.º	53	10	63
		2.º	41	1	42
		3.º	34	2	36
		4.º	43	1	44
4. <sup>a</sup>	Braga Viana do Castelo	1.º	65	3	68
		2.º	47	6	53
		3.º	28	4	32
		4.º	36	5	41
5. <sup>a</sup>	Bragança Vila Real	1.º	49	22	71
		2.º	32	8	40
		3.º	67	31	98
		4.º	39	13	52
6. <sup>a</sup>	Viseu	1.º	72	18	90
		2.º	49	8	57
		3.º	47	5	52
		4.º	46	10	56

7. <sup>a</sup>	Guarda	1.º	89	23	112
		2.º	32	6	38
		3.º	32	7	39
8. <sup>a</sup>	C. Branco Portalegre	1.º	25	5	30
		2.º	60	10	70
		3.º	30	10	40
		4.º	13	4	17
9. <sup>a</sup>	Évora Beja	1.º	21	8	29
		2.º	15	1	16
		3.º	30	12	42
		4.º	21	1	22
10. <sup>a</sup>	Faro	1.º	19	8	27
		2.º	14	10	24
Totais			1593	383	1976

Fonte: AMORIM, António Maria de. Op. cit.

O *Documento I* revela a predominância da presença masculina nas conferências de 1883, expectável se tivermos em conta que no ano lectivo de 1884-1885 existiam 2.311 docentes do sexo masculino a leccionar nas escolas primárias oficiais do continente.<sup>16</sup> Os números da participação feminina também não surpreendem por um outro facto: as conferências terem carácter facultativo para as professoras. Há, no entanto, um círculo escolar onde a presença feminina superou a masculina, ou seja, o 1.º círculo da 1.ª circunscrição (cuja sede é o concelho de Lisboa). Neste caso terá sido determinante a nítida feminização do corpo docente da capital – em Janeiro de 1883 a percentagem de mulheres era de 63,2%.<sup>17</sup> A própria existência na sede do círculo escolar de docentes mais qualificadas favoreceu, decerto, o aumento da

<sup>16</sup> Representavam 68,3% do universo total de docentes que leccionavam nas escolas primárias públicas do continente. *Anuario Estatístico de Portugal 1885*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1887. p. 179.

<sup>17</sup> SILVA, Carlos Manique da. Op. cit., p. 256.

participação. Em 1885, por exemplo, assistiram às conferências pedagógicas de Lisboa 58 professoras, num universo total de 100 conferentes.<sup>18</sup>

São outras, porém, as questões que me interessam olhar mais de perto. Entre elas, o papel das conferências pedagógicas no desenvolvimento de um saber sobre a prática docente. Também julgo relevante perceber as mudanças discursivas produzidas pela referência do modelo de escola graduada ou central<sup>19</sup> (difundido a nível mundial e em experimentação no último terço do século XIX).

### **A elaboração de instrumentos reguladores da actividade docente**

Para abordar a primeira questão, principiemos por seguir as conferências realizadas em Ponta Delgada no ano de 1887. As conclusões apresentadas a respeito dos programas de ensino elucidam-nos bem até que ponto tais assembleias foram importantes na configuração de um saber pedagógico e na definição

---

<sup>18</sup> Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa (AHCML), *Actas Escolares/ Conferências Pedagógicas*, B023/01, 1885, documento s. p. É notória em algumas conferências pedagógicas a luta das professoras por uma representação a par dos seus colegas do sexo masculino. É paradigmática, a esse respeito, a sessão de 10/10/1884 das conferências de Lagos. Escutemos uma passagem da respectiva acta: “A professora Bastos Serpa disse que não reprovava o programa [das conferências de 1885], mas que observava não se terem nomeado professoras [...] para fazerem parte daquela comissão, achando que os professores [...] não estão perfeitamente à altura de avaliar as necessidades da escola feminina” (Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, *Ministério da Instrução Pública*, maço 154, documento s. p.). Perante o protesto, a assembleia decidiu nomear professoras para a dita comissão.

<sup>19</sup> Utilizo este conceito na acepção que Viñao toma para si, ou seja, a de “modalidad que sólo se produce cuando la graduación implica la existencia de varias aulas de clase o grados con varios maestros, un director, clases lo más homogéneas posible y un currículo asimismo graduado por cursos”. VIÑAO, Antonio. *La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada*. In: OSSENBACH SAUTER, Gabriela (coord.). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED, 2003. p. 75.

de um campo profissional.<sup>20</sup> Com efeito, os programas são então considerados pelo relator da comissão encarregada de estudar o assunto, Luís António de Medeiros, de “grande utilidade”, servindo em seu entender de “farol para [os professores] se guiarem pelo caminho certo e seguro”.<sup>21</sup> E é nesse sentido que divulga aos seus pares a “distribuição das lições de cada disciplina do programa oficial para as três classes”<sup>22</sup> – que mais não era do que uma pauta reguladora da actividade docente.

É seguro que muitos documentos aprovados nas conferências pedagógicas foram depois seguidos pelos professores no seu quotidiano profissional.<sup>23</sup> Mas também é verdade que desde cedo se questionou o alcance e a legitimidade das deliberações tomadas nessas assembleias. Em 1884, por exemplo, num relatório enviado às conferências de Faro,<sup>24</sup> a professora Maria Bárbara de Andrade sugere que a assembleia se dedique apenas a “marcar os *limites* deste ensino [da aritmética] para as diferentes classes, visto que o programa do governo o não faz”.<sup>25</sup> Não se exime, no

---

<sup>20</sup> A este respeito, é útil a consulta do trabalho de AFONSO, José António. As conferências pedagógicas e a formação da identidade profissional docente no Portugal oitocentista. *Ricerche Pedagogiche*, 32, 2009. p. 113-130.

<sup>21</sup> IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, Cx. 60, processo 14, documento s. p.

<sup>22</sup> Idem, *ibidem*, s. p.

<sup>23</sup> Cf., por exemplo, as actas das conferências pedagógicas de Vila Real, 1886 (IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 29). A questão que fica em aberto é a de saber se a adopção de pautas reguladoras (programas, horários...) trouxe mudanças significativas nas rotineiras práticas docentes. Importa todavia lembrar, na linha da argumentação de David Tyack e Larry Cuban (*Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995), que a aplicação de princípios da organização científica do trabalho à instituição escolar – e é disso, no fundo, que estamos a falar –, não se processa nem linearmente, nem com celeridade. Por outras palavras, é grande a inércia dos sistemas de ensino.

<sup>24</sup> Se optassem por não estar presentes nas conferências, as professoras eram obrigadas a enviar um relatório acerca dos pontos em discussão (cf. Regulamento de 28/7/1881, artigo 244.º).

<sup>25</sup> IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 154, documento s. p. A

entanto, de lembrar os participantes de que se a “conferência pedagógica quisesse aconselhar a adoção de programas seus”, então deveria também “aconselhar os professores para que solicitassem autorização para porem de parte os do governo, cuja adoção é obrigatória”.<sup>26</sup>

---

professora em causa refere-se aos programas provisórios do ensino primário elementar, publicados no *Diário do Governo*, n.º 78, de 8/4/1882.

<sup>26</sup> IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 154, documento s. p. Os contornos desta questão – da liberdade de debate e do carácter vinculativo das deliberações – ficam bem expressos num esclarecimento que o sub-inspector do círculo escolar de Beja, António Guilherme de Saldanha e Albuquerque, prestou em 22/11/1885 à Direcção-Geral de Instrução Pública. Depois de instado referia que nas últimas conferências a seu cargo não tinham sido aprovados quaisquer livros, “nem o podiam ser, porque qualquer deliberação da conferência representa apenas uma aspiração ou o modo de ver de um grupo de professores”, não tendo, por isso, “força executiva” (IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 155, documento s. p.). Ainda assim, considerava perfeitamente legítimo “fazer a análise e até a crítica dos diferentes compêndios”, no sentido de escolher, “de entre os [...] já aprovados e autorizados, aqueles que mais convinham às circunstâncias especiais das escolas do círculo” (IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 155, documento s. p.). Veja-se que a própria ideia de organizar um congresso de professores primários emerge da questão aqui enunciada. Atente o leitor na seguinte passagem das conferências de Lisboa, corria o ano 1885: “a comissão é de parecer que a liberdade da escolha dos assuntos a tratar nas diferentes assembleias pedagógicas [do país] não seja coarctada, e que se as necessidades do ensino público reclamarem um programa único, seja este elaborado por um congresso” (AHCML, *Actas Escolares/Conferências Pedagógicas*, B023/01, 1885, documento s. p.).

DOCUMENTO II – Temas debatidos nas conferências pedagógicas do Funchal, circunscrição escolar da Madeira (anos de 1883 e 1887).

Circunscrição	Conferências de 1883	Conferências de 1887
Funchal (Madeira)	<p>1.º Organização das escolas primárias.</p> <p>2.º Meios materiais da organização escolar.</p> <p>3.º Disciplina dentro e fora da escola. Prêmios e castigos.</p> <p>4.º Metodologia. Métodos especiais para o ensino de cada uma das disciplinas que constituem os programas oficiais e livros que se devem adoptar em cada um dos ramos de ensino.</p>	<p>1.º Quais os meios para promover uma maior e mais assídua frequência escolar?</p> <p>2.º Quais serão as disciplinas que deverão ser leccionadas na instrução primária?</p> <p>a) Em quantos graus se dividirá ela?</p> <p>b) E quais os programas em cada grau?</p> <p>3.º Quais as condições de uma boa casa e mobília escolares?</p> <p>4.º Qual o melhor sistema disciplinar?</p> <p>5.º Para que o ensino livre da instrução primária apresente bases sólidas e preencha devidamente os seus múltiplos fins, convirá ou não exigir-se um título de capacidade ao professor particular?</p>

Fonte: AMORIM, António Maria de. Op. cit.; *O Ensino*, n.º 17, 1887.

A par dos programas, um outro instrumento decisivo para a uniformização do ensino foi o horário escolar – importante linha de orientação temática nas conferências da década de 1880. Os próprios docentes sentem a necessidade de regular a distribuição do tempo escolar, conforme expressam nas conferências realizadas em Lisboa no ano de 1883: “se continuássemos com o sistema actual teríamos o arbítrio, a multiplicidade de formas de horários, de duração de horas escolares, de distribuição de alunos por classes, de distribuição de classes e disciplinas pelas horas lectivas”.<sup>27</sup> Atitude que conduz à elaboração de um modelo de horário para as escolas públicas do círculo de Lisboa, masculinas e femininas.<sup>28</sup> Devo, no entanto, assinalar que a produção deste tipo de instrumentos acontece um pouco por todas as assembleias onde o assunto é discutido.

---

<sup>27</sup> Citado em RAPOSO, José António Simões. Op. cit., 1884, p. 210.

<sup>28</sup> Cf. RAPOSO, José António Simões Raposo. Op. cit., 1884.

DOCUMENTO III – Horário para a “terceira aula”, aprovado nas conferências pedagógicas do Porto (1884).<sup>29</sup>

Horas lectivas	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Sexta-feira		Sábado		
	Classes	Disciplinas	Regência	Disciplinas	Regência	Disciplinas	Regência	Disciplinas	Regência	Disciplinas	Regência
		Lições de Coisas	P.	Caligrafia	P.	Moral: doutrina e direitos do cidadão	P.	Caligrafia	P.	Moral e doutrina	P.
		Análise	P.	História	P.	Gramática	P.	História	P.	Análise	P.
		Ortografia	P.	Aritmética e sistema métrico	P.	Ortografia	P.	Aritmética e sistema métrico	P.	Ortografia	P.
		Gramática	P.	Corografia	P.	Análise	P.	Corografia	P.	Aritmética e sistema métrico	P.
		Leitura	P.	Desenho	P.	Leitura	P.	Desenho	P.	Leitura	P.
		Ginástica	P.	Canto coral	P.	Ginástica	P.	Ginástica	P.	Canto coral	P.

Fonte: LOPES, António Simões (dir.). Conferencias Pedagogicas do Porto em 1884. Porto: Typographia do Commercio do Porto, 1884.

<sup>29</sup> Nota: O horário diz respeito à “divisão do tempo e do trabalho nas aulas de uma escola central [ou graduada]”, do 3.º grau (LOPES, António Simões. Op. cit., p. 47). A sua elaboração teve particularmente em conta a variável do aluno: “É [...] de extrema importância o não conservar a atenção dos alunos aplicada por muito tempo sobre um mesmo assunto. Está admitido que seja de quinze a vinte minutos para os de mais tenra idade e que não passe além de quarenta minutos para os maiores [...] Convém que este espaço de tempo seja alternado com intervalos para descanso entre cada exercício, que devem variar segundo a idade dos alunos e a natureza da disciplina cujo exercício houver terminado” (LOPES, António Simões. Op. cit., p. 49-50).

Além da organização de programas e da minuciosa distribuição do tempo, o ensino de classe pressupunha uma sólida classificação dos alunos obtida através do exame. O tema suscita, aliás, interessantes reflexões nas citadas conferências pedagógicas de Lisboa (1883). Em causa está, sobretudo, a possibilidade de constituir grupos homogêneos de alunos. Não se estranha, por isso, que em primeiro lugar se equacione o exame de entrada na escola; dispositivo imprescindível para o professor “obter perfeito conhecimento da intensidade dos conhecimentos do seu novo discípulo, e saber em qual das classes o deve agrupar”.<sup>30</sup>

Notemos, porém, que em relação aos exames de passagem de classe tudo se encontra ainda pouco definido. Aqui a magna questão prende-se com o “progressivo desenvolvimento dos escolares”<sup>31</sup> e a necessidade de estarem sempre integrados num *nível de instrução apropriado*. É certo que ciclos muito curtos de avaliação – a comissão encarregue de estudar o assunto defende, depois de algumas hesitações, a existência de exames de passagem trimestrais – visam reforçar a homogeneidade das classes, permitir percursos escolares relativamente céleres, bem assim como tornar breve o ciclo de *repetência*. O que devo enfatizar agora é o facto de a periodicidade deste exame reflectir, também, uma preocupação com a individualização do ensino. Por outras palavras, admite-se que o progresso dos alunos de cada classe ocorra de maneira não uniforme, e daí ser importante garantir, com alguma frequência, a “passagem” às classes superiores. Aliás, na opinião de uma conferente, “seria defraudar a criança no seu adiantamento e fazer-lhe criar tédio ao estudo”, obrigá-la a “repetir o que já sabe”.<sup>32</sup> Um mecanismo que praticamente obvia

---

<sup>30</sup> Citado em RAPOSO, José António Simões. Op. cit., 1884. p. 245.

<sup>31</sup> Idem, ibidem, p. 220.

<sup>32</sup> Idem, ibidem, p. 239. Impõe-se, obviamente, fazer a leitura inversa, ou seja, a de que o exame de passagem evitava que os alunos que não atingissem o saber necessário ascendessem à classe superior. Veja-se como a questão é colocada nas mesmas assembleias: “agrupado ou passado um aluno para uma classe superior à força que podem comportar os seus conhecimentos [...] não tardaria a desanimar, e o que tendo sido até ali um aluno aplicado

a *repetência*. Todavia, este sentido de individualização do ensino (dado pelo exame de passagem continuado) perder-se-á com o formato uniformizador da escola graduada.

Mas a correcta execução do modo simultâneo não deixará de integrar princípios de homogeneização e de individualização. A este propósito, escutemos novamente a professora Maria Bárbara de Andrade, no relatório que elaborou para as conferências pedagógicas de Faro (1884):

[Numa] lição de leitura corrente a um grupo de 2.<sup>a</sup> classe, o professor abre o livro, e todos os alunos abrem os seus no mesmo capítulo. Cada aluno vai lendo algumas linhas. O professor emenda e corrige. Evidentemente esta lição é individual para o aluno que está lendo e simultânea para todos os outros, que lêem mentalmente e ouvem ler o seu condiscípulo, bem como ouvem as emendas e explicações do professor. Onde começa aqui e onde acaba o modo individual; onde começa e onde acaba o modo simultâneo? [...]

Pode-se pois dizer que, salvas raras excepções, o modo de ensino é, e não pode deixar de ser, um misto do individual e do simultâneo.<sup>33</sup>

### **O debate em torno da escola graduada ou central**

Tentemos agora perceber, no contexto das conferências pedagógicas, as mudanças discursivas produzidas pela referência do modelo de escola graduada ou central. À partida, não surpreende o tema ser debatido num reduzidíssimo número de assembleias.<sup>34</sup> Com efeito, é preciso ter presente que as escolas de ensino primário eram, na sua esmagadora maioria, escolas de classe única. Por outro lado, importa não esquecer que se trata

---

far-se-ia um mau estudante" (citado em RAPOSO, José António Simões. Op. cit., 1884. p. 220).

<sup>33</sup> IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 154, documento s. p.

<sup>34</sup> Cf. SILVA, Carlos Manique da. Op. cit.

de um modelo de organização escolar especialmente destinado aos núcleos urbanos. E situemo-nos em 1890, a percentagem da população que vivia em centros urbanos cifrava-se nos 15%.<sup>35</sup> Há ainda que considerar a forte ligação das conferências ao meio local, em termos práticos, à cultura rural.<sup>36</sup>

E se é verdade que a escola de classe única, se preferirmos, paroquial, permanece como a variante maioritária da organização escolar, não menos verdadeiro será afirmar que a escola central se converte no modelo de referência para a difusão do ensino popular. No fundo, é essa imagem que pretendo transmitir ao meu leitor, obviamente tradutora de uma mudança na concepção do trabalho docente.

Vejamos, então, as grandes linhas do debate estabelecido em torno da escola central. Dir-se-ia, pensando agora nas conferências pedagógicas realizadas nas cidades do Porto (1883, 1884) e de Aveiro (1884), que as comissões relatoras focam a discussão nas vantagens e nas modalidades da organização dessa escola – algo que um autor como João Barroso<sup>37</sup> havia já notado. Expunha-se assim nas assembleias do Porto (1883):

As escolas centrais são constituídas por 3 ou 4 professores, o mais geralmente; mas também as há com mais professores: depende da população e do curso professado.

---

<sup>35</sup> BONIFÁCIO, Fátima. *O século XIX português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005. p. 139.

<sup>36</sup> Esta ligação é particularmente notória na abordagem ao ensino intuitivo e aos museus escolares. Atente-se na seguinte passagem das actas das conferências pedagógicas do Porto (1885): “que todas as professoras e professores do 1.º círculo da 2.ª circunscrição escolar, presentes a estas conferências, ao regressarem às suas escolas, comecem desde logo a organizar o respectivo museu, mas unicamente na parte relativa aos produtos vegetais das localidades onde residem, e empregando na organização deles os meios que esta assembleia aprovou” (citado em RAPOSO, José António Simões. Op. cit., 1885. p. 19).

<sup>37</sup> Cf. BARROSO, João. *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

O curso das escolas centrais divide-se por *aulas*.

Na 1.<sup>a</sup> aula aprende o aluno os princípios elementares da leitura, da escrita e do cálculo, e há vários exercícios educativos, tudo ministrado por um professor. É vulgar nas escolas centrais entregar a regência da 1.<sup>a</sup> aula a uma professora.

Na 2.<sup>a</sup> aula continua o aluno a aprendizagem das mesmas disciplinas, em grau mais elevado

Na 3.<sup>a</sup> aula continua a aprendizagem das mesmas disciplinas em grau mais subido, e estuda outras de novo [...]

Na 4.<sup>a</sup> aula completa o curso da escola.

Nas escolas centrais que existem no país [quer dizer, em Lisboa] há também professores especiais para o ensino da ginástica e do canto coral.

Cada uma das aulas de uma escola central divide-se em classes, do que resulta uma grande divisão no curso geral ali professado, circunstância que muito aproveita ao ensino, pois é assim que se realiza verdadeira e rigorosamente o *modo simultâneo* [...]

Nas escolas centrais também se tem ensaiado uma outra divisão no ensino, a saber: em lugar de cada professor tomar a regência de uma aula permanentemente e nela ensinar as *partes* de todas as disciplinas que lhe correspondem, faz-se a divisão do trabalho *por disciplinas*; isto é, distribuem-se as diversas disciplinas professadas na escola pelos seus professores e cada um vai ensinar as que lhe foram distribuídas desde a 1.<sup>a</sup> aula até à última. Estes ensaios, porém, não têm dado resultados satisfatórios.<sup>38</sup>

Como não podia deixar de ser, o texto tem muito presente a experiência das escolas centrais do município de Lisboa. Percebe-se, por exemplo, a firme tendência para recusar a afectação dos professores a disciplinas ou conjunto de matérias. Esta opção, aliás, tinha sido fugazmente ensaiada nas escolas da capital durante o ano lectivo de 1875-1876.<sup>39</sup> Por outro lado, a comissão afirma o tipo de *departamentalização* praticado nos estabelecimentos de ensino do município de Lisboa na década de 1880; pressupõe a

---

<sup>38</sup> Citado em LOPES, António Simões. Op. cit., p. 121.

<sup>39</sup> Cf. SILVA, Carlos Manique da. Op. cit.

existência de professores com perfil de especialistas, responsáveis por leccionar disciplinas como a ginástica e o canto coral, a par de professores com perfil de generalistas, responsáveis por todas as disciplinas não contempladas pelos “departamentos”. Trata-se, aliás, de uma ideia argumentada nas conferências pedagógicas do Porto (1884), defendendo então um participante que “não podia haver professor que fosse profundo em todas as disciplinas, enciclopédico, e por isso parecia-lhe de toda a justiça que houvesse nas escolas centrais professores especiais para o ensino do canto coral e da ginástica”.<sup>40</sup>

Mas em todas as conferências referidas – Porto (1883, 1884) e Aveiro (1884) – se propugna a superioridade das escolas centrais, as únicas, segundo se afirma em Aveiro, que “deveriam existir nos centros de grande população, porque o ensino nelas realiza-se em muito melhores condições que nas escolas de um só professor, e em menor espaço de tempo”.<sup>41</sup>

Inevitavelmente, há uma clivagem que começa a manifestar-se nesse período histórico: entre o trabalho do professor da escola de classe única e o do seu homólogo da escola central. É curioso, embora não surpreendente, que o assunto seja discutido tanto nas conferências pedagógicas realizadas na capital em 1885, como nas de Vila Real (circunscrição de Bragança) do ano seguinte.<sup>42</sup> Neste último caso, o móbil é claramente a impossibilidade de o novo modelo de organização escolar ser posto em prática fora dos centros urbanos:

Em toda a parte onde mais se trabalha para a organização do ensino se tem reconhecido a necessidade de se empregar mais

---

<sup>40</sup> Citado em LOPES, António Simões. Op. cit., p. 50.

<sup>41</sup> Citado em BOTTO, Luís. Op. cit., p. 46.

<sup>42</sup> O ponto que suscita a discussão é o seguinte: “Emprego das horas escolares e processos que podem adaptar-se para nas escolas de um só mestre ele poder exercer a sua acção simultaneamente em todos os casos, assim como males que causa ao ensino o isolamento dos alunos” (citado em SILVA, Carlos Manique da. Op. cit., p. 362).

de um professor para o ensino de todo o programa nas escolas primárias. Foi isto que sugeriu a criação das escolas centrais que se acham funcionando em Lisboa e que num futuro próximo têm de se estender por todos os grandes centros populares do nosso país. Porém, como o estabelecimento das escolas centrais é destinado aos grandes centros, o professor da aldeia continuar-se-á a ver só na sua escola e ver-se-á embaraçado na escolha de processos por meio dos quais a sua acção se estenda simultaneamente a todas as coisas e a todas as classes e disciplinas que ali se professem.<sup>43</sup>

Fácil é entender que esta questão tenha outra acuidade nas conferências pedagógicas de Lisboa. A dada altura, na verdade, os professores das escolas centrais auferirão vencimentos superiores aos dos seus colegas das paroquiais.<sup>44</sup> Uma distinção baseada na superioridade pedagógica e na eficiência da escola central. A essa luz se compreende que uma comissão relatora interrogue a sua “consciência profissional sobre se o programa das escolas paroquiais deveria ser diverso do das escolas centrais”.<sup>45</sup> Artur Lucas Martinho da Silva, vogal relator, é peremptório: o “programa deve ser um único para todas as escolas, onde se ministre o mesmo grau de ensino”.<sup>46</sup> Não deixa, porém, de estabelecer o seguinte confronto, que intencionalmente reforça a posição de “inferioridade” dos professores das escolas paroquiais:

Como poderemos dar ao ensino da nossa escola [paroquial] o mesmo desenvolvimento que vós dais nas vossas escolas centrais? Esqueceis o acanhado da nossa organização com o complexo da vossa? Não vos lembrais que nós, a quem também não falta boa vontade, gastamos pelo menos três vezes mais tempo em preparar um aluno do que vós em aprontar uma dezena?<sup>47</sup>

---

<sup>43</sup> IAN/TT, *Ministério da Instrução Pública*, maço 29, 8/10/1886, fl. 15

<sup>44</sup> Cf. SILVA, Carlos Manique da. *Op. cit.*

<sup>45</sup> AHCML, *Actas Escolares/Conferências Pedagógicas*, B023/01, 28/11/1885. p. 8.

<sup>46</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 8.

<sup>47</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 8-9.

Impunha-se assim, no seu entendimento, “transformar em centrais todas as escolas paroquiais” (consideração que acaba por estender às escolas situadas nas sedes de concelho)<sup>48</sup>.

### **Considerações finais**

Num período histórico em que o universo de professores detentores do curso normal era ainda extremamente diminuto, as conferências pedagógicas constituem-se como um importante espaço institucional de encontro e de discussão de assuntos educativos. De facto, o debate pedagógico amplia-se em torno de temas como a ordem dos conteúdos, a programação, os horários, a disciplina, os prémios e castigos, a metodologia, os museus escolares, a escola graduada, etc; do que se trata, no fundo, é da divulgação de propostas inovadoras e da afirmação da “pedagogia moderna”. E não obstante, ser inegável a importância das conferências no desenvolvimento de um saber sobre a prática docente, certo é também ser difícil perceber de que forma os educadores se apropriaram dos saberes pedagógicos; se preferimos, de que maneira se foi introduzindo um elemento de ordem e de unidade no funcionamento pedagógico das escolas (indissociável, sabemos-lo bem, da ascensão de um pessoal pedagógico especializado). Para além desse aspecto, interessa-me ainda sublinhar que as representações sobre a escola graduada ou central conjugam, no essencial, duas ideias: i) o carácter eminentemente urbano do modelo; ii) as vantagens pedagógicas do mesmo. Era este, como se sabe, o modelo a seguir.

### **Fontes Manuscritas**

**ARQUIVO HISTÓRICO DA CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA (AHCML)**  
*Actas Escolares/Conferências Pedagógicas, 1885 (cota B023/01).*

---

<sup>48</sup> Idem, *ibidem*, p. 9.

INSTITUTO DOS ARQUIVOS NACIONAIS/TORRE DO TOMBO (IAN/TT)  
*Ministério da Instrução Pública*, caixa 60, processo 14.  
*Ministério da Instrução Pública*, maços 29, 154 e 155.

### Fontes Impressas

AMORIM, António Maria de. *Dados para o Relatório sobre Instrução Primária que o governo tem de bienalmente apresentar. Ano lectivo de 1882-1883, 1884* (em depósito no Museu Bernardino Machado).

*Anuario Estatístico de Portugal 1885*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1887.

BOTTO, Luís. *Conferencias Pedagogicas de Aveiro em 1884*. Aveiro: Typographia Commercial, 1885.

COELHO, Francisco Adolfo. Conferências Pedagógicas. *Jornal do Comércio*, s. p.

COSTA, D. António da. *Auroras da Instrucção pela Iniciativa Particular*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1885.

MATOS, Alfredo Filipe de. *O passado, o presente e o futuro da escola primária portugueza*. Freixo: Typ. Júlio Ribeiro Santos, 1907.

*O Ensino*, n.º 17, 1887.

RAPOSO, José António Simões. *Relatorio das Conferencias Pedagogicas de Lisboa em 1883*. Lisboa: A. Ferreira Machado & C.<sup>A</sup> Editores, 1884.

RAPOSO, José António Simões. *Conferencias Pedagogicas do Porto em 1885*. Porto: Typographia do Commercio do Porto, 1885.

## Referências

AFONSO, José António. As conferências pedagógicas e a formação da identidade profissional docente no Portugal oitocentista. *Ricerche Pedagogiche*, 32, 2009. p. 113-130.

BARROSO, João. *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

BONIFÁCIO, Fátima. *O século XIX português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC, 1987.

SILVA, Carlos Manique da. *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada, 1834-1892*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008.

TYACK, David e CUBAN, Larry. *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VIÑAO, Antonio. La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada. In: OSSENBACH SAUTER, Gabriela (coord.). *Psicología y Pedagogía en la Primera Mitad del Siglo XX*. Madrid: UNED, 2003. p. 73-104.