



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Manique da Silva, Carlos

Dificuldades organizacionais nas primeiras escolas graduadas da cidade de Lisboa
(segunda metade do século XIX)

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 403-425

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Dificuldades organizacionais nas primeiras escolas graduadas da cidade de Lisboa (segunda metade do século XIX)

Organizational issues in the first graded schools of Lisbon (second half of the 19th century)

Carlos Manique da Silva

e-mail: manique@net.sapo.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Portugal

Resumo: Ao centrar-se nas escolas graduadas da Casa Pia de Lisboa e do município da mesma cidade, na segunda metade do século XIX, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para estandardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo «corrigidas» disfuncionalidades do modelo de escola graduada. Um dos meus argumentos é o de que o referido modelo nunca é posto em causa... simplesmente tem de funcionar melhor. A maior dificuldade organizacional resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades.

No contexto institucional da Casa Pia de Lisboa, depois de a escola graduada se ter revelado eficaz nos anos de 1860, identificam-se problemas de gestão da sala de aula (heterogeneidade das classes) no decurso da década de 1880. Entre outras medidas, a criação do conselho escolar, no sentido da responsabilização dos docentes, alimentará a ideia de superação das dificuldades organizacionais.

Por outro lado, no caso das escolas do município de Lisboa, a existência de modalidades de passagem de classe extremamente rígidas dificultará a progressão dos alunos – assiste-se, aliás, à *naturalização* da reprovação. Um problema particularmente sentido nas 1.^{as} classes. Nos conselhos escolares são apresentadas várias soluções, ganhando progressiva aceitação a ideia de criar classes ascendentes mediante a segmentação do currículo (visando reforçar a homogeneidade das mesmas).

Palavras-chave: escola graduada; município de Lisboa; Casa Pia de Lisboa; reprovação.

Abstract: This study is focused on the graded schools of Lisbon (Casa Pia and municipal schools) in the second half of the nineteenth century. The aim was to understand how the dysfunctions of the graded school model were being «corrected». Indeed, it was inconceivable for the model to be contested (as the research shows), – it simply had to work better.

The greatest organizational difficulty in such schools resulted from the teacher's task of looking after students with different cognitive levels and needs. During the 1880s, this classroom heterogeneity resulted in several classroom management problems in the institutional context of the Lisbon Casa Pia, even though the graded school model had proved its effectiveness there in the 1860s. Among other measures introduced to counter such problems, the school board was set up with the idea of overcoming organizational difficulties by involving teachers in the decision-making process.

However, the extremely strict criteria that needed to be met to pass onto a higher grade hampered the flux of students in the municipal schools of Lisbon, making grade retention an ordinary procedure – particularly in the first grades. The school boards proposed several solutions to this problem, among which curriculum segmentation.

Key words: graded school; Lisbon Municipality; Casa Pia of Lisbon; grade retention.

Recibido / Received: 28/04/2016

Aceptado / Accepted: 08/05/2016

1. Introdução

Há um conjunto de mudanças que ocorre na organização pedagógica da escola primária entre os anos de 1830 e os finais do século XIX, em larga medida qualitativas, posto que fundadas na matriz organizativa da «classe». Do que se trata, num momento de alargamento do público escolar, é de encontrar uma solução que permita assegurar a eficácia do ato educativo. Regista-se, assim, a progressiva substituição do modo de ensino individual – que continuará, no entanto, a permanecer como paradigma de referência para a organização da sala de aula (Barroso, 1995) – por outros modos de ensino mais eficazes¹. Conforme afirmou recentemente Marcelo Caruso (2015), a evolução crucial prende-se com a existência de um sistema de interações apropriado, ausente no modo individual. Por outras palavras, a sistematização de interações permitirá reduzir os momentos de ociosidade dos alunos e de comportamento «não controlado», evitando-se, dessa forma, despendar tempo de instrução (Caruso, 2015).

O esforço de racionalização do ensino e de organização científica do trabalho dos professores culminará, nas últimas décadas de Oitocentos, no modelo organizativo da escola graduada²; a sua essência, o contínuo processo de classificação dos alunos em ordem à formação de classes o mais homogêneas possível. Define-se, então, uma conceção de *trabalho escolar* que permanecerá praticamente imutável até aos dias de hoje.

Ora, em Portugal, a Casa Pia de Lisboa e o município da capital desempenham um importante papel na experimentação da escola graduada. No primeiro caso, a experiência inicia-se precocemente (década de 1860), no âmbito de um projeto de integração social de jovens órfãos, na sua maioria oriundos de classes populares (Silva, 2008, 2011). Existe, na verdade, um nexo entre a racionalização do trabalho pedagógico e o referido desígnio. No segundo caso, o ensaio decorre durante a primeira grande experiência de descentralização do ensino em Portugal (1881-1892), enquadrada pela Reforma de Rodrigues Sampaio (Lei de 2 de maio

¹ Os modos de ensino são os seguintes: individual, simultâneo, mútuo e misto.

² Utilizo este conceito na aceção que lhe dá um autor como Viñao Frago (2003, p. 75), 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».

de 1878). A identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada (também denominada escola central) atendeu a um projeto de integração social e política considerado fundamental para o ideário republicano. Facilmente se percebe o significado simbólico que encerra inaugurar um estabelecimento de ensino com várias classes, muito diferente de criar uma escola de classe única.

E se é verdade que tanto na Casa Pia de Lisboa como nas escolas do município de Lisboa o modelo de escola graduada prova ser eficaz – respetivamente, na integração social de jovens marginalizados e no intento de escolarizar um elevado número de crianças em idade escolar –, não menos certo é dizer que se registam disfuncionalidades do mesmo. Desde logo, porque pressupunha novos modos de organização do trabalho e uma delimitação na administração da escola dos campos pedagógico e administrativo. E não há, no momento histórico em causa, uma ideia clara relativamente às possibilidades do modelo (Viñao, 2003). Por outro lado, na linha da investigação de Larry Cuban (2008, p. 73), a escola graduada «[is] one of the most inflexible structures of schooling». O seu pressuposto é o de que «educational quality comes through uniformity» (Cuban, 2008, p. 73). Uma uniformidade de princípio que contrasta com a diversidade dos ritmos efetivos de aprendizagem (Perrenoud, 2007). É, aliás, a essa luz que deve ser compreendida a reprovação (e a consequente repetência), cuja racionalidade é assegurar a homogeneidade das classes – em causa, a garantia de que os alunos atingem o mínimo de conhecimentos estabelecidos para cada «grau».

Ao centrar-se nas escolas graduadas da Casa Pia de Lisboa e do município da mesma cidade, no decurso da segunda metade de Oitocentos, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para estandardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo «corrigidas» disfuncionalidades do modelo. Um dos meus argumentos é o de que este nunca é posto em causa... simplesmente tem de funcionar melhor. E a maior dificuldade organizacional³ resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades. Teremos, aliás, a oportunidade de constatar que nos dois contextos indicados a magna questão é a da gestão da heterogeneidade das classes.

Analisar de que forma vão sendo procuradas e testadas soluções organizacionais no sentido de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos, ajuda a perceber o sucesso do modelo de escola graduada (e as dificuldades em redesenhá-lo desde os finais do século XIX).

³ Neste passo da narrativa convém precisar o seguinte: «school and classroom organization refers to all of the elements of instruction over which the school administration and/or teachers have control, from teaching methods to grouping strategies to grading systems» (Slavin, 1989, p. 4).

2. A experimentação da escola graduada na Casa Pia de Lisboa: sucesso e imagem de «crise» do modelo

A Casa Pia de Lisboa foi fundada em 1780, a instâncias de Diogo Inácio de Pina Manique, intendente-geral da Polícia da Corte do Reino. Às preocupações de ordem social – o objetivo era o de recolher órfãos e mendigos que deambulavam pelas ruas da capital – a novel instituição aliou a ação educativa. Neste último campo viria, aliás, a protagonizar uma interessante história, nomeadamente no que à inovação pedagógica diz respeito (*cf.*, por exemplo, Ribeiro, 2010; Silva, 2008, 2011; Tavares, 2000).

Nessa ordem de ideias, interessa enfatizar que é na Casa Pia de Lisboa que se ensaia pela primeira vez em Portugal o modelo de escola graduada. A experiência inicia-se no ano letivo de 1866/1867, de forma precoce relativamente a alguns países europeus, e vem a ser possível graças a um conjunto de circunstâncias. Desde logo, pelo facto de o provedor da instituição, José Maria Eugénio de Almeida (1811-1872), ser um homem culto e viajado. Em 1863, por exemplo, numa viagem de estudo que realizou à Alemanha, ficou profundamente impressionado com a Escola Normal de Dresden (Silva, 2008, 2011). O vínculo com a Alemanha manter-se-á nos anos seguintes, a ponto de Eugénio de Almeida pretender enviar alunos bolseiros para a Escola de Schnepfenthal; o propósito (que não teve concretização) era o de regressarem à instituição para nela aplicarem os métodos aprendidos extrafronteiras (Silva, 2008, 2011).

Além do referido, em 1866 dá-se um acontecimento que viria a mudar o rumo dos estudos na Casa Pia de Lisboa. Com efeito, num gesto de grande antevisão pedagógica, Eugénio de Almeida toma a iniciativa de recrutar exclusivamente professores habilitados com o curso normal, incidindo a seleção no universo de antigos alunos pensionistas da Escola Normal de Marvila⁴. É impensável conceber o processo de modernização pedagógica que tem lugar na Casa Pia de Lisboa dissociado da constituição de um corpo homogéneo de docentes.

Por outro lado, e antes de abordar a organização escolar estabelecida no ano letivo de 1866/1867 (a qual se manterá até à década de 1880, momento em que começam a surgir algumas disfuncionalidades na sua operacionalização), parece-me importante explicitar as razões que determinam a opção pelo modelo de escola graduada. A este respeito, aquilo que importa dizer é que

⁴ A Escola Normal de Marvila (Lisboa) abriu portas em 1862. Para se ter uma ideia do impacto da referida iniciativa de Eugénio de Almeida, basta dizer que, em 1875, apenas 5% dos docentes que lecionavam nas escolas primárias públicas possuíam o curso normal (Nóvoa, 1987; Silva, 2008).

o modelo em causa, para além de dar resposta a um anseio de modernidade, nitidamente alinhado pela experiência dos Estados alemães, vem a ser aquele que melhor corresponde ao projeto de integração social concebido pelo provedor Eugénio de Almeida⁵, e muito justamente pelo facto de as suas características formais (classificação dos alunos em classes o mais homogêneas possível, promoção rígida ao grau superior através de exame, graduação dos programas, rigoroso controlo do tempo, existência da figura do diretor...) garantirem políticas de controlo e de eficiência escolar (Silva, 2008, 2011). De resto, no ano de 1866, em função do mencionado projeto de integração social, assiste-se à drástica redução do número de alunos da Casa Pia, assim como ao fim das aulas públicas (é clara a opção pelo regime de internato). Tudo em nome de uma ideia – a da formação integral dos alunos.

É a José António Simões Raposo (1840-1900) – antigo aluno da Escola Normal de Lisboa a quem Eugénio de Almeida entrega a direção dos estudos – que se deve a definição da organização escolar posta em prática no ano letivo de 1866/1867. Interessa referir que o diretor desempenha uma importante função pedagógica, cabendo-lhe, nomeadamente, observar diariamente as salas de aula, classificar os alunos num momento inicial e promovê-los a «cadeiras» ou «graus» superiores durante o seu percurso escolar (mediante exame), elaborar horários e programas.

A partir de setembro de 1866, o estabelecimento da nova ordenação funda-se num documento elaborado por Simões Raposo: as «Instruções Escolares» (Silva, 2008, 2011). E não surpreende a centralidade que o exame assume, a qual decorre do facto de permitir constituir agrupamentos de alunos em função do nível de conhecimentos – a essência da escola graduada. Quanto à periodicidade e ao tipo, são previstos os seguintes exames: trimestrais de classificação, para avaliar os progressos de cada aluno e decidir da passagem à cadeira imediata; final, no término do ano letivo, com o propósito de atribuir prémio / louvor e de possibilitar (do mesmo modo) a passagem à próxima cadeira.

Uma questão decisiva prende-se com a racionalidade do exame regular. A ideia subjacente é a de que os alunos, em caso de reprovação, não permaneçam necessariamente muito tempo na mesma cadeira ou grau. Na verdade, trimestre a trimestre abre-se uma nova oportunidade de progressão. Ao mesmo tempo, significa isso admitir a possibilidade de percursos escolares extremamente céleres. Atente-se no seguinte exemplo.

⁵ O projeto em causa (no fundo, de preparação para a vida) passava obrigatoriamente pela aprendizagem de um ofício.

Documento I. Datas do exame de admissão e dos exames de passagem do aluno José Marques, admitido na Casa Pia de Lisboa em 19 de fevereiro de 1872, então com 11 anos de idade

Cadeira	Ano	Mês	Dia
1. ^a	-	-	-
2. ^a	-	-	-
3. ^a	1872	Fevereiro	19
4. ^a	1872	Abril	29
5. ^a	1872	Agosto	1
6. ^a	1873	Fevereiro	6

Fonte: Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa, *Registo dos Alunos*, 486 a 633, n.º 4, 1869-1872.

Por outro lado, as «Instruções Escolares» definiam tudo o que dizia respeito à organização pedagógica⁶. Mencione-se, em consonância com o *Documento I*, que a instrução primária estava organizada em seis cadeiras (ou graus) ascendentes, sendo que a última correspondia ao curso complementar⁷. As modalidades de passagem de uma cadeira a outra (do mesmo modo, a classificação no momento de ingresso) – e abordei já a importância do exame na escola graduada – eram rígidas: «nenhum aluno poderá passar a frequentar outra cadeira, sem que nos exames tenha dado prova de que satisfaz ao programa da cadeira que frequentava» (Raposo, 1869, p. 29).

No respeitante ao tempo escolar, assinala-se uma mudança intrínseca ao modelo de escola graduada: a substituição do dia pela semana como unidade temporal para a distribuição do trabalho escolar (Viñao, 2003). Trata-se de um passo decisivo, por permitir o princípio da graduação, isto é, a ordem cíclico-concêntrica das matérias (disciplinas), ministradas ao longo dos vários graus com aprofundamentos sucessivos. A regulação semanal do trabalho escolar trouxe também a diferenciação de cada um dos dias letivos. Surge, assim, a necessidade de elaborar horários diários, tarefa especialmente visada por Simões Raposo. No contexto em causa, estamos perante uma conceção de tempo escolar que maximiza o rendimento dos alunos; indicia-o a elevada carga horária semanal (inscrita num quotidiano longo e ritualizado, o do internato), os intervalos reduzidos entre as

⁶ Esta noção é explicitada por Giolitto (1983) em torno de três elementos constitutivos, a saber: classificação dos alunos; emprego do tempo; plano de estudos.

⁷ Chegados à 6.^a cadeira, os alunos passavam a frequentar (em paralelo) o curso de desenho industrial.

lições (apenas 15 minutos), o facto de estas poderem prolongar-se por uma hora e meia, sem esquecer a ausência de férias (Silva, 2008, 2011).

Ainda a respeito da organização pedagógica, importa dizer que Simões Raposo elaborou detalhadamente os programas, processos e recursos didáticos adotados nas várias disciplinas que compunham o currículo.

Outro tópico que julgo importante abordar, sem o qual, de resto, não é possível compreender a organização escolar estabelecida no ano letivo de 1866/1867, é o da divisão do trabalho dos docentes. Na verdade, com o advento da escola graduada pôs-se o problema de saber como se deveriam distribuir os vários professores pelas classes. No que a esta matéria concerne, as possibilidades eram as seguintes: a rotação de classes, em que o professor acompanhava os mesmos alunos ao longo de todas as secções ou graus da escola; a especialização em uma secção ou grau; a especialização por matéria ou área de conhecimentos (Viñao, 2003).

Na Casa Pia de Lisboa é clara a opção pela especialização dos docentes por graus. Em causa, a eficácia educativa. Na verdade, aquilo que se afigura importante é o domínio das matérias que o docente acaba por adquirir por via da referida especialização e não tanto o exercício da sua ação sobre o aluno (o acompanhamento) ao longo de todo o percurso escolar (inerente ao princípio da rotação).

No que concerne à eficácia do modelo escolar, e aqui estou especificamente a reportar-me à percentagem de cadeiras concluídas, o *Documento II* permite uma leitura em três momentos de referência (1866, início da experimentação da escola graduada; 1872, chegada à provedoria de Carlos Maria Eugénio de Almeida; 1885, primeira reorganização dos estudos).

Documento II. Percentagem de cadeiras concluídas de acordo com o ano de matrícula na Casa Pia de Lisboa (1866, 1872, 1885)

Ano	1. ^a cadeira	2. ^a cadeira	3. ^a cadeira	4. ^a cadeira	5. ^a cadeira	6. ^a cadeira
1866	4%	5,4%	9,5%	20,3%	31%	29,8%
1872	4,7%	9,4%	16,1%	20,3%	27,1%	22,4%
1885	34,8%	7,2%	14,5%	20,3%	14,5%	8,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos seguintes documentos do Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa: *Registo dos alunos*, n.º 2, 1863-1866; *Registo dos alunos*, n.º 3, 1866-1869; *Registo dos alunos*, n.º 4, 1869-1872; *Registo dos alunos*, n.º 5, 1872-1874; *Registo dos alunos*, n.º 10, 1883-1885; *Registo dos alunos*, n.º 11, 1885-1886.

Parece evidente a perda de eficácia organizacional no intervalo de duas décadas, que não é ainda particularmente sensível em 1872. Afigura-se de facto interessante que 60,8% dos alunos matriculados no ano de 1866 atinjam as duas últimas cadeiras, situação que se altera substancialmente para o universo dos estudantes matriculados em 1885 (apenas 23,2% logram alcançar a mesma meta). Mais, mantendo presente esta última data, constata-se que 34,8% dos alunos não superam a 1ª cadeira, sendo que a 6ª cadeira é claramente apanágio de uma minoria. Curiosamente, a percentagem de alunos que concluem a 4ª cadeira mantém-se constante ao longo dos três marcos temporais.

Em síntese, o que julgo importante sublinhar neste momento, reforçando a minha linha de argumentação inicial, é que o modelo de escola graduada responde, na segunda metade dos anos de 1860, com extrema eficácia ao projeto de integração social concebido por José Maria Eugénio de Almeida (que passa também, como se disse, pela aprendizagem de um ofício)⁸.

O que terá sucedido no intervalo de duas décadas, levando a instituição a admitir a «inferioridade dos estudos»? Conforme referi, em 1885 (ano, aliás, em que Simões Raposo deixa a Casa Pia de Lisboa), procede-se a uma reorganização dos estudos. Nessa data, o que está em agenda é a reconfiguração do ensino complementar; em escrutínio, a função social e pedagógica da 6ª cadeira. Visado é o «aparato literário» do ensino e o facto de a 6ª cadeira estar muito orientada para o exame de admissão aos liceus. O sentido que então se imprime aos estudos (em particular, ao ensino complementar) passa pela valorização do «diploma de saber» emitido pela Casa Pia de Lisboa, advogando-se, dessa forma, a supremacia do *ensino* face ao *exame* (Silva, 2008).

No entanto, à medida que nos aproximamos do final da década de 1880 tornam-se cada vez mais evidentes as disfunções na aplicação do modelo organizacional nos moldes em que fora definido em meados da década de 1860. O que se impunha não era repor uma ordem perdida, mas sim operar uma mudança à luz de novas conceções pedagógicas. Tal é o objetivo da intervenção reformadora de Francisco Simões Margiochi (1848-1904), chegado à provedoria em agosto de 1889.

Dois meses volvidos, Pedro Eusébio Leite (1837-1913), a quem coube a tarefa de reorganizar os estudos, sistematiza num circunstanciado relatório os principais problemas da organização vigente, lançando depois as bases da futura reforma (Silva, 2008). Leite elege como primeiro aspeto negativo a dimensão

⁸ Em relação a este aspeto, as fontes de arquivo permitiram-me apenas apurar dados para os alunos matriculados no ano de 1866, tendo 40,5% acabado o tempo completo de aprendizado e assim saído oficiais (Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa, *Registo dos alunos*, nºs 2 e 3).

das salas de aula, diminutas face à elevada frequência de estudantes. À data, convém referi-lo, a primeira cadeira estava dividida em duas turmas, rondando a frequência de cada uma os 90 alunos, sensivelmente o dobro da registada em 1867 (*cf.* Silva, 2008). Por outro lado, é apontada a circunstância de, a dado momento, os exames passarem a realizar-se apenas no término do ano letivo, aumentando, na prática, o tempo médio de permanência dos alunos em cada cadeira. Não faltam, depois, críticas ao elevado número de horas que os alunos passavam imóveis nos bancos das salas de aula, bem como referências a percursos escolares extremamente longos no tempo, excedendo por vezes os seis anos. Mas são as dificuldades de gestão da sala de aula que fazem soar o alerta. Dir-se-ia, nos termos de Pedro Eusébio Leite, estarmos de regresso à inoperância da escola de classe única:

Supondo que os alunos, que frequentam cada cadeira, tenham o mesmo grau de desenvolvimento literário, não se pode conseguir ensino profícuo, de um professor, sem ajudantes e sem monitores devidamente habilitados, em classes tão numerosas. Acontece, porém, que a mesma sala compreende alunos *em diferentes estados de adiantamento, o que impede completamente o ensino, e perturba a disciplina escolar* (citado em Margiochi, 1893, p. 59; *itálico meu*).

Efetuada o diagnóstico, Pedro Eusébio Leite propõe um conjunto de medidas visando solucionar os problemas. Pela sua relevância, citem-se as seguintes: i) Redução da duração diária das aulas (1ª à 3ª cadeiras); ii) Classificação imediata de todos os alunos das primeiras quatro cadeiras; iii) Realização de passagens de classe ou de cadeira de dois em dois meses; iv) Intervenção do conselho escolar na organização de regulamentos, nomeadamente no respeitante a prémios / castigos e modelos de registo escolar (*cf.* Margiochi, 1893).

As medidas enunciadas permitem perceber que um dos pontos essenciais passava por garantir a eficaz gestão dos grupos de trabalho; daí a ênfase no exame de classificação para os alunos das primeiras quatro cadeiras (o intento era o de cada um ficar na cadeira correspondente ao seu desenvolvimento intelectual). Por outro lado, ciclos muito curtos de avaliação (em bom rigor, bimestrais) visavam reforçar a homogeneidade de cada classe, abrindo ao mesmo tempo a possibilidade de os alunos concluírem o seu percurso escolar com maior celeridade, sem esquecer também o facto de o ciclo de repetência não durar um ano letivo completo. Acresce dizer que a necessidade de controlo do escrito (modelos de registo escolar) tinha subjacente a ideia de se poderem apurar dados sobre o aproveitamento escolar de cada aluno.

Mas, para a administração da Casa Pia de Lisboa esse «plano de ação» só seria exequível se se exigisse maior responsabilidade / prestação de contas aos docentes (Silva, 2008). De resto, em agosto de 1889, a criação do conselho

escolar⁹ tinha visado esse mesmo objetivo. Nessa perspetiva, é compreensível que se tenha inicialmente constituído como órgão deliberativo em todas as questões pedagógicas, detendo ainda funções disciplinares (Silva, 2008).

Sem embargo, a imagem de «crise» não se desvanece de imediato, atingindo, aliás, a máxima visibilidade no ano de 1892. É o momento exato em que a administração insta todos os professores a pronunciarem-se por escrito sobre as causas da não atribuição, nos últimos três anos, do prémio Midosi¹⁰ a alunos da Casa Pia de Lisboa (Silva, 2008). O propósito é, então, averiguar se tais resultados «menos positivos» nos exames de admissão ao Liceu Nacional de Lisboa configuram de facto uma situação de «inferioridade dos estudos» (Silva, 2008).

Encerro esta secção enfatizando uma ideia/ crença que começa a ganhar corpo no final da década de 1880: a de que os alunos, uma vez (re)agrupados por «nível» ou «grau», teriam, em princípio, a mesma marcha de progressão nos estudos. É aqui – situarei, aliás, melhor o problema na referência às escolas municipais de Lisboa – que reside a força do modelo; daí a dificuldade em imaginar uma escolaridade sem «graus» anuais; uma herança, para usar o termo adotado por Philippe Perrenoud (2007), que impedirá a individualização dos trajetos escolares.

3. As escolas graduadas ou centrais do município de Lisboa: consolidação do modelo e dificuldades organizacionais

Na Introdução expus os motivos subjacentes à identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada ou central, durante o período de descentralização do ensino (1881-1892). Referi, ademais, a eficácia do modelo no que concerne à capacidade de escolarizar um elevado número de crianças em idade escolar¹¹. Aquilo que importa agora

⁹ Este órgão era composto por todos os professores, sendo presidido pelo diretor da instituição.

¹⁰ O prémio em causa, instituído por disposição testamentária do jornalista Luís Francisco Midosi, era anualmente concedido ao aluno de instrução primária aprovado com maior distinção no Liceu Nacional de Lisboa.

¹¹ Interessa dar uma ideia do crescimento da rede de escolas graduadas ou centrais no município de Lisboa, ao longo do referido período de descentralização do ensino. Assim, em finais de 1881 existiam 11 escolas centrais (das quais apenas 8 entram logo em funcionamento), sendo que até 1886 esse número cresce para 22; número que estabiliza até 1892 (Silva, 2008). Entre 1881 e 1892, considerando o universo de todas as escolas municipais de Lisboa (portanto, de classe única e graduadas), a frequência média passa de 2626 para 7122 alunos, em grande medida devido ao apelo das escolas graduadas (Silva, 2008). Importa, ainda, dizer que antes mesmo do início do ciclo descentralizador, o município de Lisboa dispôs de escolas centrais. Tal facto ficou a dever-se à iniciativa do vereador Elias Ferreira, responsável, aliás, pela criação do pelouro da instrução, corria o ano de 1873. Uma das suas iniciativas foi, precisamente, a edificação de raiz de uma escola central (que viria a ser a Escola Central n.º 1, inaugurada em 1875).

abordar é a progressiva consolidação da escola graduada como comunidade orgânica, isto é, com características próprias; superando, pois, a simples lógica de reunião de escolas de classe única; um entendimento necessário à compreensão das disfuncionalidades verificadas *ab initio*.

A mudança de que falava (no sentido da consolidação do modelo de escola graduada) é particularmente identificada a partir do início de 1882, com a chegada de Teófilo Ferreira ao pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa. A primeira ideia a reter é a de que a renovação do ensino passava, obrigatoriamente, pela divulgação de teorias e conhecimentos pedagógicos. Além do mais, uma preocupação perceptível em Teófilo Ferreira é a de que a complexidade da escola graduada exigia um conjunto de normas que tivesse em conta as suas especificidades. E é nesse sentido que é aprovado, na sessão da Câmara de 14 de dezembro de 1882, um normativo: o *Regulamento provisório das escolas centraes do municipio de Lisboa* (Silva, 2008). O normativo em causa consagra o ensino simultâneo e a classe como «módulo» da organização escolar. O ensino é então dividido em três cursos (inferior, médio e superior) correspondentes à instrução primária elementar. Estabelece-se depois a seguinte divisão: «nas escolas de quatro classes, a primeira e a segunda constituem subdivisões do curso inferior [...]; a terceira classe constitui o curso médio, e a quarta o curso superior; nas escolas de três classes, cada uma corresponderá a um dos cursos» (*Regulamento provisório das escolas centraes...*, 1883, p. 4). Prevê-se ainda a existência de classes paralelas (1ª A, 1ª B etc.), se a frequência de alunos a isso obrigar. Em qualquer dos casos, defende-se sempre a convergência de um professor, uma sala, uma classe. Quanto à duração dos cursos, a do inferior é de dois anos, a do médio também de dois anos, sendo a do superior de um ano. Como não podia deixar de ser, o documento dedica particular atenção aos programas de ensino e aos horários escolares.

Por sua vez, em capítulo autónomo, define-se tudo o que diz respeito à escrituração escolar. E a verdade é que o articulado deixa bem presente o nexo entre a necessidade de controlo do escrito e a complexidade organizativa da escola central. Entre vários registos, pode-se destacar o aparecimento do livro de ponto de professores, bem como os mapas de exames de aproveitamento, de passagem e finais, em larga medida associados à incessante tarefa de classificar os alunos e de constituir classes o mais homogêneas possível.

Importantes são, do mesmo modo, as disposições relativas aos docentes. E aqui interessa fundamentalmente dizer que o normativo estabelece duas categorias de professores. Em causa, a ideia do potencial da *departamentalização* (Slavin, 1989) para a pluralização de situações educativas na escola popular,

algo que pressupunha a existência de docentes com perfil de especialistas («auxiliares» ou «especiais»), responsáveis por disciplinas como o canto coral, o desenho, a caligrafia, a ginástica e os exercícios militares, a par de professores com perfil de generalistas («ordinários»).

Por outro lado, ao diretor (regente, na terminologia adotada no citado *Regulamento provisorio das escolas centraes...*) competia, por exemplo: superintender em todos os serviços internos da escola; visitar as salas de aula da sua escola para se assegurar se eram cumpridas todas as prescrições regulamentares; envidar todos os esforços para conservar a harmonia entre os docentes (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, 1883). É, ademais, importante sublinhar que, ao regente, são cometidas tarefas pedagógicas, nomeadamente, o exame de classificação inicial dos alunos e a supervisão do trabalho dos professores (conforme sucedia na Casa Pia de Lisboa). Também não é possível ignorar a dimensão administrativa do exercício desse cargo, uma vez que detém: i) A responsabilidade da escrituração e contabilidade; ii) A custódia do arquivo da escola; iii) A relação burocrática com o pelouro da instrução (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, 1883).

Ao mesmo tempo, vemos surgir um órgão que, na sua génese, se constituiu como contrapoder à figura do regente. Refiro-me ao conselho escolar (composto por todos os professores ordinários e sendo presidido pelo regente)¹². Ao mencionado conselho cabia propor modificações em aspetos relativos à organização pedagógica, designadamente os programas e os horários. Cabia-lhe ainda debater, no início do ano letivo, a necessidade de subdividir as classes. Outra competência prendia-se com a atribuição de prémios aos alunos. Não detinha, porém, julgo útil salientá-lo, funções disciplinares. Por outro lado, o facto de o *Regulamento provisorio da escolas centraes...* não definir qualquer periodicidade para as reuniões revela os limites da influência do conselho escolar. Ainda assim, parece-me importante sublinhar uma ideia anteriormente expressa: a de este órgão se constituir como contrapoder ao regente. Na verdade, qualquer professor podia convocar o conselho escolar e, no caso de discordar das deliberações nele tomadas, de interpor recurso. Acresce que o regente não tinha voto de qualidade. Por fim, prevê-se que o conselho escolar possa adotar medidas destinadas a solucionar situações urgentes e para as quais o «regente não se julgue autorizado a resolver por si só» (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, 1883, p. 17).

É com o referido enquadramento normativo que as escolas centrais de Lisboa funcionam no período compreendido entre 1883 e 1886 – define-se

¹² Convém precisar que esta situação é formalmente diferente da observada na Casa Pia de Lisboa; aí, recordo, era o diretor da instituição que presidia ao conselho escolar.

então uma organização pedagógica para a escola primária pública¹³.

Sem embargo, no mencionado período, a consolidação da escola graduada não se dá sem o aparecimento de dificuldades organizacionais. Na verdade, aquilo que se constata – quando começa de facto a existir um nexo entre hierarquização das classes e idade dos alunos – é a extrema rigidez das modalidades de passagem de uma classe à outra (o propósito é o de tentar assegurar a homogeneidade dos grupos). Uma das consequências dessa rigidez é o congestionamento de alunos nas classes inferiores. Estamos perante uma dificuldade organizacional perfeitamente identificada nas escolas centrais de Lisboa no início dos anos de 1880, à semelhança, aliás, do sucedido em França no mesmo período (Krop, 2015). Com efeito, em 1882, Eugénio de Castro Rodrigues, regente da Escola Central n.º 1 de Lisboa, comunica ao pelouro da instrução: «a inconveniente acumulação de alunos nas duas primeiras classes e deficiência do contingente fornecido por elas às outras duas, onde por este facto a frequência está sendo quase sempre muito inferior ao número de alunos que estas podiam comportar» (citado por Terenas, 1882, p. 39).

De resto, o problema manifesta-se desde meados da década de 1870. Veja-se o Documento III.

Documento III. Frequência média de alunos na Escola Central n.º 1 (1876-1877 a 1879-1880)

Ano letivo	1.ª Classe	2.ª Classe	3.ª Classe	4.ª Classe	Totais
1876-1877	70	52	51	39	212
1877-1878	122	80	63	46	311
1878-1879	138	84	68	41	331
1879-1880	120	74	70	40	304

Fonte: Terenas (1882).

Na essência, a questão tem a ver com eficácia, motivo que leva Eugénio de Castro Rodrigues a propor o estabelecimento de duas primeiras classes paralelas (1.ª A e 1.ª B); sugerindo o mesmo relativamente à segunda (2.ª A e 2.ª B). Evitava-se assim, e as palavras pertencem-lhe, o «péssimo mas único expediente de passagens forçadas» (citado por Terenas, 1882, p. 39). No fundo, as medidas propostas visavam aumentar a frequência – o regente

¹³ No ano de 1886, regista-se uma intensa discussão camarária em torno de um projeto de reorganização das escolas centrais e paroquiais, apresentado por Fernando Matoso Santos, vereador do pelouro da instrução (Silva, 2008).

fala na altura em passar de 290 para 312 alunos – e criar condições mais favoráveis de aproveitamento e de progressão nos estudos. A não serem cumpridas, como adianta ainda, a Escola ver-se-ia na necessidade de recusar admissões.

As dificuldades organizacionais relatadas – que decorrem, como referi, da existência de modalidades de passagem de classe extremamente rígidas – serão particularmente sentidas nas 1.^{as} classes. Com o intuito de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos, os regentes das escolas centrais equacionarão diferentes soluções (evitando, o mais possível, as passagens automáticas).

Antes, porém, de abordar as soluções organizacionais ensaiadas nas escolas centrais no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos e a sua progressão nos estudos, parece-me importante dedicar alguma atenção a uma questão estruturante: a avaliação do desempenho académico dos alunos. O citado *Reglamento provisorio das escolas centraes...* prevê a existência de dois tipos de exames, a saber: i) De aproveitamento; ii) De passagem de classe. O primeiro (a cargo do professor da respetiva classe) afigura-se como uma espécie de ensaio para o segundo (mais formal e decisivo). Com efeito, o exame de passagem de classe pressupõe que este seja feito pelo professor da classe inferior e da imediatamente superior. O que está em causa é impedir que, «sob qualquer pretexto, se matriculem ou classifiquem em qualquer classe ou grupo alunos que, pelo seu estado educativo, não podem acompanhar o ensino próprio a essa classe ou grupo» (*Reglamento provisorio das escolas centraes...*, 1883, p. 21). Nesse documento não são ainda definidas épocas para a realização dos referidos exames; no entanto, e pelo menos a partir de 1887, é clara a existência de dois períodos durante os quais se efetuam exames de passagem de classe (fevereiro / março e agosto) – encontramos já perante uma mudança organizacional no sentido de reforçar a homogeneidade das classes. Lembro que a realização frequente de exames visava esse objetivo, abrindo ao mesmo tempo a possibilidade de os alunos concluírem o seu percurso escolar com maior celeridade; sem esquecer ainda o facto, decisivo para a racionalidade do modelo, de o ciclo de repetência não durar um ano letivo completo. O próximo documento suscita, certamente, várias considerações.

Documento IV. Exames de passagem de classe na época de fevereiro de 1887 (escolas centrais de Lisboa)

Escolas centrais	Classes	Média de frequência	N.º de alunos Aprovados	Classes para onde Passaram
N.º 2	1. ^a A	51	4	2. ^a
	1. ^a B	37	1	2. ^a
	2. ^a A	31	2	3. ^a A
N.º 3	1. ^a A	28	11	2. ^a
	1. ^a B	15	2	2. ^a
	2. ^a	21	15	3. ^a
N.º 4	1. ^a A	45	9	2. ^a
	1. ^a B	40	8	2. ^a
N.º 5	1. ^a A	49	6	2. ^a
	1. ^a B	26	2	2. ^a A
	2. ^a A	20	6	3. ^a A
	2. ^a B	19	6	3. ^a A
N.º 6	1. ^a A	45	11	2. ^a
	1. ^a B	46	11	2. ^a
	1. ^a C	52	8	2. ^a
	2. ^a A	30	10	3. ^a
	2. ^a B	23	6	3. ^a
N.º 7	1. ^a A	25	6	2. ^a
	1. ^a B	24	7	2. ^a
	2. ^a	35	5	3. ^a B
N.º 8	1. ^a A	32	10	2. ^a
	1. ^a B	22	6	2. ^a
	2. ^a A	32	19	3. ^a
	2. ^a B	16	14	3. ^a
N.º 9	1. ^a A	50	5	2. ^a
	1. ^a B	20	11	2. ^a
	2. ^a	28	16	3. ^a

Escolas centrais	Classes	Média de frequência	N.º de alunos Aprovados	Classes para onde Passaram
N.º 11	1. ^a A	28	8	2. ^a A
	1. ^a B	23	4	2. ^a A
	2. ^a A	21	10	2. ^a B
	2. ^a B	14	13	3. ^a
N.º 12	1. ^a	41	11	2. ^a
N.º 13	1. ^a A	36	11	2. ^a A
	1. ^a B	29	7	2. ^a A
	1. ^a C	23	6	2. ^a A
	2. ^a A	16	5	2. ^a B
	2. ^a B	11	8	3. ^a
N.º 14	1. ^a A	29	7	2. ^a
N.º 15	1. ^a B	28	1	2. ^a
	1. ^a C	49	3	2. ^a
	1. ^a D	24	4	2. ^a
N.º 17	1. ^a A	16	4	2. ^a
	1. ^a B	33	14	2. ^a
	2. ^a	23	4	3. ^a
N.º 19	1. ^a A	44	9	2. ^a
	1. ^a B	41	4	2. ^a
	1. ^a C	52	12	2. ^a
	1. ^a D	42	10	2. ^a
	2. ^a A	38	9	3. ^a A
	2. ^a B	33	7	3. ^a A
	3. ^a A	15	10	3. ^a B
N.º 22	1. ^a A	66	12	1. ^a B
	1. ^a B	27	5	2. ^a
	2. ^a	21	7	3. ^a

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 2, 1887.

Constata-se que existem classes paralelas em todas as escolas centrais¹⁴, sendo que algumas delas são ascendentes, isto é, correspondem a «grupos de nível» resultantes da segmentação do currículo. Por outro lado, é muito interessante que o foco dos exames de passagem incida nas 1ª e 2ª classes, justamente por serem aquelas em que a gestão da heterogeneidade dos grupos se colocava com maior premência (dada a acumulação de alunos que não ascendiam de «grau»). Há, contudo, uma exceção: a 3ª classe A da Escola Central nº 19. Convém também mencionar o elevado número de alunos em algumas turmas; limitando, do mesmo modo, a ação educativa dos docentes. A essa luz, aliás, se deve compreender o recurso frequente à figura do monitor. Porém, a grande questão é a que se prende com as elevadíssimas taxas de reprovação. A situação é tanto mais grave pelo facto de os níveis de reprovação serem semelhantes nos exames de passagem realizados em agosto de 1887 (*cf. Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, nº 2, 1887). Assim, não introduzindo o ciclo de avaliação bianual a racionalidade pretendia (ou seja, a agilização das passagens de classe), a grande consequência é a *naturalização* da reprovação no curso inferior. A verdade é que, nas circunstâncias apontadas, grande parte dos alunos não chegava às classes superiores, não concluindo, dessa forma, a instrução primária elementar¹⁵.

Ora, como se disse, a acumulação de alunos nas classes inferiores criava problemas organizacionais, mas também é clara, ao mesmo tempo, a existência de uma visão meritocrática da escola: o sentido é o da promoção social dos melhores alunos. De alguma maneira, essa ideia emerge quando analisamos os resultados dos exames finais de instrução primária elementar (conclusão de curso, portanto). Atente-se no Documento V.

¹⁴ A fonte não refere as razões pelas quais não foram coligidos dados para as Escolas Centrais n.ºs 1, 10, 16, 18, 20 e 21. No caso dos exames de passagem realizados em agosto de 1887, a mesma fonte indica dados para todas as escolas centrais.

¹⁵ O mesmo sucedia, por exemplo, nas escolas do Sena, em 1877 (Krop, 2015).

*Documento V. Exames finais de instrução primária elementar (conclusão de curso),
julho-agosto de 1887 (escolas centrais de Lisboa)*

Escolas Centrais	Apresentados a exame	Aprovados com distinção	Aprovados	Adiados
N.º 1	46	7	39	-
N.º 2	32	4	28	-
N.º 3	18	10	8	-
N.º 4	15	1	14	-
N.º 5	35	10	25	-
N.º 6	51	9	41	1
N.º 7	7	7	-	-
N.º 8	5	2	3	-
N.º 9	30	11	19	-
N.º 10	36	5	31	-
N.º 11	33	7	26	-
N.º 12	9	7	2	-
N.º 13	9	5	4	-
N.º 14	3	3	-	-
N.º 15	11	3	8	-
N.º 16	8	4	4	-
N.º 17	22	8	14	-
N.º 18	7	4	3	-
N.º 19	11	-	8	3
N.º 20	17	-	11	6
N.º 21	7	4	3	-
N.º 22	18	-	17	1

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*,
n.º 4, 1887

Na verdade, considerando o universo de alunos provenientes das escolas centrais, verifica-se que a reprovação é residual (2,6%). Ou seja, chegados às classes superiores, a esmagadora maioria dos alunos (refiro-me, de modo óbvio, àqueles que não tiveram dificuldades ao longo do percurso escolar) supera o

exame final. De resto, importa dizer que é a partir deste momento histórico que o exame se transforma «no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino» (Nóvoa, 2005, p. 53). A este respeito, são elucidativas as palavras do presidente da comissão inspetora dos citados exames finais de instrução primária elementar:

Na nomeação dos examinadores, na composição dos júris, na escolha dos edifícios para a realização dos atos, em todo o processo relativo aos exames creio terem dominado os princípios mais justos, conciliadores e benévolos – creio ter havido uniformidade, regularidade e método (*Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 4, 1887, p. 154).

Importa agora analisar de que forma foi sendo sentido o problema da excessiva acumulação dos alunos nas classes inferiores (em particular, nas 1.^{as} classes) e que soluções foram ensaiadas com o propósito de o minimizar ou superar. Porém, na linha da argumentação de Natália Gil (2015), interessa notar que no período histórico em causa a existência de alunos que não aprendiam ao ritmo esperado não constitui um problema político-educacional.

Sem embargo, não deixa de ser significativo que a questão tenha sido abordada nas conferências pedagógicas de regentes das escolas centrais de Lisboa, corria o mês de outubro de 1887. De facto, um dos pontos da ordem de trabalhos concernia à apreciação de um plano de organização para as 1.^{as} classes, elaborado pelo conselho escolar da Escola Central n.º 9 e por um visitador das escolas, o professor Lamare. Sendo reconhecida a dificuldade por que passava a lecionação das referidas classes, o debate estabelecido na sessão de 24 de outubro revela-se, porém, pouco linear. Com efeito, há regentes ou diretores que argumentam que as 3.^{as} classes são de mais difícil regência (para usar um termo coevo), uma vez que a «responsabilidade» é maior, sustentando, inclusive, a atribuição de uma gratificação aos docentes que as lecionassem. Tal é a posição expressa por Manuel Contreiras (*cf.* Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 24/10/1887). Por outro lado, Luís da Costa e Sousa defende a redução da carga horária das 1.^{as} classes, «porque a missão da escola [...] não é conter 4 horas a criança a olhar para papéis» (*Idem*, sessão de 24/10/1887, s. p.). Por seu turno, o secretário das conferências manifesta-se em oposição a Manuel Contreiras, admitindo que a preocupação deve centrar-se na organização das classes antecedentes às 3.^{as}; se assim não for, adianta, o contingente de alunos nas classes superiores será comprometido. Mas, ao mesmo tempo, combate a proposta de plano por esta lhe parecer: «Inexequível, vindo produzir transtorno geral na escola e porque escolhida a professora para a execução do plano, essa mais aliviada ficava porque tinha os trabalhos mais subdivididos e ainda por fim(sic) era remunerada» (*Idem*, sessão de 24/10/1887, s. p.).

Trata-se da única passagem da ata da referida sessão que reflete algo sobre o âmago do plano, se bem que não se consegue verdadeiramente descortinar a proposta de organização nele contido.

O debate prossegue com a intervenção do regente da Escola Central n.º 1, Eugénio de Castro Rodrigues. Do seu ponto de vista, não é benéfica a redução da carga horária das 1.^{as} classes (percebe-se que o plano apresentado propunha três horas diárias). A questão que coloca é a seguinte: «se o tempo médio de frequência nas 1.^{as} classes da Escola n.º 1 é muito perto de 3 anos [...] o que sucederá com o [horário] indicado no plano?» (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Manifestam-se, ainda, outros conferentes, sendo de destacar a posição assumida por Agostinho Ribeiro Teixeira. Com efeito, impugna o plano «por lhe parecer que é pouco o tempo marcado [no horário] e que a organização que julga mais racional para as 1.^{as} classes é a de classes ascendente» (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Constata-se, assim, que o plano não preconizava a existência de 1.^{as} classes ascendentes (algo que, à data, começava a ser veiculado e, mesmo, praticado). Antes da votação final seria rejeitada uma proposta apresentada por Manuel Contreiras, no sentido de se adotar como princípio a criação de duas turmas, nas 1.^{as} classes com demasiada frequência, lecionadas pela mesma professora (um turno da parte da manhã e outro da parte da tarde, cada um deles com a duração de três horas e meia). Importa sublinhar que todo o debate é marcado por intervenções masculinas, não obstante as 1.^{as} classes serem lecionadas por professoras¹⁶. No final dos trabalhos, o plano seria rejeitado por todos os conferentes, excetuando o proponente do mesmo (o regente da Escola Central n.º 9).

Outros testemunhos permitem perceber que a constituição de classes (supostamente homogêneas) passou a ser, a partir de meados dos anos de 1880, a tarefa nuclear dos conselhos escolares. A este respeito, é paradigmática a discussão ocorrida na sessão do conselho escolar da Escola Central n.º 18, em 20 de novembro de 1886. De facto, a professora regente (tratava-se de uma escola feminina em fase de instalação) refere que já estava a par dos «conhecimentos literários» das alunas, «em consequência do pequeno exame a que as tinha sujeito» (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 20/11/1886, s. p.). E propõe a seguinte distribuição das alunas pelas classes:

Das 34 alunas matriculadas só 8 podiam frequentar a sua classe, que é a 2.^a, não podendo as restantes frequentar se não a 1.^a e que por isso propunha que essas

¹⁶ Por resolução de dezembro de 1886, a Câmara autorizou o vereador a dispensar provisoriamente o artigo do regulamento das escolas que determinava que as 1.^{as} classes fossem regidas por professoras (cf. *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 1, 1887).

26 alunas fossem divididas por três 1^{as} classes paralelas, regidas, uma pela professora da 1^a, outra pela professora adjunta [...] e finalmente a outra, provisoriamente, pela professora da 3^a classe, isto é, até que haja alunas habilitadas para frequentar essa classe, porque então eliminar-se-á uma 1^a classe, sendo as suas respectivas alunas divididas pelas outras duas (*Idem*, sessão de 20/11/2016, s. p.).

É evidente que essa visão só se concretizaria se a maioria das alunas fosse ascendendo de classe. Porém, no final da década de 1880, é notório que a maior parte das 1^{as} classes das escolas centrais de Lisboa é frequentada por um elevado número de alunos (consequência, em larga medida, da *naturalização* da reprovação e do incremento do número de matrículas). Por exemplo, em 4 de setembro de 1889, o conselho escolar da Escola Central n.º 4 tomou a decisão de confiar uma determinada 1.^a classe a um professor, sendo que até então essa mesma classe era lecionada por uma professora. Para se ter uma ideia do problema, a classe era frequentada por 57 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Na opinião do conselho escolar, a disparidade de idades resultava do facto de os alunos percorrerem 1^{as} classes ascendentes, permanecendo, por esse mesmo motivo, muito tempo nas classes inferiores. Consequentemente, os alunos já não estavam «em idade de serem entregues a senhoras» (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, Gestão e administração escolar / Correspondência recebida, B048/01, s. p.). Não surpreende, assim, que o regente da Escola Central n.º 4 reforce a ideia de que a organização das 1^{as} classes ainda não satisfazia. Por essa mesma razão, advoga nova distribuição dos alunos pelas mesmas, com a seguinte orientação: fusão das classes D e E, numa só com a designação de C; constituição de três 1^{as} classes paralelas só para receber alunos analfabetos (com a designação D, E e F); existência de uma 1^a classe B e de uma 1^a classe A (*cf. Idem*).

No final dos anos de 1880, generaliza-se o expediente de constituir 1^{as} classes ascendentes. É importante perceber esta solução organizacional à luz da racionalidade da escola graduada. Com efeito, recorde, a ideia que subjaz ao modelo é a de que a qualidade educacional provém da uniformidade. Assim, para pôr termo aos «desvios» na performance dos alunos, a via encontrada é a de sistematicamente (re)agrupá-los «por níveis» de conhecimento.

4. Considerações finais

No momento em que a escola deixa de se organizar em função dos alunos considerados a título individual – inflexão que se regista com o advento da escola graduada –, surgem de imediato dificuldades que têm que ver com a gestão da heterogeneidade das classes. Mas o modelo não é contestado. Parte-se, sim, do pressuposto que pode ser melhorado.

Por outro lado, percebe-se que nos anos de 1880 não há uma ideia clara relativamente às possibilidades da escola graduada. Porém, há crenças que irão perdurar. A mais importante é a de que os alunos, uma vez (re)agrupados «por nível», teriam, em princípio, a mesma marcha de progressão nos estudos.

No fundo, aquilo que se pretende com as diversas soluções organizacionais que foram sendo ensaiadas nas escolas graduadas da cidade Lisboa – refirme, em particular, aos ciclos de avaliação relativamente curtos e às classes ascendentes – é, sobretudo, tornar a gestão dos grupos eficaz. A essa luz, não se pode verdadeiramente falar em preocupação com o desempenho académico e acompanhamento dos alunos que se afastavam da «norma» (para isso também contribuiu a visão meritocrática de escola). É nesse sentido, conforme sublinhou Perrenoud (2007), que a *naturalização* do fracasso está intimamente relacionada com normas de excelência estabelecidas pela escola. E a verdade é que, *ab initio*, a escola graduada categorizou e segregou os alunos com um desempenho académico abaixo das expectativas; impondo-lhes, de resto, um atraso (por via da reprovação e da consequente repetência) em relação ao percurso escolar previsto. Isto como se o modelo só sobrevivesse baseado num sistema de reprovação – algo incontornável para se perceber as dificuldades em redesenhá-lo ao longo dos últimos 150 anos.

É certo que a escola graduada (recorde-se onexo entre hierarquização de classes e idade dos alunos) reduzia a heterogeneidade em comparação com a escola de classe única, mas deixava, ainda, larga margem para diferenças individuais no seio de cada «grau».

5. Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: FCG/JNICT.
- Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*. (1887). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, n.ºs 1, 2 e 4.
- Caruso, M. (2015). Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. In Caruso, M. (Ed.), *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century* (pp. 9-37). Frankfurt: Peter Lang.
- Cuban, L. (2008). *Frogs into princes. Writings on school reform*. New York: Teachers College Press.
- Gil, N. (2015). Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. Comunicação apresentada na 37.^a Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis.

- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique*. Paris: Fernand-Nathan.
- Krop, J. (2015). Meritocracia e os Usos da Repetência na Escola Primária Pública Francesa de 1850 ao Início do Século 20. *História da Educação*, 19(46), 41-52.
- Margiochi, F. S. (1893). *Relatorio da Administração da Real Casa Pia de Lisboa Relativo ao Anno Economico de 1889-1890*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editora Popular.
- Raposo, J. A. S. (1869). *Relatorio das Aulas da Real Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: Typographia de M. da Costa.
- Regulamento provisorio das escolas centraes do municipio de Lisboa*. (1883). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ribeiro, C. P. (2010). Viver na diferença... A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão. *Revista da Faculdade de Letras – História*, 11, 219-236.
- Silva, C. M. da (2008). *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)*. (Tese doutoramento em História da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Silva, C. M. da (2011). As Reformas do Ensino na Casa Pia de Lisboa ou a Primeira Imagem da Escola Primária Moderna (Anos de 1860-1870). *Historia de la Educación*, 30, 241-262.
- Slavin, R. E. (Ed.). (1989). *School and Classroom Organisation*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Terenas, F. (1882). Escola Central Municipal nº 1. *Froebel*, 5, 37-39.
- Tavares, A. (2000). Pioneirismo Educativo e Inovação Pedagógica (1780-1897). In *220 Anos Casa Pia de Lisboa, Instruir, Educar e Amparar* (pp. 149-186). Lisboa: Centro Cultural Casapiano.
- Viñao Frago, A. (2003). La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada. In Ossenbach Sauter, G. (Coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (pp. 73-104). Madrid: UNED.