Flávio Garcia Vichinsky

***Os Lusíadas* para os “lusitos”:
O destino do épico camoniano no liceu português e a interferência
do Estado Novo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa

***Os Lusíadas* para os “lusitos”:
O destino do épico camoniano no liceu português e a interferência
do Estado Novo**

Flávio Garcia Vichinsky

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Literatura Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Arruda Franco

São Paulo
2015

Autor: Flávio Garcia Vichinsky

Título: *Os Lusíadas* para os “lusitos”: O destino do épico camoniano no liceu português e a interferência do Estado Novo.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo incentivo imperecível.

À professora Marcia Arruda Franco, pela generosidade, confiança e respeito.

A todos os meus professores e professoras, pelo conhecimento compartilhado.

Aos meus alunos e alunas, pela motivação necessária para prosseguir sempre.

Homenagem

À memória do professor Carlos Manuel F. da Cunha.

RESUMO

VICHINSKY, Flávio Garcia. *Os Lusíadas para os “lusitos”: O destino do épico camoniano no liceu português e a interferência do Estado Novo*. 2015, 273 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Com este trabalho pretendemos mostrar que durante o período do Estado Novo em Portugal o estado operou uma dinâmica de inculcação de valores e ideologias extremamente nacionalistas, determinada por um processo de cerceamento e controle das individualidades. E isso se mostrou de forma especial no ensino literário, chegando a atingir o “monumento épico” da cultura portuguesa, *Os Lusíadas*, cuja recepção vigiada e orientada pode ser percebida através dos documentos oficiais, dos métodos e dos materiais pedagógicos em uso no período. Nesse sentido, buscamos apresentar as principais concepções pedagógicas ligadas ao ensino literário, delatadas implícita ou explicitamente através dos discursos oficiais, da legislação a respeito do ensino secundário, dos programas escolares e de outros elementos ligados à educação, dentro de um cenário que remonta à época de criação dos liceus (século XIX), para que se possa compreender a opção de leitura conservadora, utilitarista e nacionalista que o regime estado-novista impingiu ao poema de Camões.

Palavras-chave: Portugal; Literatura Portuguesa; Camões; *Os Lusíadas*; Estado Novo; Escola portuguesa.

ABSTRACT

VICHINSKY, Flávio Garcia. *The Lusiads for “lusitos”: The fate of the camonian epic at the Portuguese lyceum and the interference of the Estado Novo*. 2015, 273 p. (doctoral thesis) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

With this paper, we intend to show that during the period of Estado Novo in Portugal the state operated a dynamic of inculcation of values and ideologies extremely nationalist, determined by a process of retrenchment and control of individualities. Moreover, it was showed especially in literary education, reaching the "epic monument" of Portuguese culture, *The Lusiads*, which guarded and guided reception can be perceived through the official documents, the methods and teaching materials in use in the period. In this sense, we present the main pedagogical concepts that was linked to the literary education, which are revealed, implicitly or explicitly, through the official speeches, the legislation concerning secondary education, school programs and other education-related elements, within a scenario that dates back to the time of creation of lyceums (nineteenth century), to let us understand the conservative, utilitarian and nationalistic reading option the Estado Novo imposed to the Camões' poem.

Key words: Portugal; Portuguese Literature; Camões; *The Lusiads*; Estado Novo; Portuguese school.

Por vos servir, a tudo aparelhados;
De vós tão longe sempre obedientes,
A quaisquer vossos ásperos mandados,
Sem dar reposta, prontos e contentes,
Só com saber que são de vós olhados (...)
(Camões - Lus. X, 148)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PARTE I - AS LEIS

1 O ENSINO SECUNDÁRIO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS	7
1.1 As reformas	8
Da Monarquia à Primeira República	8
A Primeira República	10
A Ditadura Militar e o Estado Novo.....	12
1.2 Os programas oficiais	18
Da Monarquia à República Velha	19
1836	19
1895	20
1905	21
Da República Nova à Restauração	22
1918	22
1919	24
Na Ditadura Militar	25
1926	25
1929	26
1930	27
1931	29
No Estado Novo	30
1934	30
1935	31
1936	32
1948	34
1954	37
1.3 A política dos livros escolares	39
Nos anos finais da monarquia.....	40
No período republicano	44

PARTE II - O ESTADO NOVO

2 O ESTADO NOVO E A “SAGRADA OFICINA DAS ALMAS”	53
2.1 O Estado Novo no seu aspecto histórico	53
Origem da Ditadura	54
Nasce o Estado Novo.....	55

O fim do regime.....	58
2.2 O Estado Novo no seu aspecto ideológico	59
Os moldes da educação nos discursos oficiais	65
A ideologia estado-novista e a literatura para jovens e crianças	78
Do coro ufanista à contestação neorrealista	85
O coro ufanista	86
As “vozes contestatórias”	90

PARTE III - O ENSINO DE *OS LUSÍADAS*

3 A ESCOLA E <i>OS LUSÍADAS</i>	107
3.1 O ensino literário nos livros escolares	107
Antes do Estado Novo	114
Do início (1836) à criação da disciplina de Português (1868)	114
Da criação da disciplina de Português(1868) à reforma de Jaime Moniz (1894).....	121
Da reforma de Jaime Moniz (1895) à reforma de Eduardo Coelho (1905).....	124
Da reforma de Eduardo Coelho (1905) ao Estado Novo.....	132
Durante o Estado Novo	137
Da reforma de 1936 aos programas de 1948	137
Dos programas de 1948 aos programas de 1954	142
Dos programas de 1954 ao fim do Estado Novo	146
3.2 <i>Os Lusíadas</i> nas edições escolares	148
Antes do Estado Novo	151
1865 - Paulino de Souza	151
1900 – Mendes dos Remédios	156
1907 – José Agostinho.....	159
1915 – José Agostinho (2).....	162
1926 – Artur Viegas	166
Durante o Estado Novo	171
1936 – Agostinho Fortes	171
1952 – Emanuel Paulo Ramos.....	176
1957 – Eduardo Pinheiro	182
Apontamentos a respeito das edições escolares	184
Uma célebre adaptação em prosa	186
3.3 Relatos sobre o liceu e a receção do poema	192
Jorge de Sena	193
José Saramago	194
José Eduardo Agualusa.....	195
José Cardoso Pires	195
António Lobo Antunes	196
Alexandre O'Neill	197
João Aguiar (jornalista)	198
Maria da Conceição Coelho (professora e articulista).....	198
Lino Moreira da Silva (professor)	199
Irmão Metralha (internauta).....	200

Blog Horas Perdidas (da internet)	201
Manuel S. Fonseca (internauta)	202
Teté (internauta)	203
Duas vias metodológicas	205
A persuasão docente	207

CONCLUSÃO

4 PALAVRAS FINAIS	213
-------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1: REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO - 1823 A 1973	220
ANEXO 2: O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS REFORMAS – 1836 A 1968	223
ANEXO 3: CAMÕES E <i>OS LUSÍADAS</i> NOS PROGRAMAS - 1870 A 1954.....	231
ANEXO 4: EDIÇÕES ESCOLARES DE <i>OS LUSÍADAS</i>	244
ANEXO 5: QUADRO SINÓTICO DAS EDIÇÕES ESCOLARES	248

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS	252
-------------------	-----

Instrução aos mais capazes,
lugar aos mais competentes,
trabalho a todos, eis o essencial.
(António de Oliveira Salazar)

INTRODUÇÃO

No decorrer do revolucionário século XX, a crescente e cada vez mais rápida oferta de informação culminaria naquilo que ficou conhecido como globalização. Na verdade, a partir do final dos anos oitocentos já podemos perceber o estreitamento das fronteiras entre povos e culturas e a tendência para certa uniformização de padrões culturais. Paradoxalmente, tal fenômeno suscita outro, dele decorrente: a necessidade da afirmação peremptória de diferenças, tendo por alicerce a defesa e sobrevalorização da história e do que, dentro dela, indica a singularidade necessária para a legitimação desses traços distintivos.

Essa “necessidade de identidade”, como escreve Jacques Le Goff¹, ultrapassa os limites do resgate do passado ou da recuperação de elementos culturais de outras épocas, e manifesta-se como a necessidade que o homem da última centúria do milênio sente de se isolar e de se manter afastado desse excesso de informações que provoca o desmantelamento das individualidades. Na verdade, o que ocorreu foi uma ação mais ou menos instintiva em favor da manutenção das memórias individuais e regionais.

Para além dessa busca pelos sinais e lugares da memória e da identidade, o que se viu, especificamente em Portugal ao longo de novecentos, foi uma forma de relacionar o passado com o presente e o futuro, este último tão extremamente líquido e incerto como os contextos políticos de então. O que ocorreu na sociedade desde o fim da monarquia até o regresso ao espaço geográfico europeu, com a adesão à Comunidade Europeia, tudo contribuiu para que, ao longo desse percurso, o homem português muitas vezes se voltasse para o passado, a fim de afirmá-lo ou negá-lo e, a partir dessa leitura apologética ou decadentista, encontrar razões ou motivos para que uma determinada e bem específica identidade cultural fosse fixada.

No que se refere à escola e ao discurso didático, a influência desse panorama de incertezas político-sociais e, ao mesmo tempo, a sensação da necessidade de se afirmar enquanto cultura singular entre outras, fez com que muitos educadores e outros importantes atores da sociedade portuguesa se questionassem a respeito da eficácia do ensino quanto à formação do caráter das novas gerações. Em consonância com o que acontecia no âmbito

¹ LE GOFF, 1994, p. 25.

educacional em nível mundial², no Portugal novecentista também foram propostas várias e profundas reformas nos conteúdos e nas metodologias, as quais, mesmo sob forte inspiração das correntes positivistas e progressistas que caracterizavam o pensamento pedagógico dos finais do século XIX e início do XX, destacavam-se pela defesa da singularidade e soberania portuguesa dentro do contexto mundial.

A valorização da escola enquanto elemento de formação do caráter nacional e do estabelecimento de uma identidade portuguesa já estaria presente mesmo antes da instauração da República (1910), mas acentuou-se com a Ditadura Militar (1926) e chegou ao seu ápice com o Estado Novo (1933), por meio da reforma do ensino promulgada em 1936. Nesse período, pode-se verificar a alternância de duas principais tendências educacionais: a liberal e a conservadora, as quais, apesar de antagonistas por suas ideologias³, possuíam objetivos semelhantes quanto à constituição de certa imagem nacional. A primeira é a que vai marcar o cunho positivista do ensino secundário, desde a primeira reforma dos liceus (1895) até o fim da primeira República (1918), mas é a corrente conservadora que dominará o ensino a partir de 1926, resgatando aquela mesma perspectiva tradicionalista, hierárquica e clerical presente no discurso pedagógico predominante no período monárquico.

Neste trabalho, nos interessa em primeiro plano o aspecto reacionário e antiliberal da educação nacional a partir de 1926, sobretudo aquilo que condiciona o aspecto utilitário e de formação ideológica através do ensino da literatura, o que se acentua a partir de 1936, ano da primeira reforma do ensino secundário, sob o governo de António Oliveira Salazar, principal mentor do Estado Novo. Essa reforma reorientou definitivamente toda a concepção pedagógica do novo regime, que se traduzia por “*gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português*”⁴, o que vinha sendo tentado desde a revolução de maio de 1926. Com efeito, a ditadura militar propôs, ao longo dos primeiros dez anos, nada menos que seis reformulações nos programas para o ensino liceal, mais especificamente nos anos de 1926, 1929, 1930, 1931, 1934 e 1935. Ao analisar esses programas curriculares em confronto com os anteriores, pretendemos estabelecer que, com a instauração do Estado Novo, sedimentou-se uma

² De acordo com Vera Teresa Valdemarin, “A urbanização da sociedade, as mudanças nos processos de trabalho e, com elas, novas configurações conflituosas nas classes sociais, compuseram o cenário desafiador para a educação” (VALDEMARIN 2010, p. 19), o que, segundo a autora, fomentou a discussão a respeito de novos métodos e práticas pedagógicas no início do século XX.

³ O conceito de ideologia adotado neste trabalho corresponde àquele defendido por Marilena Chauí, inspirada pela perspectiva marxista: “A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias)”. (CHAUÍ, 1980, p. 36).

⁴ Decreto 12.594, de 2 de novembro de 1926.

abordagem bastante peculiar para o ensino da Literatura e, centralmente para este trabalho, para o ensino de *Os Lusíadas*.

Pretendemos, com isso, mostrar que durante o regime chefiado por Salazar operou-se uma dinâmica de reforço a certos valores e à emergência de uma ideologia nacionalista extremada, determinado em grande parte pelo processo de cerceamento do pensamento. E isso se mostra de forma especial no ensino literário, e diretamente no que se refere ao “monumento épico” da cultura portuguesa, cuja recepção vigiada e orientada pode ser percebida através do que se vê nos programas educacionais:

Assim iniciado no gosto de ler e nos meios de aproveitar com a leitura, o aluno acatará com prazer as indicações do professor neste sentido e será esclarecido quanto ao critério que deve presidir à selecção das leituras – a distinção fundamental entre o que mais importa e vale e o que é secundário.⁵

E o que “mais importa e vale” foi inicialmente determinado pelos próprios professores, porque, como se lê mais adiante no mesmo programa:

(...) o professor fará criteriosa escolha das passagens mais belas e mais apropriadas à leitura na aula, resumindo as restantes, no intuito de fazer as convenientes ligações e dar ao aluno ensejo de conhecer a índole, a estrutura e o plano de composição de cada obra – o que se haverá em especial conta em relação a *Os Lusíadas*.⁶

No entanto, como pretendemos demonstrar, esse privilégio conferido aos professores pelos programas de 1926 a 1936, no que se refere à seleção e escolha daquilo que deveria ou não ser objeto de estudo, seria limitado posteriormente pelas reformas de 1948 e 1954, mais especificamente com relação a *Os Lusíadas*, quando teremos a indicação clara e explícita das estâncias selecionadas para serem lidas.

Será justamente esse modo vigiado e orientado de ler a obra camonianiana – indicado pelos dois últimos programas do Estado Novo – um dos condutores que nos guiarão ao longo deste trabalho. Mas para isso, a fim de que se compreendam melhor as motivações do controle exagerado sobre a recepção do poema, tentaremos esboçar as principais concepções pedagógicas do regime estado-novista, delatadas implícita ou explicitamente através da legislação a respeito das reformas do ensino secundário, que envolve tanto os programas escolares decretados, quanto as inúmeras reformas do ensino ao longo dos períodos que nos

⁵ Decreto n. 27.085, de 14 de outubro de 1936.

⁶ Idem.

propomos estudar: pré-republicano, republicano e estado-novista⁷. Além disso, e com a mesma finalidade, exploraremos na prática a materialidade do texto épico a ser ensinado, quando trataremos de investigar algumas edições escolares adotadas em cada período histórico, a fim de estabelecer pontos de contato ou de afastamento com relação ao que se preconizava oficialmente. Finalmente, dedicaremos algumas páginas para tratar dos relatos de pessoas que estudaram *Os Lusíadas* durante a sua passagem pelo ensino liceal, tentando por meio deles identificar algum resquício do processo de educativo e da pedagogia que envolveu o ensino do poema.

Por serem de natureza diferente, esses três subsídios – leis, livros e relatos – serão abordados sob uma perspectiva complementar, possibilitando-nos estudá-los dentro de um encadeamento gradual, que pode ser assim exemplificado:

A legislação – mais abundante e geral dentro da pesquisa – será compreendida como elemento originador, a partir do qual manifesta-se a vontade política daqueles que governam. Por serem nossa premissa inicial de investigação, os textos legais serão tratados com bastante detalhamento, de modo que possam garantir a construção de um cenário político/histórico fértil. As edições escolares, reguladas e vigiadas por diretrizes oficiais, passam a ser entendidas como um dos meios de ação do governo sobre os fazeres educacionais. Foram selecionadas de modo a garantir um recorte significativo entre tantas dadas ao público ao longo da história dos liceus. Por fim, os depoimentos dos estudantes – coletados prioritariamente em fontes escritas e, por isso, menos abundantes – podem ser entendidos como registro dos resultados desse processo e potenciais indicativos da abrangência e da aderência das ações pedagógicas.

Com isso pretendemos demonstrar que a política educacional estado-novista foi pautada por um modelo social orientado pelas diretrizes utilitaristas e conservadoras, e que o poema épico de Camões jamais perdeu a sua centralidade dentro dos programas oficiais para o ensino

⁷ Adotaremos, neste trabalho, a forma “estado-novista” como adjetivo relativo ao Estado Novo, conforme ensina o Dicionário Online Priberan de Língua Portuguesa. <<http://www.priberam.pt/dlpo/chave>>, acesso em 21 out. 2014.

secundário: Ao contrário, *Os Lusíadas* deve ser entendido⁸ como um dos meios utilizados pelo regime para semear o que viria a servir como base para a edificação de uma sociedade patriarcal, católica e conservadora, resgatando em parte aquela função a ele atribuída pelo Estado monárquico, desde a corte de D. Sebastião, como ensina Marcia Arruda Franco:

O canto épico de Camões, ainda que lamente “cantar a gente surda e endurecida”, é dedicado ao rei, e se ficciona como lido em presença de Dom Sebastião, invocado na dedicatória e na conclusão de *Os Lusíadas*. Como ato cívico e político, o “engenho ardente” do Poeta produz “de tuba canora e belicosa” um “som alto e sublimado” num estilo “grandíloquo e corrente”, com o qual pretende enfurecer e mover à guerra de cruzada os cavaleiros do rei, cujos peitos, a escuta do discurso épico “acende e a cor ao gesto muda”. A composição poética é movente e circula ao sabor das modulações e nuances das vozes que a recitavam, em performance, nas diversas circunstâncias do cotidiano da corte, nos salões, nas praças públicas, em estalagens, em datas comemorativas, nas variadas cerimônias do Estado monárquico etc., sempre como um meio de comunicação social, cuja função última é zelar pelo pacto de sujeição ao monarca e pela prática dos valores religiosos.⁹

⁸ Optamos pela concordância ideológica, assumindo *Os Lusíadas* como singular e masculino (o poema épico).

⁹ FRANCO, 2010, p. 118.

PARTE I
- AS LEIS -

1 O ENSINO SECUNDÁRIO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS

O grande defeito do ensino oficial português está em que os compêndios são maus, os professores piores, e os programas, transladados de escolas superiores, seriam excelentes por vezes, se não fossem puras hipóteses burocráticas.

Praticamente, o ensino é ainda o jesuítico pela tradição e pelos métodos que o marquês de Pombal, apesar do seu ódio político aos jesuítas, aceitou deles. É o ensino pela memória e pela abstração, o ensino dirigido a fazer máquinas raciocinantes num círculo restrito de disciplinas.¹⁰

Esse é o discurso de Oliveira Martins que, no fim do século XIX, quando o regime da monarquia constitucional se encontrava no auge da crise, já apontava para os problemas educacionais portugueses, salientando que a organização geral do ensino era antiquada, com métodos e programas dogmáticos, baseados na memorização de conteúdos livrescos. O historiador e literato via o distanciamento entre a dinâmica escolar e as necessidades científicas e culturais para ele necessárias à formação de uma cultura que se destacasse no cenário europeu.

Quanto ao ensino secundário, foco de atenção neste trabalho, por essa época o que se via era um curso destinado a tornar os estudantes aptos para o ingresso nos cursos superiores, ou na carreira do funcionalismo público¹¹, portanto, revestia-se de um caráter propedêutico. Isso seria uma marca bastante forte dessa modalidade de ensino, principalmente no que se refere aos últimos anos de escolarização, quase sempre concebidos como “preparação” para o prosseguimento dos estudos. Em contraste, muitos foram os clamores ao longo do século XX que afinavam com a denúncia feita por Oliveira Martins em 1888 e, conseqüentemente, o que vemos é uma série de reformas e tentativas de readequação do ensino secundário ao longo dos atribulados anos noventa, cada uma das quais procurando imprimir nas escolas características próprias e condizentes com a realidade política do momento.

Nas próximas páginas, procuraremos abordar esses processos de readequação e reformulação do ensino secundário português. Inicialmente abordaremos as reformas do ensino, traçando uma rota que vai desde a criação dos liceus, em 1836, até o final da Estado Novo, em 1974. Depois disso, trataremos dos programas das disciplinas, tendo como foco central os conteúdos para Português e Literatura, sem deixar de considerar também o conjunto de

¹⁰ MARTINS, 1952, p. 8.

¹¹ MATOS, 1990, p. 15.

disciplinas, de uma forma geral. Complementando o presente capítulo, daremos destaque ao regime estado-novista, ressaltando a ação do governo sobre a política que envolvia os livros escolares. Também destacaremos o posicionamento refratário de alguns representantes da cultura portuguesa a respeito dessa presença opressora que se fazia sentir tanto fora quanto dentro dos muros escolares.

1.1 As reformas

O que será visto a partir de agora é um resumo das reformas do ensino secundário português, que culminaram com aquela já mencionada leitura orientada de *Os Lusíadas*, indicada aos estudantes durante o período da Ditadura Nacional. Para que bem se compreenda a dinâmica dos processos de transformação, julgamos necessário principiar o estudo pelo ato de criação do ensino liceal, em 1836, e pela primeira reforma oficial, a de Jaime Moniz, em 1895. Após isso, penetraremos todo o período de transição entre a Monarquia e a República para, finalmente, chegar até o regime do Estado Novo, quando as reformas assumiram declaradamente um caráter nacionalista e conservador: período de extremo zelo a respeito do que era lido, de que forma isso era feito e de como se ensinava literatura na escola.

Da Monarquia à Primeira República

Como já mencionado, o ensino secundário público em Portugal foi introduzido de modo oficial em 1836: em atraso, se compararmos com os demais países da Europa¹². Desde a sua criação até o final dos oitocentos, não havia programas específicos para todas as disciplinas e o ensino se dava prioritariamente através do uso de compêndios enciclopédicos, entre outros materiais didáticos surgidos de forma improvisada.

Nesse panorama, fazia-se necessária uma reforma estrutural completa – a primeira de muitas, como será mostrado – e isso aconteceu em 1895, com a reforma proposta pelo Ministro da Instrução Pública, Jaime Moniz. O professor Ruben Landa assume que, com essa reforma, foi possível

reabilitar o ensino oficial, que tão desprestigiado estava perante a opinião pública e, além disso, elevar em Portugal a discussão das questões da educação ao nível da pedagogia europeia¹³.

¹² Na Alemanha, a reforma que criou o ensino secundário (*Gymnasium*) data de 1794. Na França, os liceus instalaram-se em 1795. (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 130).

¹³ LANDA, 1928, p. 40 e 42.

Esse foi um momento de grande transformação, a partir de quando se fixaram exigências quanto à formação mínima dos docentes, instituíram-se os concursos públicos para provimento dos cargos, além do aumento no número de escolas e professores¹⁴. No entanto, grande parcela da sociedade ainda se queixava da inadequação do sistema educacional. Mesmo reconhecendo que a reforma de Jaime Moniz conseguira estruturar o ensino secundário¹⁵, fixar o regime de classes e reorganizar os programas, muitos professores e pais criticavam o excesso de conteúdo, o peso exagerado do latim e a ausência da ramificação do ensino entre as Letras e as Ciências¹⁶. Isso conduziu à necessidade de nova reforma.

Em 1905, o ministro Eduardo José Coelho faz baixar, via decreto, outra reforma do ensino secundário, visando sanar alguns dos problemas apontados anteriormente. Com essa nova reforma mantiveram-se basicamente as mesmas disciplinas, no entanto, reduziu-se o número de horas semanais de cada uma. A estrutura era composta por um curso geral de cinco anos, como no modelo anterior, mas agora dividido em dois blocos - um com três e outro com dois anos - além de mais dois anos, que correspondiam ao curso complementar. Também foi estabelecida uma distinção programática para o curso específico de Letras, sem qualquer disciplina científica, e para o de Ciências, sem qualquer disciplina literária. Outro aspecto importante dessa reforma é que, além da redução da carga de trabalho imposta aos alunos, ela objetivou o melhoramento da estrutura física das escolas, o enriquecimento do material didático e a melhoria no quadro de professores, não em quantidade, mas em qualidade. De acordo com o texto desse Decreto, julgava-se necessário:

construir edifícios para liceus, fornecê-los de mobiliário moderno e de material adequado, dotá-los de bibliotecas, museus, gabinetes de física e laboratórios de química e consignar-lhes verbas suficientes para a conservação, funcionamento e melhoria de todos estes meios de ensino.¹⁷

E quanto aos professores:

(...) escolher bons professores e retribuí-los condignamente, permitindo-lhes concentrar no exercício do magistério todas as suas

¹⁴ MATOS, 1990, p. 17.

¹⁵ Com essa reforma o ensino secundário passa a ser constituído por um curso geral de cinco anos e um curso complementar de dois anos.

¹⁶ FERREIRA, 2004, p. 36.

¹⁷ Decreto de Lei 194 de 30 de agosto de 1905.

energias. (...) Com bons professores e bons meios de ensino estão resolvidos os problemas mais graves da instrução secundária.¹⁸

Esse modelo de ensino secundário, acrescido nos anos seguintes de alguns aditivos, como as especificidades para o ensino feminino, a reforma administrativa do ministério e a autorização para se contratar professores estrangeiros, se manteria inalterado até quatro anos após a implantação da República, o que nos faz perceber aí um período em que a educação começava a tomar um rumo progressista, valorizando os saberes significativos em detrimento do conhecimento enciclopédico e do acúmulo de informações irrelevantes, que eram a característica da educação jesuítica do período monárquico.

A Primeira República

Foi em setembro de 1914 que, através da Portaria nº 230 do ministro José de Matos Sobral Cid, apresentou-se a primeira tentativa de reforma do ensino secundário do período republicano. Na verdade, com essa portaria apresentavam-se vinte instruções com referência aos processos de ensino e métodos a serem adotados pelos professores a partir dali. Entre tais instruções, podemos destacar as seguintes afirmações: 1) que a finalidade do ensino secundário não seria a soma de conhecimentos, mas o desenvolvimento das “*faculdades do espírito*”; 2) que o objetivo de ensinar era o de “*cativar a atenção da colectividade*”¹⁹; 3) que deveria ser dada aos alunos a oportunidade de expor as suas ideias e opiniões durante as aulas; 4) que a qualidade do ensino deveria ser prioritária com relação à quantidade de informações.

Com essa pequena reforma, empenhada em apagar as marcas deixadas pela tradição jesuítica (não totalmente descartada pela reforma pombalina²⁰), de um ensino elitizado e preso ao excesso de conteúdos, abria-se uma nova etapa para o ensino secundário em Portugal, que agora se revestiria de um viés muito mais democrático, fruto da política liberal da Primeira República. Sinal disso são as várias interferências realizadas por meio de leis e decretos ao longo dos três anos seguintes²¹, no intuito de normatizar o ensino em consonância com a ideologia progressista dos primeiros republicanos.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Portaria 230 de 21 de setembro de 1914.

²⁰ Veremos mais adiante a relação entre a pedagogia pré e pós Reforma Pombalina.

²¹ FERREIRA, 2004, p. 41.

Em abril de 1917 surgiu a necessidade de compilar em um único Decreto todas essas disposições que andavam dispersas²². Nele se manteria a base do plano de estudos, principalmente no que se refere à função do professor e aos métodos de ensino, que davam ao aluno certa liberdade de expressão, como aponta Helena Isabel Ferreira:

(...) o professor devia ter um cuidado extremo com a linguagem utilizada para que ela fosse clara para os alunos, deveria existir uma participação dos alunos na aula, nos alunos deveria ser estimulada a actividade mental reprodutiva e os trabalhos de casa já eram permitidos, mas não deviam exceder algumas horas²³.

Outras instruções constantes nesse Decreto, e relevantes para serem anotadas, diziam respeito ao trabalho efetivo do professor e mostravam que, apesar de ser uma reforma bastante progressista com relação às anteriores, não adotava completamente a pedagogia *laissez-faire* do liberalismo²⁴. Os professores eram instruídos a cumprir os programas e obrigar os alunos a realizar os exercícios escolares. Competia ao professor, também, manter a disciplina com firmeza, indicar com clareza e diariamente o conteúdo programático a ser estudado no manual sem, no entanto, perder o “caráter afável e neutro” no tratamento com os jovens²⁵.

A instabilidade política da República Parlamentarista cresceu com o advento da I Guerra Mundial, o que levou ao golpe militar de 1917 e à eleição de Sidónio Pais. Isso deu margem a uma nova reforma no ensino secundário, promulgada pelo Decreto-Lei n° 4.650, de 14 de julho de 1918. Essa primeira reforma da Nova República não trazia alterações substanciais quanto à estrutura do curso secundário, destacando-se nela apenas mais outra divisão do curso geral, agora com dois anos para a primeira sessão e três para a segunda. No entanto, o caráter inovador dessa reforma fica por conta: 1) do aumento no número de disciplinas oferecidas, com redução da carga horária semanal; 2) da alteração do plano de estudos e dos programas para as disciplinas; 3) da introdução das sessões de canto coral para o curso geral. Com esse decreto, pela primeira vez, fica bem esclarecido o objetivo principal do ensino secundário:

O ensino secundário tem por fim ministrar os elementos duma cultura geral e habilitar para os estudos superiores, promovendo para isso a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual e do espírito, o

²² Decreto n° 3091, de 17 de abril de 1917.

²³ FERREIRA, 2004, p. 41.

²⁴ Trata-se da política da autogestão defendida pelos liberais desde o século XVIII, aplicada à educação. Como explicam (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 127), “A expressão em língua francesa “laissez faire, laissez aller, laissez passer”, que significa “deixai fazer, deixai ir, deixai passar” ficou popular através do Marquês Argenson (1694 – 1757), grande político francês amigo de Voltaire (1694 – 1778), um renomado filósofo iluminista amante das artes e da literatura”.

²⁵ Decreto – Lei n° 3091 de 17 de abril de 1918.

desenvolvimento normal do corpo e a educação do sentimento e da vontade²⁶.

Como se vê, ao limitar o ensino secundário à tarefa de preparar o ingresso nos estudos superiores e disciplinar as “vontades” dos educandos, interrompia-se de forma sutil a evolução progressista que fora principiada com os progressistas dos primeiros anos da República. Essa reforma de 1918 sofreu algumas poucas alterações no ano seguinte, através do Decreto nº 6.132 de 26 de setembro de 1919, em especial no tocante à distribuição da carga horária e aos programas das disciplinas. Mantiveram-se as principais diretrizes e os objetivos propostos pelo Decreto nº 4.650.

A alteração mais marcante durante o conturbado período de transição entre a Nova República e a “restauração” da República Parlamentarista (entre 1919 e 1925) viria com o Decreto nº 7.558, de 18 de junho de 1921, pelo qual a disciplina de Matemática, restrita anteriormente ao curso de Ciências, voltava a fazer parte do curso de Letras, e no curso de Ciências estudavam as disciplinas de Letras, mais especificamente o Português, o Alemão e o Inglês. E dessa forma permaneceram as diretrizes para o ensino secundário em Portugal até a instauração da Ditadura Militar, período de grande relevância para esse segmento educacional, como será visto a seguir.

A Ditadura Militar e o Estado Novo

Com o golpe militar que pôs fim à Primeira República, foi anunciada mais uma reforma no ensino secundário. O Decreto nº 12.594 de 2 de novembro de 1926, denominado Estatuto da Educação Secundária, marcou uma alteração fundamental na estrutura do ensino secundário, reduzindo-o de sete para seis anos. O ensino geral, agora denominado “curso dos liceus”, continuava a ser ministrado em cinco anos, mas o curso complementar, denominado “preparação para o ensino superior”, agora era realizado em apenas um ano e mantinha a distinção programática entre Letras e Ciências, retirando-se mais uma vez a Matemática do curso de Letras e o Alemão, o Francês e o Inglês do de Ciências. Essa redução fazia parte do viés que fundamentava esse Decreto, como se vê justificado no próprio texto da lei:

Grave problema andava irresolvido há muito na instrução secundária, com dano do ensino e clamores de todos. Superabundância de matérias e superabundância de horas de aulas, abundâncias tantas que, ao contrário do ditado latino, se julgavam nocivas em extremo, e até contraproducentes no alcance desejado de

²⁶ Decreto nº 4.650 de 14 de julho de 1918. Grifos meus.

saber muito e bem. O resultado paradoxal era patente a todas as vistas – mesmo às menos atiladas: quanto mais se pretendia fazer saber, cada vez realmente se sabia menos²⁷.

Outra vez, o fracasso do ensino era atribuído à inflação de horas e conteúdos ministrados, para tanto foram propostas, ao longo desse decreto, as alterações cabíveis, centradas sempre na diminuição das exigências sobre os alunos. Dessa forma reduziu-se a carga horária semanal, tanto que ao primeiro ano/classe eram ministradas semanalmente apenas dezenove horas de aulas e a maior carga, no curso preparatório, era de apenas vinte e sete aulas²⁸. Diminuir o tempo que o aluno passava na escola era garantia de “horas de distração e repouso”, pois na verdade estavam sendo concedidas a ele “as horas que a sós consigo desenvolva o seu espírito, lendo, reflectindo, estudando, desenvolvendo o juízo e a memória, armazenando e arrumando conhecimentos, por esforço auto-didáctico”²⁹.

Mesmo com todo o empenho por trazer melhorias ao ensino, essa reforma se mostrou ineficiente, pelo que, já no ano seguinte, uma nova reforma faria o curso liceal ter novamente sete anos de duração. Estabelecera-se a Ditadura Militar pelo golpe de 1926 e o presidente Óscar Carmona, descontente com a situação do ensino em Portugal, manda baixar o Decreto n° 13.056 em 22 de janeiro de 1927, pelo qual fica estabelecido, em seu artigo 2°, que “os cursos de preparação para a instrução superior são o curso de letras e o curso de ciências, qualquer deles com a duração de dois anos”³⁰. Fora essa, as demais disposições não apresentam distinções expressivas quanto à reforma anterior, fato justificado pelo caráter provisório dessa reforma que considera:

(...) que só um estudo demorado e atento e a consulta de todos os indivíduos e classes a quem em Portugal o problema do ensino secundário interessa permitiriam remediar definitiva e eficazmente as faltas e dificuldades que se apontam na actual legislação do referido ensino, não sendo portanto conveniente reorganizá-lo desde já de maneira ampla e perfeita³¹.

Foi sabidamente uma reforma emergencial, engendrada pelo novo regime para acalmar momentaneamente alguns setores da sociedade que, insatisfeitos com a qualidade do ensino secundário, clamavam por mudanças. Mudanças que viriam a ser aprofundadas três anos mais

²⁷ Decreto n° 22.425 de 2 de outubro de 1926. Grifos meus.

²⁸ Conforme esse Decreto, “A hora escolar é de 50 minutos”. (§ 4º do artigo 88º).

²⁹ Decreto n° 22.425 de 2 de outubro de 1926.

³⁰ Decreto n° 13.056 de 22 de janeiro de 1927. Grifos meus.

³¹ Idem. Grifos meus.

tarde, implementadas pelo Decreto n° 18.779, de 26 de agosto de 1930. Com essa reforma o governo começava a revelar o perfil marcante do novo regime, exemplo disso foi o estabelecimento das sessões de *instrução moral e cívica*, dos *trabalhos manuais* e dos *trabalhos femininos*, todos com frequência obrigatória para os alunos do curso geral. Ainda no texto desse diploma afirmava-se que, até então, o liceu não cuidava “suficientemente da educação moral dos seus alunos, e faz silêncio no que respeita à sua instrução cívica”³². É justamente a partir daí que vemos a maior ruptura com os esforços dos liberais que ansiavam por uma educação progressista, significativa e libertária, que elevasse Portugal a um patamar de destaque no ambiente científico e cultural europeu. Tudo porque esse Decreto de 1930 assumia, sem pejo ou remorsos, um caráter predominantemente moralista e disciplinador, como pode ser percebido nas ações propostas para o sucesso do ensino secundário, que seriam basicamente a diminuição da carga horária e o alto valor conferido à “(...) educação moral e cívica, que o liceu deve ministrar por todos os meios e a propósito de tudo, (...) orientada por uma sólida instrução, dada nos primeiros anos do curso”³³.

Em 1932 promulgava-se finalmente o novo e tão esperado Estatuto do Ensino Secundário, através do Decreto n° 20.741, de 11 de janeiro daquele ano. Por esse diploma compilavam-se todas as ações tomadas para a reorganização do ensino desde o golpe de 1926. Pela primeira vez o governo, declaradamente ditatorial, lançava uma reforma ampla e com indícios de durabilidade. Logo na introdução do texto há um extenso relatório que, em determinado momento, justifica o Decreto:

Tem constituído preocupação constante da Ditadura melhorar a instrução pública, nos seus mais elevados organismos de direcção e administração e em cada um dos graus e ramos por que ele se distribue; e, se todos lhe têm merecido atenção e desvelos, a nenhum tem cabido parte maior do que aquela que ao ensino secundário tem sido atribuída³⁴.

No prosseguimento do texto desse relatório são descritas as principais medidas implementadas pela ditadura, na forma de situar este decreto como o coroamento de todas elas, ou a sua síntese final. Seguidamente ao relatório introdutório são descritos a reorganização do curso liceal, a reforma dos programas, os concursos para os livros a serem adotados, o uso do caderno diário, a função dos reitores, entre outras disposições. Apesar de não trazer maiores

³² Decreto n° 18.779 de 26 de agosto de 1930.

³³ Idem. Grifos meus.

³³ Idem. Grifos meus.

³⁴ Decreto n° 20.741 de 11 de janeiro de 1932.

alterações quanto ao funcionamento do ensino secundário, esta é uma reforma que aparenta maior vigor frente às primeiras promulgadas sob a supervisão de Óscar Carmona e António Oliveira Salazar, as quais se apresentaram, como visto anteriormente, com caráter de provisoriedade e emergenciais, apesar de já apresentarem o *gérmen* da ideologia que viria marcar o regime autoritário e de cerceamento de liberdades chefiado por esses dois estadistas. Na verdade, o grande mérito desse novo estatuto foi o de compilar e organizar todas as intervenções realizadas no ensino secundário desde o golpe de 1926.

Em 1936, Carneiro Pacheco assumiu o ministério que passaria agora a ter a denominação de Ministério da Educação Nacional. Bastante afinado com a ideologia corporativista e conservadora do Estado Novo, esse ministro elaborou mais uma reforma, que propunha especialmente a “missão educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmônico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição”³⁵, além de estabelecer que a finalidade do ensino secundário seria proporcionar aos portugueses “uma cultura geral e útil para a vida”³⁶ deixando de lado a tradição de se atribuir a esse grau de ensino a função preparatória para a educação superior, o que nos leva a perceber a possível intenção de usar a educação secundária como meio massivo de interferência ideológica sobre a vida particular dos portugueses.

Com relação à estrutura e o funcionamento do ensino, essa reforma extinguiu o curso complementar e a bifurcação entre a formação para as Ciências ou Letras, implantando três ciclos de escolarização secundária³⁷. Além disso, passariam a existir dois tipos de liceus: os nacionais, oferecendo o curso completo, e os provinciais, que ofereceriam apenas o 1º e o 2º ciclos, reforçando a dicotomia entre o campo e a cidade e o contraste entre uma formação geral (mais abrangente) e a terminalidade dos estudos que permitiria o ingresso nos níveis superiores de educação (restrita a poucos).

Esse caráter de educação popular e utilitária também transparece no que diz respeito à orientação didática dessa reforma. Tomemos, por exemplo, a oferta do “curso especial de educação familiar”, destinado às moças, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Política e Administrativa da Nação³⁸ e, em especial, as sessões de Canto Coral, assim descritas no artigo 13 desse Decreto:

³⁵ Decreto-Lei 27.084 de 14 de outubro de 1936. Note-se em meus grifos o aspecto conservador e moralista.

³⁶ Idem. Grifos meus.

³⁷ O primeiro e o segundo ciclos com três anos cada e o terceiro ciclo, apenas um ano.

³⁸ As sessões de educação moral e cívica eram oferecidas durante o 1º e 2º ciclos. As aulas de Organização Política e Administrativa da Nação ministravam-se no 3º ciclo, inclusivamente no curso especial de educação familiar.

Art. 13º - O ensino do canto coral será orientado do modo seguinte:

- a) Ministrar-se-ão noções elementares da música e do canto, na medida do indispensável para a imediata constituição de massas corais activas;
- b) Durante o 1º ciclo o canto coral visará especialmente a impregnação dos preceitos morais e cívicos de um bom português, por meio de canções educativas, e com todos os alunos do ciclo se constituirá o primeiro orfeão;
- c) Durante o 2º e o 3º ciclo o canto coral visará especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico, tendentes a uma forte e activa coesão nacional, por meio de cânticos vigorosos, e para os executar se constituirá, com todos os alunos dos dois ciclos, o segundo orfeão; (...) ³⁹.

As instruções para as sessões de Canto Coral exemplificam de forma bastante suficiente quais diretrizes viriam a ser delineadas a partir dessa reforma de 1936, ou seja, utilizar a educação como forma de doutrinação, uma vez que é também a partir dessa reforma de Carneiro Pacheco que se estabelecia oficialmente a intervenção da Mocidade Portuguesa no âmbito escolar⁴⁰. Os seus objetivos básicos modelavam-se sempre no culto dos heróis, na exaltação patriótica e na prática dos valores católicos, fórmula que se refletia na ideologia geral do Estado Novo, com respaldo na doutrina conservadora de Salazar.

Após Carneiro Pacheco, vieram outros ministros e algumas pequenas modificações e adequações necessárias. No entanto, foi através das mãos do ministro Pires de Lima que surgiria mais uma reforma do ensino secundário. Com o Decreto-Lei nº 36.508 de 1947 repôs-se o esquema de estudos que a última reforma havia alterado: ressurgia o curso complementar, com dois anos de duração, em regime de separação entre as modalidades de Ciências e Letras, e com o carácter de preparação para o ensino superior. Reduziram-se mais uma vez os conteúdos disciplinares, afirmando-se que a partir de então caberia ao ensino, durante o curso geral, apenas o que era “útil e necessário ao saber, como exercício mental e como elemento de formação”. Justifica-se essa remodelação com base na necessidade de medidas que coordenassem o ensino liceal – que era a via de acesso para os estudos superiores – com o recém-reformulado ensino técnico – que visava a formação da mão de obra especializada. Com referência ao carácter doutrinário, que foi uma marca da reforma anterior, também nessa reforma vemos a continuidade de um discurso moralizante e de cunho nacionalista. Indicam-se agora sessões de

³⁹ Decreto-Lei 27.084 de 14 de outubro de 1936. Grifos meus.

⁴⁰ O artigo 3º do Decreto-Lei 27.084 indica que “A Organização nacional denominada Mocidade Portuguesa cooperará com todos os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino liceal no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à Pátria (...)”

Religião e Moral para o 1º e o 2º ciclos, Lavoros Femininos para as moças, Canto Coral, e o prosseguimento da intervenção da Mocidade Portuguesa:

Art 13º - As organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina cooperarão com todos os liceus e estabelecimentos particulares de ensino liceal no desenvolvimento da capacidade física, na formação do carácter, na criação do espírito de solidariedade e no fortalecimento do amor pátrio dos alunos⁴¹.

Essa foi a última grande reforma do ensino nos moldes estado-novistas em termos de conteúdos e doutrina ideológica. Seguiram-se a ela as reformulações dos programas (1948 e 1954), a criação do ciclo preparatório do ensino secundário (1960), o qual foi fundido ao 1º ciclo do ensino secundário logo em 1967, dando origem ao Ensino Unificado. Em 1973 viria a última reforma antes da redemocratização, através da promulgação da Lei de Bases da Educação Nacional. A Lei 5/73 tornou o ensino menos “patriótico” e preocupou-se, pela primeira vez, com a formação da personalidade nas vertentes física, intelectual, estética, moral e social. É considerada por muitos como uma das mais importantes⁴², introduzindo em Portugal a concepção de uma escola mais aberta e democrática, anseio de muitos portugueses àquela época. Podemos afirmar que essa lei se apresenta como prenúncio do fim do regime autoritário, mostrando através da educação que era inevitável a mudança de rumo no destino do País.

Veio o 25 de abril, em 1974, e, a partir de então, esses novos rumos se estabelecem para o ensino secundário através, principalmente, da criação da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica⁴³. Com isso, a educação foi paulatinamente remodelada em Portugal, a fim de se adequar ao novo paradigma democrático que se estabeleceu após a Ditadura Nacional, como aponta Joaquim Pintassilgo:

Após o saneamento inicial dos diretores, decretado em 25 de Junho, um novo período se iniciou (...) onde se podem distinguir duas fases – a da revolução (1974 – 1976) e a da normalização (1976 – 1978). Os debates educativos e a conflitualidade, que eram aspectos dominantes na vida nacional, reflectiram-se também nas várias alterações aos planos de estudo e reestruturações curriculares – quatro planos de estudo, em quatro anos sucessivos: 1974, 1975, 1977 e 1978.⁴⁴

⁴¹ Decreto-Lei nº 36.507 de 17 de setembro de 1947. Grifos meus.

⁴² De acordo com TORGAL (2004) e CAMPOS (2011).

⁴³ Decreto-Lei 339/74, de 18 de julho de 1974.

⁴⁴ PINTASSILGO, 2010, p. 32-33.

Apesar de matéria extremamente rica e relevante para o estudo do ensino em Portugal, o período pós-cravos foge à abrangência deste trabalho, que tem por foco a escola estadonovista e a relação do regime autoritário de Salazar com ela, o que prosseguiremos detalhando de forma mais aprofundada, acatando a proposta do professor José A. C. Bernardes, para quem a compreensão da “maneira como foi evoluindo a presença dos textos de Camões nas Escolas” passa pela necessidade de se “ter em conta os Programas e os critérios que inspiraram as antologias (...). Mas não é menos obrigatório conhecer os pressupostos e os objetivos políticos dessa presença”⁴⁵. Isso é o que pretendemos, partindo do estudo dos programas oficiais, como será visto no próximo capítulo.

1.2 Os programas oficiais

Através do estudo das reformas pudemos esboçar parte do dinamismo pedagógico que condicionou o ensino secundário em Portugal, no entanto é indispensável considerarmos também os documentos oficiais, denominados “programas escolares”, como exemplos maiores das idiossincrasias dos governos que os decretaram. Tais programas são, na verdade, diretrizes que nortearam e regulamentaram o ensino, estabelecendo os conteúdos julgados úteis para a sociedade, para a cultura e para a formação moral dos jovens estudantes. Há neles, além dos conteúdos organizados por classe (ou ano), as devidas *instruções* (ou *observações*) nas quais se podem captar os objetivos a serem alcançados em cada ciclo.

No período que abrange este estudo, de 1895 até 1974, foram doze os Decretos estabelecendo programas para essa modalidade de ensino, cada qual atendendo às expectativas de cada reforma e potencializando as concepções pedagógicas por elas estabelecidas, como esboçadas no capítulo anterior. Acreditando, como o professor Carlos Cunha, que “os programas do ensino liceal da época são uma fonte privilegiada para observar esta revisão do passado”⁴⁶ que estamos tentando realizar, neste capítulo procuraremos nos tais programas aquilo que diz respeito aos conteúdos e instruções para a disciplina de Português, com ênfase na leitura de textos literários.

Ao observar de maneira sinóptica os programas para essa disciplina, percebemos três pontos em comum: 1) a presença constante do poema épico de Camões enquanto conteúdo programático, 2) a utilização dos exercícios de leitura com o fim de exaltar fundamentos de

⁴⁵ BERNARDES, 2012, p. 2.

⁴⁶ CUNHA, 2012, p. 5.

moral e exemplos de patriotismo e 3) a preocupação em aproximar o ensino da Língua Portuguesa ao da História da Pátria. Desde o decreto de 1905 até o de 1954 fica patente, nesse processo de entrelaçamento dessas duas disciplinas, a importância atribuída às narrativas, relacionando-as com a transmissão de conhecimentos e inculcação de valores através de modelos de conduta, em especial daqueles resgatados do passado - muitas vezes um passado muito mais mitológico do que histórico. Também é de se notar que tal procedimento torna-se ora mais acentuado, ora menos, conforme a proximidade ou o distanciamento entre a ideologia do ensino e a do governo, o que se pode traduzir em maior ou menor confiança e liberdade de ação conferidas ao professor em seu ato de ensinar. Sob essa perspectiva, cremos ser possível distinguir quatro períodos, como será visto a seguir.

Da Monarquia à República Velha 1836

Desde a criação oficial dos liceus⁴⁷, durante o reinado de D. Maria II, até os últimos anos do século XIX, a característica principal dos programas, como já dissemos, foi o acúmulo de informações enciclopédicas, característica de uma educação secundária destinada a poucos, restrita a uma elite que considerava a prevalência dos conteúdos na formação do jovem e a sua preparação para a vida adulta, como mostra o rol das disciplinas implantadas por esse mesmo Decreto, do qual sublinhamos aquelas ligadas ao nosso tema:

Art. 40.º Em cada uma das Capitaes dos Districtos Administrativos do Continente do Reino, e do Ultramar haverá um Lyceo, que será denominado Lyceo Nacional de . . . o local aonde fôr estabelecido.

§1.º O curso dos Lyceos constará das Disciplinas, e das Cadeiras seguintes:

1ª Grammatica Portugueza, e Latina, Clássicos Portuguezes, e Latinos.

2ª Lingoas Franceza e Ingleza, e as suas Grammaticas.

3ª Ideologia, Grammatica geral, e Lógica.

4ª Moral Universal.

5ª Arithmetica e Álgebra, Geometria, Trigonometria, e Desenho.

6ª Geografia , Chronologia, e Historia.

7ª Principios de Fysica, de Chimica , e de Mechanica applicados ás Artes, e Officios.

8ª Principios de Historia Natural dos tres Reinos da Natureza applicados ás Artes, e Officios.

⁴⁷ Decreto Real de 17 de novembro de 1836.

9ª Principios d'Economia Politica, de Administração Publica, e de Commercio.

10ª Oratoria, Poetica, e Litteratura Classica, especialmente a Portuguesa.

Como se pode constatar, as disciplinas pareciam estar bastante ligadas às cadeiras universitárias, conferindo ao ensino secundário desse período um caráter fortemente intelectualizado. No que diz respeito às disciplinas ligadas ao Português, percebe-se a preocupação com a literatura clássica, enfatizando os escritos portugueses. Essa poderia ser a primeira ação de um governo português no sentido de fazer o ensino da literatura nos liceus ser útil ao “aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do Paiz”⁴⁸, como consta no texto desse mesmo Decreto.

1895

Foi a partir da reforma de Jaime Moniz, mais precisamente a partir dos programas publicados no Diário do Governo de 14 de setembro de 1895, que temos a primeira iniciativa em favor da formação espiritual e ética dos jovens, acentuando-se o viés humanístico desse plano de estudos. Com esses programas, as línguas vivas e o latim sobrepunham-se às disciplinas de cunho científico:

Note-se que, no total dos tempos lectivos de todo o curso liceal (da 1ª. à 7ª. classes), as disciplinas de Física, Química e História Natural, Matemática e Desenho representavam apenas 1/3 da carga horária, preenchendo as línguas modernas, o Latim, Geografia, História e Filosofia, os restantes 2/3.⁴⁹

Os programas de 1895 sintetizam a reação contra o utilitarismo e o conteudismo predominantes até então, direcionando agora o foco do ensino para a formação moral e espiritual dos alunos, ou seja, uma pedagogia formalista de caráter predominantemente humanista. Isso pode ser visto ao longo do texto todo, mas é especialmente no programa para a disciplina de Português, postulada em destaque sobre as demais “não só pela importância imediata e prática, mas ainda pela grande influência que exerce no desenvolvimento do espírito, quando metodicamente dirigido”, que podemos encontrar pela primeira vez a aproximação entre a formação do gosto literário e o “desenvolvimento do sentimento nacional”⁵⁰. Indicava-

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ MATOS, 1990, p. 178.

⁵⁰ Esta é a citação anterior em DG I série, 14 de setembro de 1895. Grifos meus.

se para as classes iniciais a leitura de textos em que sobressaíssem usos e costumes da tradição portuguesa, além da biografia e dos feitos de grandes personalidades e dos seus “nobres exemplos”. Sugeria-se, nesses programas, que a prática da leitura evoluísse a partir de um “modo simples e intuitivo”, progredindo até o último ano do ensino secundário sem perder de vista a concepção de que a aprendizagem da língua e da literatura portuguesas forneceria aos educandos “os primeiros dados para a apreciação científica do carácter nacional com seus defeitos e qualidades”.⁵¹

1905

Com a reforma de Eduardo José Coelho, em 1905, surgiam os novos programas para as disciplinas do curso secundário, cuja vigência, cerca de treze anos, perdurou desde os últimos anos da monarquia até os primeiros da república. Neles vemos reafirmados os objetivos nacionalistas, mas desta vez de uma forma mais progressista e branda do que em 1895. As observações para o ensino da língua portuguesa nas três primeiras classes tomavam por base a leitura de trechos das obras consagradas de escritores portugueses. Sugeria-se, ainda, que os trechos escolhidos tivessem por tema biografias de portugueses ilustres, contos e lendas nacionais, a corografia de Portugal e das colônias, além de narrativas históricas. Essas últimas, sempre relacionadas aos conteúdos da disciplina de História, reforçando a perspectiva da afirmação de uma identidade nacional historicamente constituída.

Para as duas classes seguintes, aparecia a indicação para a leitura de trechos de trinta e quatro autores, indo desde Bernardim Ribeiro a Eça de Queirós. Sugeria-se que dessas leituras fosse apreendido “o carácter geral de cada escritor e o espírito de cada época”, mas, antes de tudo, que delas os alunos pudessem adquirir “noções elementares, mas exactas, das diferentes phases da nossa história literária”⁵².

Quanto aos dois últimos anos do ensino liceal, indicava-se o estudo da literatura de uma forma periodizada e progressiva, através dos textos originais adotados de forma oficial⁵³. Durante a VI classe, estudava-se o período compreendido desde as origens da literatura até o final do século XVII e na VII classe, do século XVIII até a contemporaneidade. O espírito nacionalista do ensino da literatura verificava-se na proposta do “conhecimento das literaturas

⁵¹ Idem, p.1895. Grifos meus.

⁵² Decreto n. 3, Diário do Governo, 04 de novembro de 1905.

⁵³ Edições escolares de autores portugueses, devidamente, anotadas e comentadas.

estrangeiras nas mais notáveis relações com a nossa”⁵⁴, ou seja, estudar a literatura feita fora de Portugal, tendo como medida e centro de referências a própria literatura portuguesa.

Ao longo de todo o texto é notável a interligação entre as disciplinas de Português e História, em especial quando se tratava da literatura. Sérgio Campos Matos também observa essa relação, acentuando que se expunham ali as “marcas de um evolucionismo que, obviamente, já vinha de trás, mas a que agora se concedia um lugar de destaque”, porque em tais programas, advindos de uma reforma considerada progressista, “aponta-se como grande objetivo incutir a ideia de progresso humano”⁵⁵.

Esses mesmos programas tiveram vigência até o final da República Velha, com o Golpe de Estado que derrubou do poder o Partido Democrático e interrompeu o processo de democratização que, embora um tanto conturbado, iniciava-se após a queda da monarquia.

Da República Nova à Restauração 1918

Com o Decreto 5.002, de 28 de novembro de 1918, instituíam-se os primeiros programas do governo de Sidónio Pais, período em que se consideravam os problemas da educação e da instrução pública como uma das necessidades nacionais de “mais determinante influência, porque visam produzir uma profunda transformação no espírito nacional”, fator preponderante para o fortalecimento do país. Ficava subentendido nesses programas que um dos principais objetivos do ensino liceal era o de “seleccionar e formar homens de enérgico carácter e viva inteligência”, os quais pudessem “tornar consciente e diferencial a qualidade de portugueses”⁵⁶.

As *Instruções* que faziam parte desse diploma legal tinham cunho notadamente nacionalista e eram bem mais completas e incisivas do que as que se viam nas curtas *observações* do Decreto de 1905. Tomemos como exemplo o trecho onde se lê:

No ensino de Português e da História, como de resto no das outras disciplinas, é preciso não esquecer que o ensino deve ter uma feição acentuadamente nacional, deve ter um cunho profundamente patriótico; é no ensino secundário que, mais do que em nenhum outro, pode e deve dar coesão e grandeza, e portanto solidez e elevação à alma nacional.⁵⁷

⁵⁴ Decreto n. 3, Diário do Governo, 04 de novembro de 1905.

⁵⁵ MATOS, 1990, p. 27. Grifos meus.

⁵⁶ Decreto 5.002, de 27 de novembro de 1918. Grifos meus.

⁵⁷ Idem.

Vemos aqui a instrução explícita para que o ensino secundário fosse veículo a favor de inculcar a identidade nacional e o espírito patriótico. E isso percorria todo o texto desses programas, mais especialmente no que se referia às seções de História e Português, disciplinas mais importantes na concepção pedagógica sidonista, porque através delas o jovem poderia “conhecer e admirar os grandes vultos portugueses do passado”⁵⁸, seja através da leitura de biografias ou de lendas e mitos regionais.

Especificamente nos programas para a disciplina de Português, têm importância alguns pontos que a partir dessa reforma estariam presentes em quase todos os programas subsequentes, inclusive os da primeira fase do Estado Novo. Fato bastante significativo, porque revela a persistência, ao longo dos anos, dos objetivos nacionalistas e do papel atribuído a essa disciplina quanto à formação do caráter e da moral:

Não esquecerá o professor que é a aula de Português uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno: o comentário breve, que é sempre o mais profícuo, feito na presença dos alunos destas classes é semente que cai em terreno próprio e que a todo o tempo é produtiva.⁵⁹

Mais um ponto desse programa, que será recorrente nos posteriores, dizia respeito aos conteúdos para a I classe, mais especificamente na indicação de uma leitura com caráter utilitário, oferecida para aqueles alunos mais jovens, considerados como “terrenos férteis”:

Leitura de trechos muito simples de prosa e verso: narrativas, contos e fábulas que possam contribuir para a educação moral do aluno; pequenas descrições de usos, costumes, instituições e monumentos nacionais; algumas lendas da antiguidade ligadas às origens peninsulares⁶⁰.

Com isso podemos inferir o destaque conferido mais uma vez à disciplina de Português para a formação de certa identidade nacional estruturada por uma amálgama de tradições e saberes que se encontravam dispersos, mas enraizados de forma não institucionalizada na memória coletiva. A partir desses programas de 1918 a leitura de textos repletos de elementos simbólicos e míticos faria com que a disciplina de Português se tornasse um meio eficiente na construção do sentimento de pertença e de unidade, ou seja, através da leitura selecionada e orientada, a escola se transformava em uma ferramenta a favor da ideologia do regime sidonista.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Idem, *Instruções* para as I e II classes.

⁶⁰ Idem, *Matéria de Ensino* para a I classe.

1919

Com a derrocada do governo de Sidónio Pais, novos programas foram propostos pelo Decreto de 1919, apresentados com poucas, mas significativas alterações. Estruturalmente, percebe-se que as *instruções*, as quais tradicionalmente apareciam no texto legal após a descrição dos conteúdos de cada disciplina, foram suprimidas nesse diploma legal. Também constavam dele, pela primeira vez, os quadros de distribuição das disciplinas para os cursos geral e complementar.

Com relação aos conteúdos indicados para a disciplina de Português, percebemos que se acentuava o cariz patriótico. Exemplo disso é o acréscimo de “Lendas e episódios característicos que mais se prestam a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho da raça”⁶¹ aos conteúdos da I classe, ou ainda a proposta para a II classe da

Leitura de trechos análogos aos da classe anterior; pequenas descrições de paisagens do continente e das colônias portuguesas; Contos e poesias populares; exemplos de virtudes cívicas e domésticas tirados da história pátria; lendas relacionadas com a fundação da nossa nacionalidade⁶².

Essa tangência entre o ensino da literatura e a história da pátria, sobretudo quando se buscam os “heróis” nacionais como exemplos das virtudes a serem emuladas pelos alunos, mostra que, nestes programas, o sentido de uma pedagogia nacionalista e utilitária vai sendo amplificado. Também nos programas para a disciplina de História podemos perceber tal inclinação, quando vemos surgir mais uma vez a figura dos “grandes” homens do passado a liderar a grei portuguesa. Sugere-se, nesses programas, a “explicação rudimentar das transformações capitais da nossa sociedade, acentuando a acção do povo através dos seus grandes homens”⁶³.

Interessa notar que entre 1918 e 1926 alternaram-se no poder o Partido Nacional Republicano (sidonista e conservador) e o Partido Democrático (liberal e progressista), gerando um período bastante instável na política portuguesa. Apesar disso, e das reformas de 1921 e 1924, os programas para o ensino secundário não sofreram alteração, até o golpe que instaurou a Ditadura Militar, em 1926.

⁶¹ Decreto 6.132 de 26 de setembro de 1919.

⁶² Idem.

⁶³ Idem. Grifo meu.

Na Ditadura Militar

1926

O Decreto 12.594 foi o primeiro de uma longa série que alteravam os programas das disciplinas para o ensino secundário durante o regime ditatorial. Nele não se veem modificações substanciais quanto aos conteúdos da disciplina de Português, mas o que se destaca é o retorno das *instruções*, agora como *observações*, cujo caráter marcadamente nacionalista, já presente no período sidonista, se acentuou ainda mais. Isso pode ser considerado como um reflexo da ideologia do governo de Óscar Carmona, que já se expressava no decreto instaurador do Estatuto do Ensino Secundário, como foi apontado anteriormente.

É de se destacar nas *observações* da disciplina de Português para a I e II classes a indicação de que as sessões de leitura deveriam continuar contribuindo para a formação da identidade nacional nos alunos, fundamentando-a em um passado histórico mítico. Vemos que os conteúdos para essas classes são bastante similares ao que já aparecia em 1918 e 1919:

(...) pequenas descrições de usos e costumes, instituições e monumentos nacionais, contos e poesias populares, lendas e narrativas relacionadas com a história da nacionalidade; exemplos de virtudes cívicas e domésticas, tirados da história pátria.⁶⁴

No entanto, os professores são agora instruídos de modo a compreender que “O conhecimento, ainda que fragmentário da nossa terra, da nossa história, deve ser ministrado através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”⁶⁵. Note-se que nesse diploma legal substituiu-se a expressão “orgulho da raça” que constava no documento de 1919 por “orgulho de ser português”. Sérgio Campos Matos vê nessa substituição “uma transformação formal que tem significado ideológico” porque “indica um certo afastamento em relação a uma linguagem nacionalista mais tradicional”⁶⁶, ou seja, a afirmação de que o novo regime procurava mostrar-se diferente dos antecessores, mas concordava com aquela concepção pedagógica utilitária e nacionalista de Sidónio Pais. Corroborar com isso o fato de que não houve alterações de maior significância quanto aos programas oficiais, apesar de ser apresentado como obra de um **novo** governo.

⁶⁴ Decreto 12.594 de 2 de novembro de 1926. Grifo meu.

⁶⁵ Idem. Grifos meus.

⁶⁶ MATOS, 1990, p. 31.

1929

O Decreto 16.362, de janeiro de 1929, dizia respeito apenas ao curso complementar, os dois últimos do ensino secundário, e tinha caráter provisório, como se pode perceber na nota introdutória do diploma:

Impõe-se, e com urgência, uma revisão geral dos programas de todo o curso dos liceus, em que haja unidade de vistas e se evitem incongruências. Sem esquecer o desiderato da amizade e mútua cooperação dos povos, deve predominar, na efectivação desse programa, a ideia de garantir e realizar uma educação nacional.

Atendendo porém à necessidade de não protelar por mais tempo, para o corrente ano lectivo, a publicação dos programas do curso complementar dos liceus, enquanto se não faz a preconizada e indispensável revisão geral (...) hei por bem decretar que sejam aprovados os programas dos cursos complementares dos liceus (...)⁶⁷

Note-se também, nesse mesmo trecho do documento, o refinamento da orientação para a pedagogia nacionalista, através da qual pudesse ser despertado nos jovens um sentimento de solidariedade patriótica, possivelmente visando o contributo da instituição Escola para a formação de cidadãos dóceis e úteis aos interesses coletivos. Esses mesmos vestígios ideológicos também estão presentes ao longo do texto de cunho instrucional denominado “*Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares*”, o qual antecede os programas propriamente ditos. Quando se aborda a importância da língua pátria, podemos ler nesse texto:

É indispensável que o aluno compreenda bem a importância que para a vida, para a grandeza e para a independência nacional tem a língua; é preciso que a respeite como enorme fôrça moral da sua Pátria, que a venere como depósito da cultura do seu País, que a ame como guarda das tradições da sua terra; é necessário que êle se convença de que tem obrigação estrita de velar pela sua pureza, e que por isso precisa de bem a estudar, precisa de bem a conhecer.

Não é só dever do estudante; é dever de patriota. Não é bom português aquele que não preza a sua língua, e por isso o professor empregará todos os esforços para levar os seus alunos ao perfeito conhecimento dela⁶⁸.

Há que se destacar, mais uma vez, o vínculo entre as disciplinas de Português e História e a construção do sentimento nacional por meio da associação entre civismo e língua: nessas considerações enfatizava-se como “indispensável” para ser “bom português” respeitar, venerar e amar a língua pátria, mas não apenas por ser o idioma nacional e sim porque através dela se

⁶⁷ Decreto nº 16.362 de 14 de janeiro de 1929. Grifos meus.

⁶⁸ Idem.

pode sintetizar a cultura e as tradições portuguesas, ou seja, a verdadeira “força moral da Pátria”⁶⁹ poderia ser resgatada através da leitura - por vezes exageradamente mitificada - do passado histórico. Isso comprova que a língua natural, assim como queriam os mais ilustrados humanistas, viria representar em determinadas épocas um traço distintivo em defesa da cultura e da nacionalidade de um povo⁷⁰.

Apesar de aparentemente insignificante pelo fato de tratar apenas dos programas para o curso complementar, o discurso ideológico implícito nesse Decreto será o primeiro passo dado por Óscar Carmona no sentido de nortear o rumo do ensino secundário ao longo da vigência da Ditadura que será, mais tarde, amplificado pelo Estado Novo tutelado por Salazar, como será mostrado mais adiante.

1930

O Decreto 18.885 veio em decorrência da reforma do ensino secundário de 1930. Os programas para todas as classes sofreram reduções, a fim de se adequarem à nova proposta educacional. Esse Decreto trazia alterações bastante significativas, se comprado aos anteriores, quando se trata dos conteúdos para a disciplina de Português, indicados para a III, IV e V classes que, a partir de então e até 1948, formariam a “segunda seção” do ensino secundário.

Quanto à III classe, enquanto nos programas anteriores indicava-se a leitura de “trechos em prosa e verso de obras literárias portuguesas do século XIX, acessíveis à inteligência dos alunos, nomeadamente de Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Tomás Ribeiro, Júlio Dinis e Gonçalves Crêspo”, com esses novos programas os alunos deveriam realizar a

[L]eitura de trechos em prosa e verso, de obras literárias portuguesas, que, pelo seu conteúdo e pela sua forma, sejam acessíveis à inteligência dos alunos, despertando nêles o gosto literário, o interesse científico e o zêlo pela sua educação moral. Leitura dum romance de Julio Dinis, das Viagens na minha terra, de Almeida Garrett, e dalgumas das Lendas e Narrativas, de Alexandre Herculano.⁷¹

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Ana María García Martín (MARTÍN, 1998) mostra que desde o século XV esse já era um assunto relevante. Ela cita exemplos, como o do gramático andaluz António de Nebrija, que afirmava em 1492, na sua *Gramática Castellana*, “*que siempre la lengua fue compañera del império*”. Também o humanista português, Fernando Oliveira, na *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, de 1536, considerava o idioma natural enquanto elemento de valorização nacional: “Não trabalhemos em língua estrangeira, mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas que a possamos ensinar a muitas outras gentes e sempre seremos delas louvados e amados” (OLIVEIRA, 1536, p. s/n). Luísa Carvalho (2011) é mais uma que menciona a língua portuguesa como “elemento fundamental de construção da identidade individual e social de todo falante” que, a partir de Gil Vicente, seria “tida como matriz essencial de identidade nacional” (p. 19).

⁷¹ Decreto nº 18.885 de 27 de setembro de 1930. Grifos meus.

Note-se a convergência desses programas com os ideais estéticos do Romantismo. Ao propor a leitura das obras de Garrett, Herculano e Dinis, promovia-se o resgate dos ideais românticos, reavivando e potencializando nelas o caráter original de pedagogia nacionalista, cujo objetivo, aprendido e ensinado nas páginas dos grandes autores do século XIX, era precipuamente criar patriotas.

Além de ser mais específico quanto às obras indicadas para a leitura, esse documento introduz também a intenção de uma formação moral, renunciando a censura que marcara não apenas a escola, mas toda a futura política de Salazar. Isso fica ainda mais claro quando se lê nas *observações* que seguem os programas para essas três classes:

Deve o aluno ter adquirido o gosto pelas boas leituras; é tempo de o interessar pela dos nossos melhores autores, conforme a sua progressiva capacidade, e por isso aos textos de matéria real e essencialmente moral sucederão os textos literários escolhidos segundo o critério estético e graduados segundo as classes que ele vai frequentando, procurando-se obter o conhecimento do valor dos autores e das suas obras. O intuito moral não poderá, contudo, perder-se de vista, e por isso serão postos de parte em absoluto, ou sofrerão os necessários cortes, todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver prematuramente nos alunos tendências impróprias das suas idades.⁷²

Esse objetivo fica ainda mais claro quando confrontamos tais indicações com aquelas contidas para a recém-incluída disciplina de *Instrução Moral e Cívica*. Essa “nova” matéria destinada especificamente para a I e a II classes mostrava o caráter “essencialmente intuitivo e prático” do ensino, principalmente através do conhecimento da biografia de grandes personagens nacionais, como Nuno Álvares, Egas Moniz, Infantes D. Henrique e D. Fernando, D. Filipa de Vilhena, entre outros. Acrescente-se que o seu objeto seria fundamentado dessa forma:

Noção do dever tirada dos exemplos estudados. Nobreza de alma de quem o cumpre continuamente. Deveres individuais para connosco: amor da verdade e do bem; desenvolvimento do corpo e do espírito; conservação e utilização da vida. Deveres para com a família, célula inicial da sociedade. Respeito para com os pais e educadores. Lealdade no trato social. Amor da Pátria, dos concidadãos, do trabalho. Deveres nos vários estados e profissões: honestidade profissional, altruísmo no seu exercício. Decadência dos indivíduos, famílias e sociedades que os não cumprem. Nobreza e elevação dos indivíduos pelos factores morais.⁷³

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

Isso nos leva a considerar que os programas estabelecidos por esse Decreto de 1930 são de grande relevância se os considerarmos como catalisadores de todos os esforços em prol de uma educação nacionalista, além de portadores de uma pedagogia tendenciosamente moralizante, características que marcariam o ensino secundário português até a redemocratização, em 1974.

1931

Com o Decreto 20.369, reafirma-se o que já se expressava na nota introdutória do seu antecessor, o de 1930: os conteúdos do ensino secundário estavam desatualizados e careciam de uma reformulação, pois “foram organizados para um plano de ensino já amplamente modificado”⁷⁴ àquela época. Junto com os programas propostos por esse novo documento, foram introduzidas modificações que procuravam atender a essa necessidade, alterando de forma significativa mais os conteúdos para algumas classes e disciplinas do que os objetivos que constam nas *observações*.

Uma das grandes alterações dizia respeito à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura destinada aos cursos complementares. Os conteúdos para essa disciplina, que eram até então bastante sucintos, foram organizados desta vez em três grandes épocas: *literatura medieval*, *literatura clássica*, *literatura romântica*. É de se notar a valorização conferida ao estudo biográfico, como no caso do primeiro período da *literatura clássica*, onde se previa o estudo de *Os Lusíadas* em conjunto com a biografia de Camões, acentuando-se “o seu significado nacional”⁷⁵. Também na sessão destinada à *literatura romântica*, sugerir-se-ia o estudo das biografias resumidas de Almeida Garrett e Alexandre Herculano, destacando “a austeridade de carácter, amor da verdade e espírito religioso de Herculano, exemplificados com leituras de *Opúsculos*”⁷⁶. Vemos aqui que, além da importância conferida às informações biográficas – o que na verdade era uma tendência nos estudos literários dessa época – o destaque dado a autores que poderiam ser abordados por um viés nacionalista, como é o caso do rei D. Duarte, do infante D. Pedro e “(...) das obras didáticas e morais dos príncipes de Avis. Seu carácter grave e reduzido valor estético. Seu provável intuito nacionalista”⁷⁷.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Decreto nº 20.369 de 8 de outubro de 1931.

⁷⁶ Idem.

⁷⁷ Idem. Grifos meus.

Percebemos que, a partir desses novos programas, a tendência para uma pedagogia conservadora se fazia presente também nos conteúdos e diretrizes didáticas indicadas para os cursos complementares, ampliando o que se lia no decreto de 1930, no qual pudemos verificar que esse tom moralizante concentrava-se principalmente nas séries iniciais. Com isso somos levados a considerar que, aparentemente, este novo documento legal de 1931 tendia à homogeneização de **todo** o ensino secundário sob uma perspectiva marcadamente nacionalista e moralizante. Pelo menos é o que se verifica no tocante ao aproveitamento da disciplina de Português para esse fim.

No Estado Novo 1934

Após a reforma do Ensino Secundário, em 1932, e a promulgação da nova Constituição, em 1933, vêm os novos programas de 1934. Logo na nota introdutória desse documento percebemos que se tratava de uma resposta aos críticos dos programas anteriores e uma síntese do trabalho de uma comissão formada especificamente para esse fim:

(...) muitas reclamações foram formuladas, alegando-se que, em algumas disciplinas, as exigências ainda eram excessivas, não podendo os professores ensinar todas as matérias no tempo prescrito pelo Estatuto do Ensino Secundário. (...) Não podendo admitir-se que o ensino tome proporções desarmônicas com a capacidade dos alunos, resolveu o Governo incumbir uma comissão de professores de proceder à revisão dos programas; e é com base nos trabalhos dessa comissão que foram elaborados os programas que agora são aprovados e em que se tratou de remediar os inconvenientes apontados⁷⁸.

A rigor, este deveria ser um documento marcante do regime ditatorial, porque se tratava do primeiro sob a vigência da nova constituição e do novo Estatuto do Ensino Secundário, mas não é isso o que se vê no corpo do texto. Na verdade, poucas alterações são perceptíveis quanto aos conteúdos ou às *observações*. Analisando o que se refere à disciplina de Português, constatamos que a única diferença é o acréscimo de uma afirmação territorial portuguesa, entre parênteses, que acontece duas vezes ao longo do documento: a primeira é quando se indica, como leitura para a I classe, “pequenas descrições das paisagens de Portugal (continental, insular e ultramarino)”⁷⁹. A segunda aparece nas *observações*:

⁷⁸ Decreto nº 24.526 de 6 de outubro de 1934. Grifos meus.

⁷⁹ O acréscimo do termo entre os parênteses é a única diferença entre o texto do Decreto de 1930 e este, de 1934.

O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização (o continente, as ilhas e as colónias) deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português⁸⁰.

Afora isso, percebiam-se algumas poucas modificações nos programas de Matemática, Instrução Moral e Cívica e História. Nesta última, como aponta Sérgio Campos Matos, limitando-se apenas à “redução da extensão dos programas de História geral da 2ª Secção (3ª à 5ª classes), sobretudo no que respeita à Antiguidade Oriental”⁸¹. Essa carência de alterações substanciais revela a fragilidade desses programas de 1934 frente aos novos paradigmas políticos que estavam surgindo em Portugal. Apesar de reafirmarem a vocação pedagógica nacionalista e moralizante, não traduziam de forma satisfatória a ideologia do regime estado-novista, portanto, não seriam definitivos.

1935

Nesse ano foi publicado o Decreto 25.414, que modificava apenas os programas de Física e Química, mantendo inalterados os demais. O aspecto mais interessante está no texto introdutório, no qual podemos perceber a insatisfação do governo no que diz respeito à condução do ensino secundário e, mais uma vez, a necessidade de mais uma reforma:

A necessidade de reorganizar profundamente o ensino secundário é por todos reconhecida.

A reforma a fazer não se pode todavia limitar a um simples arranjo e distribuição das matérias pelos vários anos do curso⁸².

Ainda nessa nota introdutória, afirmava-se que “os males de que o ensino secundário enferma” eram decorrentes da “impropriedade dos métodos seguidos” e da “forma de tratamento das matérias”⁸³. Na verdade, o que se lê aqui é apenas uma justificativa para a nova reforma que já se engendrava nos bastidores do Estado Novo e, além disso, podemos perceber também que a dita “necessária” reforma idealizava-se de uma maneira diversa do que de fato aconteceu. No mesmo texto podia-se ler:

Pensa o Governo decretar a conveniente reorganização do ensino liceal em bases novas, mas tem necessariamente de estabelecer um período transitório (...) Há por isso necessidade de manter no

⁸⁰ Decreto nº 24.526 de 6 de outubro de 1934.

⁸¹ MATOS, 1990, p. 34.

⁸² Decreto nº 25.414 de 28 de maio de 1935.

⁸³ Idem.

próximo ano lectivo, a partir do segundo ano do curso, os actuais programas, que, nos anos seguintes, irão sendo progressivamente substituídos pelos correspondentes à nova organização⁸⁴.

Vemos que esta medida se tratava, novamente, de uma readaptação transitória e que a intenção inicial do governo era de promover uma grande e significativa reorganização curricular de forma progressiva e gradual, o que de fato não aconteceu, porque, já no ano seguinte, o ministro da Educação Nacional, António Carneiro Pacheco, faria decretar, como visto anteriormente, nova e ampla reforma do ensino secundário, bem como promulgar os novos programas para esse grau de ensino.

1936

Através do Decreto 27.085 criavam-se os programas que transformariam profundamente o ensino secundário, menos pela organização dos conteúdos do que pela ideologia ali implícita. Foi uma das reformas com maior duração, permanecendo inalterada durante o período considerado como auge⁸⁵ do Estado Novo, os anos da Guerra Civil Espanhola e da II Guerra Mundial.

Encontramos nesse documento, logo à primeira vista, uma definição muito mais clara e rigorosa quanto aos objetivos de cada disciplina. Mais importante para nós, a disciplina de Português assumia definitivamente a vocação de favorecer o conhecimento da história portuguesa a partir da leitura de narrativas ligadas à tradição popular:

Pretende-se que o ensino da língua materna seja realizado por intermédio de textos de leitura que, além de constituírem instrumento de aprendizagem da língua, sirvam ao mesmo tempo para proporcionar o conhecimento da terra portuguesa e dar notícia dos acontecimentos históricos que nos seus vários recantos se efectuaram⁸⁶.

Quanto aos conteúdos propriamente ditos para essa disciplina, vemos que mais uma vez não havia alterações substanciais, apenas algumas poucas adequações, como no caso do estudo de *Os Lusíadas*, que passava da IV classe para o 6º ano⁸⁷. No entanto, percebe-se nesse novo texto a impregnação de uma perspectiva de doutrinação nacional-colonialista, expressa em

⁸⁴ Idem. Grifos meus.

⁸⁵ Conforme Sérgio Campos Matos "(...) o período áureo do Estado Novo, abrangendo os anos da Guerra Civil Espanhola e a II Guerra Mundial". (MATOS, 1990, p. 35).

⁸⁶ Decreto nº 27.085 de 14 de outubro de 1936. Grifos meus.

⁸⁷ A partir desse Decreto, o termo "classe" é substituído por "ano".

parte através da afirmação reiterada de que os alunos deveriam reconhecer a “terra portuguesa” como um grande império, além de resgatar pelas atividades escolares tudo o que estivesse ligado à tradição colonial:

Far-se-á compreender ao aluno que o sentimento nacional da Grandeza da Pátria está íntima e indissoluvelmente ligado à nossa tradição colonial. É indispensável atrair a sua atenção para as condições de vida e progresso do Império Colonial Português, pela leitura e exercícios de redacção sobre assuntos coloniais mais importantes e adequados ao seu estado de adiantamento⁸⁸.

O aspecto moralizante também continuava se destacando nesse novo documento. Registre-se que os textos de leitura destinados para os três primeiros anos deveriam ser “de matéria real e essencialmente moral, com acentuado predomínio de assuntos portugueses”. Além disso, as aulas de Português permaneciam sendo consideradas como aquelas “em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno”⁸⁹, como nos decretos anteriores, desde 1930.

No programa destinado ao segundo ciclo, 4º 5º e 6º anos, a maior alteração dizia respeito à fusão entre as disciplinas de Português e de Latim. “Ao português são reservadas, nestes anos, três horas semanais; as outras pertencem ao latim”, é o que lemos no texto do Decreto, o que faz pensar na disparidade entre o conteúdo prescrito e o número insuficiente de aulas reservadas para que o aluno pudesse

(...) sentir, na medida em que permitam as leituras fragmentárias, a evolução da nossa arte literária, na expressão e nas ideias, e o valor dos autores e das suas obras, a partir dos primeiros rebates de consciência integral de nação, no século XV.⁹⁰

Parece muito difícil, senão impossível, que o estudante fosse capaz de estudar convenientemente os oitenta e seis autores incluídos em uma antologia destinada aos três anos desse ciclo⁹¹, ou mesmo ser arguido a respeito dessa leitura, tendo apenas três aulas semanais para isso. Entendemos que se julgava mais relevante que os alunos encontrassem nesses “trechos, em prosa e verso, de obras literárias portuguesas” aquilo que despertasse o “zêlo pela

⁸⁸ Decreto nº 27.085 de 14 de outubro de 1936. Grifos meus.

⁸⁹ Idem. Esta e a outra citação deste parágrafo.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Tome-se como exemplo a “Antologia Portuguesa – Selecta Literária de trechos destinados ao IV, V e VI anos dos Liceus”, publicada pela Editorial Domingos Barreira, em 1937, de autoria de Rodrigo Fernandes Fontinha.

sua educação moral”⁹², do que propriamente reconhecer nessas obras o seu devido valor estético.

Também nos programas destinados ao curso complementar, 7º e último ano da educação secundária, pode-se perceber a índole doutrinária desse documento quando um dos objetivos da disciplina de Português para esse ano seria o de

[p]romover a ilustração do espírito e também a educação cívica dos alunos, por meio da exposição metódica da história da literatura portuguesa, à luz de numerosos documentos que permitam acompanhar a evolução dos sentimentos, das ideias e da arte, bem como da linguagem, numa síntese da vida mental da Nação.⁹³

Ainda nesse sentido, e corroborando com o rigor religioso que viria impregnar a educação sob o governo de Salazar, o estudo das obras selecionadas de Gil Vicente visava mostrar aos alunos “reflexos do seu lirismo religioso e bucólico, da sua devoção nacionalista, do seu idealismo cristão e zelo apostólico”, ao passo que a “personalidade de Antero de Quental, não é ela para ser estudada neste curso; limite-se a leitura de alguns sonetos e o comentário a uma ideia, embora imprecisa, da tormentosa vida mental do poeta”⁹⁴. Dessa forma, as “leituras seleccionadas pelo professor”⁹⁵ estariam a serviço da ideologia estado-novista, confirmando o carácter seletivo, autoritário, moralizante, nacionalista que marcou a disciplina de Português, assim como todo o ensino, durante esse período.

1948

Os programas apresentados pelo Decreto 37.112 vinham em decorrência da reforma de 1947. Como já foi exposto, essa foi uma grande reforma que teve como maior mérito a promulgação do Estatuto do Ensino Liceal, através do qual se procurava aprimorar as bases educacionais do Estado Novo e, ao mesmo tempo, atender às reivindicações vindas principalmente da Assembleia Nacional, como apontam Adão & Remédios a esse respeito:

Na assembleia Nacional, cedo se ouvem intervenções que apontam para a necessidade do Governo de Oliveira Salazar proceder algumas correcções, chamadas de atenção especialmente proferidas por deputados professores ou com outras funções ligadas ao sistema de Educação nacional⁹⁶.

⁹² Decreto nº 27.085 de 14 de outubro de 1936.

⁹³ Idem. Grifos meus.

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ ADÃO & REMÉDIOS, 2008, p. 43.

Essas “correções” e “chamadas de atenção” diziam respeito, principalmente à extensão dos conteúdos que, segundo o deputado António Bartolomeu Gromicho, punham “à prova a resistência física e mental dos alunos”⁹⁷. Como resposta a essa principal reivindicação dos envolvidos no processo educacional, logo no texto introdutório do Decreto 37.112 podemos ler:

Procurou-se, sobretudo, que nos programas do curso geral as simplificações tomassem maior vulto, com intuito de se conseguir que eles se acomodassem à capacidade receptiva dos alunos e traduzissem não tanto o que estes devem aprender como o que podem aprender na idade em que frequentam os cinco primeiros anos do liceu.⁹⁸

Nesses programas, o que se considerava por “simplificações” era, na verdade, a redução dos conteúdos, em especial no primeiro e no segundo ciclos. Quanto ao terceiro ciclo, que voltava a ser composto pelos 6º e 7º anos, este era mantido com um objetivo pedagógico bem definido: “preparar os alunos para o ingresso em grau superior de ensino”⁹⁹. De fato, os conteúdos de Português programados para o terceiro ciclo também sofreram uma readequação, tendo alguns dos pontos que antes pertenciam ao 7º ano migrados para o 6º, mas de um modo confuso, já que no 6º ano o estudo da literatura, por exemplo, principiava pela época clássica e no 7º ano inicia-se o estudo da época medieval. Nas *observações* encontramos uma tentativa de explicar tal divisão:

Não se inicia, porém, o estudo por documentos anteriores ao século XVI, que exigiriam conhecimentos da língua latina ainda não adquiridos. Tão-pouco se há de passar além do primeiro momento da época romântica, para não sobrecarregar o curso e lhe deixar campo suficiente para outros exercícios¹⁰⁰.

À primeira vista, tal argumentação parece soar mais como um desabafo por conta da exclusão do Latim dos programas para o curso geral – 1º ao 5º ano – do que uma justificativa puramente pedagógica¹⁰¹. No entanto, esse fato denunciava o aspecto reducionista dos novos programas que, além de diluírem por dois anos os conteúdos anteriormente indicados apenas

⁹⁷ Sessão de 14 de dezembro de 1943. *Diário de sessões da Assembleia Nacional III Legislatura*. Apud ADÃO & REMÉDIOS (2008, p. 44).

⁹⁸ Decreto nº 37.112 de 22 de outubro de 1948. Grifos meus.

⁹⁹ Decreto nº 36.508 de 17 de setembro de 1947. (Estatuto do Ensino Liceal).

¹⁰⁰ Decreto nº 37.112 de 22 de outubro de 1948.

¹⁰¹ Veja-se o artigo *O Latim necessário ao conhecimento da língua nacional*, publicado no periódico Diário da Manhã em 05/08/1947, assinado com o pseudônimo Fons.

para o 7º ano, excluíram a disciplina de latim dos cinco primeiros anos do liceu, atendendo a um projeto governamental explicitado por Adão & Remédios:

A ideia de retirar uma disciplina inscreve-se numa intenção governamental mais vasta, a de reduzir a extensão do plano de estudos e a carga horária dos liceus portugueses e, desta forma, os alunos poderão aplicar-se mais intensivamente nos conteúdos programáticos, obtendo um maior sucesso escolar.¹⁰²

Essa diretriz do governo referia-se ao projeto de instituir a pedagogia da *Educação Nova* no país, centralizando os fazeres pedagógicos na figura do educando e levando-se em conta o seu desenvolvimento físico e psicológico¹⁰³. Esses critérios eram ainda mais perceptíveis quando se tratava das séries iniciais, onde o discurso nacionalista e moralizante não deixava de ser acentuado, mas ainda se irmanava com essa nova perspectiva psicopedagógica, como se via nas *observações* referentes à disciplina de Língua e História Pátria¹⁰⁴ no 1º ciclo:

(...) todos os elementos desta aprendizagem devem contribuir activamente para a educação moral e estética, por sugestões que actuem sobre os sentimentos, a vontade, a sensibilidade artística e as faculdades activas de análise e criação.

Todas as operações didácticas indicadas nos programas devem ser caracteristicamente activas. Tanto a nova consciência de experiências passadas como as aquisições realizadas agora terão de ser resultado da reflexão sobre actos, observações, impressões, em que o aluno seja figurante exclusivo ou participante por esforço heurístico.¹⁰⁵

Outra alteração interessante referia-se ao acréscimo das sessões semanais de Religião e Moral, em substituição às de Educação Moral e Cívica, revelando a proximidade entre o governo e a igreja católica, posto que, em tais sessões, o que havia de fato era uma doutrinação católica, como atesta o compêndio para o 4º ano do ensino liceal “Eu sou o Caminho”, de autoria dos padres João Ferreira e Ferreira da Silva:

Mas a nossa adolescência é generosa e capaz de compreender, quando orientada com solicitude, a importância na vida dos Princípios Morais cristãos; muito ajudará para isso o recorrer com frequência ao Evangelho, como “Roteiro orientador” da experiência moral de cada um de nós.¹⁰⁶

¹⁰² ADÃO & REMÉDIOS, 2008, p. 57.

¹⁰³ VALDEMARIN, 2010, p. 13.

¹⁰⁴ Nesses programas, o estudo de Português era realizado em conjunto com as noções de história de Portugal, o que revela acentuar-se ainda mais o uso dessa disciplina para a formação de uma identidade nacional, como vinha ocorrendo desde 1926.

¹⁰⁵ Decreto nº 37.112 de 22 de outubro de 1948. Grifos meus.

¹⁰⁶ FERREIRA & SILVA, 1962, p. 5. Grifos meus.

A introdução do ensino da moral cristã foi fundamentada por uma concordata entre o Estado e a Santa Sé de Roma, assinada em 7 de maio de 1940, através da qual se declarava que o ensino laico “falseava e ofendia a consciência religiosa da quase totalidade do país” ao passo que o ensino religioso “torna-se imperativo na defesa moral da Nação”¹⁰⁷. Dessa forma, nas instruções do Decreto para essa nova “disciplina” lemos que:

O Estado reconhece e faculta à Igreja o exercício da sua missão no ensino liceal; e o professor de Religião e Moral deve, antes de mais, considerar-se como especialmente investido pela Igreja e pelo Estado na alta missão de instruir e formar cristãmente os seus alunos e a este fim há-de subordinar todo o seu esforço e actividade para que em cada um deles se vá desenvolvendo a vida humana integral, isto é, a vida enobrecida pelo ideal cristão e realizada com entusiasmo pela colaboração com a graça.

De uma forma resumida podemos compreender que, a partir desses programas decretados em 1948, o ensino secundário aproximou-se em definitivo da índole do regime estado-novista. A partir de agora, o sistema educacional seria orientado pela tríade Deus, Pátria e Família. Por Deus, deve-se compreender a atuação massiva da Igreja na escola. Por Pátria entende-se o viés nacionalista/imperialista conferido ao ensino. Por Família, a doutrinação pelos valores e perfis sociais conservadores¹⁰⁸.

1954

Em setembro de 1954 viriam os programas estabelecidos pelo Decreto 39.807, os quais permaneceriam praticamente inalterados até o fim do Estado Novo¹⁰⁹. De fato, nesses novos programas não se viam diferenças substanciais com relação aos programas de 1948. O que se percebe era mais uma adequação, procurando novamente atender ao incessante clamor da comunidade ainda insatisfeita, como se pode ler na nota introdutória do próprio documento:

A prática do exercício docente durante os anos decorridos após a publicação do Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948, fez reconhecer a necessidade de introduzir algumas modificações nos programas do ensino liceal, aprovados pelo referido Decreto. Procura-se agora, sobretudo, simplificar os do curso geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos.¹¹⁰

¹⁰⁷ Decreto nº 37.112 de 22 de outubro de 1948.

¹⁰⁸ Lembremos aqui, no que toca à esfera “Família”, da diferenciação entre a educação masculina e feminina, exemplo disso é a presença das sessões de Trabalhos Femininos, destinadas à “missão natural da mulher”.

¹⁰⁹ Na verdade, em 1967 remodelam-se os programas para o ensino de Religião e Moral.

¹¹⁰ Decreto nº 39.807, de 07 de setembro de 1954.

Embora o próprio Decreto enfatizasse que a maior adequação teria como objeto o curso geral – ou os cinco primeiros anos do liceu – o que vemos nos programas para a disciplina de Português é o contrário. Certamente eram pouquíssimas as modificações – e nem sempre eram simplificações – no conteúdo para o curso geral, restringindo-se a: 1) indicação de que os exercícios de redação no primeiro ano passariam a ser semanais, e não diários; 2) o acréscimo do estudo sobre a divisão do texto, no segundo ano; 3) a redução das leituras indicadas, bem como dos conteúdos de fonética e morfologia no terceiro ano; 4) a retirada do estudo de Fernão Lopes e da historiografia ultramarina do quarto ano; 5) inclusão de uma maior noção do latim, bem como a alteração das estâncias indicadas de *Os Lusíadas* para o quinto ano.

Nota-se que são bem pequenas e pontuais as ditas alterações que diziam respeito aos conteúdos de Português para o curso geral. Em contrapartida, uma mudança substancial aconteceu com respeito ao conteúdo de literatura no curso complementar que, a partir de agora, passaria a seguir uma sequência histórica, deixando-se de argumentar que a insuficiência de conhecimentos do latim impedia o estudo de textos do medievo no 6º ano. Pode-se ler nas *observações* para esse ciclo de ensino:

A história da literatura segue uma linha ininterrupta desde os mais antigos documentos literários, com as particularidades suficientes para definir a fisionomia das épocas, sem entrar em minúcias esgotantes.¹¹¹

Veja-se que até mesmo esse retorno ao encadeamento lógico e sequencial do estudo da literatura estava vinculado a um contexto geral de “simplificação” dos conteúdos, cuja complexidade parece ter sido denunciada como “minúcias esgotantes”. Mas vemos que tal processo de simplificação foi bem mais alardeado pelas *observações* do que de fato realizado na indicação dos conteúdos propriamente ditos, levando-nos a crer que este decreto estava mais para um complemento do antecessor do que seu substituto. E assim será por duas décadas, período em que apenas foram reimpressos os mesmos programas, até o fim da ditadura.

¹¹¹ Idem. Grifos meus.

1.3 A política dos livros escolares

Para além de compreender que o livro escolar é parte intrínseca da própria história do livro, da leitura e da escolarização, devemos atentar para o fato de que esse objeto possui uma natureza própria e peculiar, suscitada a partir dos seus contextos de origem e destino, o que interfere diretamente na apresentação dos seus conteúdos, nas estratégias de leitura presumidas e, mais difícil de se estabelecer, nas estratégias levadas a efeito na prática escolar. É sob essa perspectiva que vemos a possibilidade de considerar o livro escolar como elemento preponderante para a compreensão da mecânica que liga os fazeres pedagógicos com a política educacional. Para isso, faz-se necessário considerar um estudo que envolva a investigação da intencionalidade presente nos agentes de regulação e controle da produção, circulação e recepção desse objeto.

O status conferido ao texto escrito, a legitimidade culturalmente associada a essa forma de comunicação, tem o seu sentido ampliado quando nos referimos ao livro escolar, porque é a partir dele que se estabelece a “verdade”, em um horizonte de expectativas que tem por fim o aprendiz. Oriundo de um processo controlado de produção, circulação e recepção, o livro escolar, em Portugal, moldou e orientou um conjunto de saberes entendidos pelas autoridades educacionais como relevantes. E isso aconteceu através de processos de apagamento, seleção e estruturação dos seus conteúdos, o que determinou, em última análise, o condicionamento das atitudes e comportamentos desejáveis para a construção de uma identidade projetada por essas mesmas autoridades.

Como escrevem Rui de Castro e Justino Magalhães,

Um manual escolar é o que é porque fundamentalmente se encontra posicionado num quadro multifactorial, específico, que regula as condições de sua concepção, circulação e uso. Se aceitarmos que todo o texto contém marcas dos contextos e dos agentes e sujeitos envolvidos na sua produção e recepção, então, o manual escolar incorporará, por razões acrescidas, marcas específicas das suas condições de existência.¹¹²

Entendemos também que o livro escolar, pela sua especificidade, é elemento fundamental para a compreensão das políticas educacionais portuguesas já apresentadas anteriormente. Sabendo que esse objeto reflete - ao mesmo tempo em que tem por origem - a legislação e as diretrizes oficiais, podemos acreditar que ele deve ser contemplado em um

¹¹² CASTRO et al., 1999, p. 136.

trabalho de pesquisa que pretenda estabelecer ligação entre a ideologia dos regimes de governo e a dinâmica escolar, como é o nosso caso. Para tanto, passaremos a nos dedicar inicialmente a uma revisão a respeito do manual escolar em Portugal. Mais uma vez teremos por ponto inicial o século XIX, quando surgiram as primeiras medidas legais quanto ao livro escolar. Após isso vamos abordar o período republicano (dando ênfase aos anos do Estado Novo, ponto de maior interesse neste trabalho) chegando até o período da redemocratização, em 1974.

Nos anos finais da monarquia

Em um contexto que abrangia as Invasões Napoleônicas e o refúgio da Família Real em terras brasileiras, a suplantação do sistema de ensino pombalino pelos modelos inglês e francês de instrução pública - que apresentavam resultados positivos fora de Portugal - tornaram-se uma das ambições dos liberais no início do século XIX. Isso foi reputado como peça-chave do progresso do país, que, àquela época, contava com enorme taxa de analfabetismo¹¹³. Surgiram nesse período as edições ilustradas dos *Contos* dos irmãos Grimm, os *Contos para Crianças*, de Hans Christian Andersen e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, destinadas ao público em idade escolar. Mas quanto ao livro escolar, destinado ao ensino das letras e à instrução, o século XIX foi um período de grande instabilidade e experimentalismos.

No ano de 1816 foi fundada a Escola Geral, primeira instituição destinada à formação de professores, em 1820 deu-se a Revolução Liberal, em 1822 nasceu a Constituição da Monarquia Portuguesa, em 1832 a Companhia de Jesus ressurgiu em Portugal e, em 1835 ficou implantado o plano de gratuidade do ensino. Em meio a esses episódios, o livro escolar sofreu uma crise, mas, por carência de uma regulamentação específica, prosseguiu mantendo-se quase o mesmo de antes da reforma pombalina, ou seja, basicamente os mesmos catecismos impregnados da doutrina cristã e das normas de comportamento que se apresentavam na escola jesuíta do século XVIII. A esse respeito escreve Luísa Carvalho:

No afã de criar as estruturas e os meios que lhe permitisse o controlo absoluto de toda a governação, incluída a instrução pública, esquecera-se o bom Marquês que iria ficar sem homens capazes e em número suficiente para assegurar os Planos que viria a fazer publicar. E que iria ficar sem os materiais pedagógicos de ensino, já que, praticamente em exclusivo, tais meios eram pertenças dos padres da Companhia de Jesus (...) Desaparecidos os Compêndios e Catecismos assegurados pelos jesuítas, o panorama era de total desolação.(...) Para pôr cabo a esta situação (...), o governo do Marquês mandou que “se ensine aos meninos por impressos, ou manuscritos de diferente natureza, especialmente pelo catecismo pequeno do bispo de

¹¹³ Conforme Jaime Reis (REIS, 1993).

Montpellier Carlos Joaquim Colbert, mandado traduzir pelo arcebispo de Évora para instrução dos seus diocesanos, para que por ele vão também aprendendo os princípios da Religião, em que os Mestres os devem instruir com especial cuidado, e preferência a outro qualquer estudo”.¹¹⁴

Essa carência de um material didático mais conforme as necessidades impostas pelas transformações que a escola e a sociedade experimentavam levou muitos dos professores a confeccionar por conta própria – e muitas das vezes de forma manuscrita – cartilhas para o ensino das primeiras letras¹¹⁵.

Foi a partir daí, das necessidades práticas dos docentes, e do prêmio estabelecido pelo Decreto nº 220, de 28 de setembro 1844¹¹⁶, que percebemos o surgimento das cartilhas e dos métodos destinados ao ensino das primeiras letras. O *Método Repentino de Leitura*, de António Feliciano de Castilho, surgiu em 1847, sendo duramente criticado por sua recorrência excessiva às figuras, como aponta Rómulo Carvalho:

O ensino começava pelo conhecimento do alfabeto cujas letras, uma a uma, em caracteres de imprensa, maiúsculas e minúsculas, eram mostradas em quadros aos alunos. Cada quadro continha não só determinada letra como também um desenho em que podiam figurar seres humanos, animais, vegetais, objectos vários, tudo escolhido de modo a assemelhar-se à referida letra. Ex: uma serpente para representar um S, um martelo para representar o T, uma tesoura para o X, etc. Havia também uma história que estava ligada a cada letra.¹¹⁷

Em seguida, no ano de 1876, foi dado ao público um dos livros escolares mais conhecidos em Portugal: a *Cartilha Maternal* de João de Deus. Nela, a metodologia empregada era a da memorização, apresentando grupos de letras e as devidas combinações das quais se originavam as palavras. A sua aceitação foi tão ampla que passou a ser o método oficial adotado pelas Escolas Normais - criadas em Lisboa no ano de 1862 - na preparação de professores.¹¹⁸

No que concerne ao livro escolar próprio para o ensino liceal, ou secundário, a sua existência só pode ser plenamente considerada a partir da reforma de Jaime Moniz (1894/1895), porque até então, devido à crise educacional que se instalara no transcurso do século, os rumos dessa modalidade de ensino ainda não se haviam de todo estabelecido: conflitos acerca da

¹¹⁴ CARVALHO, 2011. p. 35. Fazendo referência ao *Compêndio de Fé para se ensinar de cor aos meninos que ainda não sabem ler*, de Jerônimo Soares Batista (1796). Grifos meus.

¹¹⁵ CARVALHO, 2011, p. 81.

¹¹⁶ O referido decreto estipulava o prêmio de \$200.000 réis para quem apresentasse compêndio adaptado para o ensino das disciplinas do curso primário.

¹¹⁷ CARVALHO, 2001, p. 583.

¹¹⁸ PINTASSILGO, 2010, p. 31.

natureza do currículo, divergências sobre a perspectiva utilitarista da educação, a escassez de docentes qualificados, os poucos recursos destinados a esse setor, tudo colaborava para que o estado de coisas chegasse a uma situação calamitosa, como aponta Vasco Pulido Valente:

A instrução secundária não se dirige a nenhum fim determinado, não possui nenhum plano de estudo (bom ou mau), não se rege por nenhum critério pedagógico reconhecível e os seus estabelecimentos oficiais nem sequer exigem para entregar o diploma final um nível aceitável de conhecimentos mínimos: isto é, e em resumo, a instrução secundária não existe como tal.¹¹⁹

A intervenção política foi necessária e, pelo decreto nº 2, de 24 de dezembro de 1894, ficaram estabelecidos os primeiros critérios que regiam a dinâmica do livro escolar no ensino secundário, entre os quais: 1) Os livros adotados seriam os mesmos em todos os liceus (regime do livro único); 2) A adoção de livros se daria por meio de concurso levado a efeito pelo conselho superior de instrução pública a cada lustro; 3) O preço dos livros seria fixado pelo governo; 4) O conselho escolar poderia solicitar a substituição de alguns livros adotados, após um tempo mínimo de três anos de uso; 5) Ficava terminantemente proibida a venda ou a exigência de compra de quaisquer livros ou materiais impressos que não fossem os aprovados pelo governo.

Note-se que, em paralelo com as novas bases propostas para o ensino liceal em Portugal, o texto legal revelava também a tendência para um amplo e forte controle estatal quanto à produção e utilização do livro escolar, uma característica que prevalecerá nesse setor por muitos anos. Essa mesma orientação, reflexo da ditadura em que se havia convertido a monarquia liberal, também pode ser encontrada no Regulamento Geral do Ensino Secundário, de 1895:

Art. 21º. A extensão com que há de ser professada, nas diversas classes, cada disciplina, regula-se pelos preceitos e disposições legais que lhe dizem respeito, pelas inscrições do respectivo programma, pela atenção devida aos programmas simultâneos com elle, pelo tempo semanal e annual concedido ao estudo, pelos livros approvados, e enfim pela norma typica, mais ou menos elementar da instrucção secundária.¹²⁰

Pode-se observar que os livros, assim como os programas das disciplinas, eram considerados elementos que fundamentavam a ação educativa e as práticas pedagógicas no ensino secundário. E por terem reconhecida essa relevância, eles passaram a ocupar uma

¹¹⁹ VALENTE, 1973, p. 64.

¹²⁰ Diário do Governo, 14 de agosto de 1895, página 662.

posição central nas políticas educacionais a partir da reforma de 1894/1895, apesar de estas não terem resistido longos períodos sem sofrer alterações substantivas.

É o que ocorreu, por exemplo, em 1905, quando alguns dos aspectos centrais da organização escolar e do currículo sofreram mudanças bastante significativas, como mostrado anteriormente. Esse panorama foi bem sintetizado por Vasco Pulido Valente, quando escreveu sobre essa proposta educacional, na qual se verificava “um certo equilíbrio entre a sua forma *literária e humanística* e a sua forma *científica e utilitária*”.¹²¹

Essas mudanças afetaram também a questão do livro escolar, valorizando o “princípio da concorrência”, considerado “um meio profícuo de aperfeiçoamento em questões de ensino”.¹²² Isso acarretaria o fim do regime do livro único, conferindo aos professores maior grau de responsabilidade no que se referia às decisões pedagógicas, mormente àquelas relacionadas com a questão do livro escolar:

Pelo mesmo princípio da concorrência, propomos a substituição do regime do livro único, que tão funestos resultados produziu entre nós. De um regime mais liberal esperamos que os alunos dos nossos liceus aprendam por bons livros; e, dando aos professores de cada liceu a sua quota parte de responsabilidade na escolha dos livros de ensino, melhor conseguiremos este desideratum.¹²³

Na realidade, o grau de participação dos professores no processo de “escolha” do livro escolar concentrava-se no último estágio do processo, porque, pelo mesmo decreto, ficava estabelecido que o governo aprovaria uma certa quantidade de títulos, julgados apropriados pela Comissão Especial e pelo Conselho Superior de Instrução Pública e que, publicada a lista dos aprovados, seriam adquiridos dois exemplares de cada um para a biblioteca de cada liceu. Então os professores examinariam e escolheriam os mais apropriados para o ensino. Apesar de promover uma maior autonomia didática, comparativamente ao que era feito antes, vemos ainda no mesmo decreto, a instrução estabelecendo que “depois de escolhidos os livros pelo processo indicado, não pode admitir quaisquer outros livros para textos das lições”.¹²⁴ Portanto, a atuação do estado na aprovação dos livros escolares ainda era mantida, sendo o processo acrescido da participação quase incipiente dos professores no processo de escolha.

¹²¹ VALENTE, 1973, p. 77.

¹²² Decreto nº3, de 29 de agosto de 1905.

¹²³ Idem.

¹²⁴ Idem, Art. 46º. Grifo meu.

No período republicano

Como é de conhecimento geral, a instauração do regime republicano deu-se em Portugal sob grande instabilidade política e econômica, o que culminaria com a revolução de 1926 e a implementação progressiva de um regime autoritário: o Estado Novo, período em que a centralidade da educação pode ser compreendida como uma das ferramentas de inculcação ideológica, como demonstram Rui Vieira de Castro e Justino Magalhães:

Durante os primeiros anos do Estado Novo, o sistema educativo torna-se um dispositivo central na acomodação dos estudantes e das suas famílias aos valores ideológicos dominantes, consolidando a política educativa iniciada, em 1926, pela Ditadura militar.¹²⁵

Está claro que a política educacional do Estado Novo teve como marco de referência a reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, no entanto, desde os anos de Sidónio Pais como presidente da República, já se esboçavam nos textos legais alguns dos princípios que viriam a nortear a política educacional estado-novista, entre eles a questão do livro escolar que, sob uma regulamentação caracteristicamente progressista desde 1905, passa a sofrer maior controle sobre a produção e utilização, como fica evidente nos decretos dados a publicar nos anos que sucederam a República Velha. Em especial nos textos legais do período após a revolução de 28 de maio, ficava patente a intenção de tornar nacionalmente homogêneos os discursos e as práticas pedagógicas. Neles encontramos inúmeros ecos da legislação anterior, como é o caso do Decreto 19.605, de 1931, no qual podemos ler que só podem ser aprovadas “as obras que obedeçam inteiramente aos programas de ensino, quanto ao seu conteúdo, que respeitem a exactidão nas doutrinas e a correcção na linguagem e que se conformem com as observações dos programas e o carácter do ensino secundário”¹²⁶, indicação que já estava presente no Decreto nº 7.558, de 18 de junho de 1921 e no Decreto nº 4.650, de 14 de julho de 1918.

Em certos aspectos, verifica-se ainda o ecoar de temas presentes na legislação régia, como é o caso do regime do livro único, implantado no ano de 1894 e revogado em 1905. Na verdade, existe no referido decreto de 1931 a intenção de tal medida, mas outro decreto, do mesmo ano, aponta as dificuldades para isso:

O professor e o aluno devem encontrar no livro oficialmente aprovado um intérprete seguro dos programas, e o regime de exames, que se segue, exige uniformidade nesta interpretação. O livro único, escolhido de entre os melhores, seria a solução mais adequada a este problema; mas, quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil, e quiçá improfícuo, retomá-la desde já. Convém, antes de tudo, sair da

¹²⁵ CASTRO & MAGALHÃES, 2005, p. 140.

¹²⁶ Decreto 19.605 de 15 de abril de 1931, Art. 13º.

confusão em que a tal respeito temos vivido (...) Entretanto mantém-se a política do livro múltiplo.¹²⁷

É de notar que, mesmo não encontrando condições de implantar de imediato o regime do livro único, o governo exercia o controle sobre a produção e utilização, pois este novo documento não alterava o que fora estabelecido pelo Decreto 19.605 a esse respeito: “Os livros de ensino continuam a ser aprovados e adoptados segundo legislação recente”¹²⁸. Sendo assim, a presença do estado continuava a ser sentida no que referia ao processo de produção e, também, na centralidade do livro “aprovado”, como se lê no Art. 22º desse mesmo documento: “O professor que adoptar qualquer livro fora das normas estabelecidas (...) incorre em pena do nº 8 do artigo 248º do regulamento aprovado pelo decreto nº 7.558”¹²⁹. Vale saber que a pena em questão era a de transferência compulsória para outro liceu.

Esse mesmo controle aparecia mais evidenciado quando, no ano seguinte, baixava-se o decreto que implantaria uma das mais inusitadas medidas do governo a respeito do livro escolar. Por esse texto legal, tornava-se obrigatório, nos livros escolares, a presença de frases de cunho moral e patriótico, alegando-se que: “É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”¹³⁰. Tais frases vinham em uma relação anexada ao decreto, que estabelecia certo número de excertos de diversos autores – dentre eles Salazar e Camões – para cada classe, a partir da 4ª do ensino elementar. Veja-se alguns exemplos dessas frases:

Para a 4ª classe:

“Obedece e saberás mandar”.

“Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Govêrno”.

“Quem suou na luta, descansará na abundância”. (*Manuel Bernardes*)

Para a 1ª e 2ª classe dos liceus

¹²⁷ Decreto 20.741 de 18 de dezembro de 1931. Relatório de introdução. Grifos meus.

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ Decreto 19.605 de 15 de abril de 1931. Art. 22º

¹³⁰ Decreto 21.014, de 21 de março de 1932. Introdução.

“Esta é a ditosa Pátria minha amada”. (*Camões*)

“A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar”. (*Oliveira Salazar*)

“Não faltarão cristãos atrevimentos / Nesta pequena casa lusitana”. (*Camões*)

Para a 3ª, 4ª e 5ª classe dos liceus:

“Procura cumprir o teu dever e tu saberás o que vales”. (*Goethe*)

“...Nunca os admirados / Alemães, Galos, Italos e Ingleses / Possam dizer que são para mandados / Mais que para mandar os Portugueses”. (*Camões*)

Para a 6ª e 7ª classes dos cursos letras:

“Demos à Nação optimismo, alegria, coragem, fé nos seus destinos; retemperemos a sua alma forte ao calor dos grandes ideais e tomemos como nosso lema esta certeza inabalável: Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação”. (*Oliveira Salazar*)

“Saber para prever e prever para prover”. (*Augusto Comte*)

Para o ensino técnico profissional:

“O modo mais eficaz de seres útil à Pátria é educares teu filho”. (*Ramalho Ortigão*)

“O desenvolvimento da habilidade técnica não deve fazer-se senão paralelamente com o desenvolvimento das forças interiores”. (*Steinhof*)

Esses são apenas alguns exemplos das cento e doze frases indicadas pelo decreto, sendo em número de dezesseis para a 4ª classe do primário, dezessete para as duas primeiras classes do liceu, vinte e três para as 3ª, 4ª e 5ª classes do liceu, vinte e quatro para o ciclo final na modalidade letras e trinta e duas para o ensino técnico. Desse total, há recorrência dos nomes de Salazar (cinco frases), Sidónio Pais (quatro frases) e Camões (três frases). É também interessante notar a indicação de uma frase de Benito Mussolini: “É preciso cada um merecer a

liberdade” uma frase que bem demonstra o espírito de constrangimento exercido pelo governo, e que viria a se acentuar ao longo dos anos em que vigorou o Estado Novo.

Na esteira dessas medidas, e em consonância com elas, mesmo após a promulgação da nova constituição, veio o Decreto 25.447 de 1935, pelo qual se reafirmava a opção do Estado pelo controle ideológico:

“Não pode o Govêrno abstrair da orientação social e política das escolas no sentido da formação e avigoramento da mentalidade nacionalista, que dê garantias seguras de que o esforço despendido pela Revolução Nacional de 28 de Maio seja convenientemente aproveitado a bem da Nação.”¹³¹

E para que isso fosse atingido, estabelecia-se que “Só podem ser adoptados nos liceus os livros que forem aprovados nos termos do presente decreto”.¹³² E esses termos eram bastante similares ao que se via na legislação anterior: a “correção e clareza da linguagem”, a “conformidade com os programas”, a “observação de todos os preceitos e requisitos de natureza pedagógica” são termos que já estavam presentes no Decreto nº 19.605, de 15 de abril de 1931 e no Decreto-lei nº 23.982, de 8 de junho de 1934, mas agora, a estes, acrescentava-se o “respeito pela lei e pelos interesses da Nação”.¹³³

Apesar das objeções impostas, tanto por parte dos professores quanto pelo mercado livreiro¹³⁴, a partir da reforma de 1936 foi reimplantado, mesmo que de forma parcial, o regime do livro único:

Art. 32º. (...)

§ 3º. Dentro de cada liceu será adoptado um único livro para cada disciplina do mesmo ano, escolhido de entre os aprovados oficialmente, e serão comuns aos liceus de todo o País os compêndios de história, de filosofia e de educação moral e cívica.¹³⁵

Essa política seria ampliada onze anos depois, com a publicação dos decretos 36.507 e 36.508, em 17 de setembro de 1947. Nesse momento, sedimentando o que já se anunciava na legislação anterior, o regime do livro único não vigorava apenas no que dizia respeito ao ensino de história, filosofia e educação moral e cívica:

¹³¹ Decreto 25.447 de 1º de junho de 1935. Introdução.

¹³² Idem, Artigo 1º.

¹³³ Todos os termos entre aspas fazem parte do texto do Artigo 4º decreto de 1935.

¹³⁴ TORMENTA, 1996.

¹³⁵ Decreto 27.084 de 14 de outubro de 1936. Artigo 32º, §3º. Grifo meu.

Art. 390º - Para o ensino de cada disciplina nos diferentes anos de um ciclo será adoptado em todos os liceus o mesmo livro, que poderá ser dividido em tomos, um para cada ano.¹³⁶

Para além da reintegração do regime do livro único para todas as disciplinas do ensino liceal, verifica-se nesse decreto a patente preocupação em utilizar o livro escolar como dispositivo de controle das práticas pedagógicas a serviço no Estado, senão vejamos: 1) **uniformidade** – dos trinta e um artigos destinados no decreto à questão dos compêndios, três são referentes ao livro único, a ser utilizado em todos os liceus oficiais ou particulares; 2) **produção e seleção** – dezoito artigos versam a respeito da dinâmica dos concursos para a seleção dos livros, dos direitos autorais, prazos de validade, preço e pagamentos; 3) **conteúdos** – seis artigos são referentes a alterações de conteúdos, divisão em tomos, às notas explicativas e, em especial, os conteúdos da disciplina de História; 4) **utilização** – quatro artigos, do 414º ao 417º, abordam a proibição do uso de qualquer outro livro não autorizado ou de resumos, epítomes, paráfrases e traduções, além de estabelecer sanções para o autor da “infração”.

Temos aí a evidência segura de que, transcendendo o controle sobre a produção, intensificava-se o controle sobre os conteúdos e a própria materialidade do texto, já que o projeto gráfico era também objeto de regulamentação. Isso se verifica nos artigos 410º e 411º:

Art. 410º - 1. Para o ensino de línguas os livros de texto serão coleções de trechos devidamente graduados, podendo ter no fim, e não no fundo ou ao lado de cada página, notas que facilitem a compreensão de passos difíceis. (...)

Art. 411º - Em todos os livros didáticos deverá omitir-se o que não constitua aquisição necessária ou não tenha valor formativo ou educativo.¹³⁷

O exercício do controle e da regulação sobre todos os setores da vida, característica eminente dos regimes autoritários, evidenciava-se nessa questão do livro escolar, que passava a partir daquele ano a assumir um dos papéis centrais na questão doutrinária do Estado Novo. Também ficava patente a intencionalidade de controlar a práxis docente, fazendo com que esta fosse efetivada tendo como esteio unicamente os livros aprovados pelo regime:

Art. 414º Não é lícito aos professores, quando haja livros aprovados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou por apontamentos.

Art. 415º É proibido, tanto no ensino oficial como no particular, o uso de livros denominados auxiliares, epítomes ou resumos de matérias

¹³⁶ Decreto 36.508 de 17 de setembro de 1947. Artigo 390º. Grifos meus.

¹³⁷ Idem, Art. 410º e 411º. Grifos meus.

dos programas, e o de paráfrases ou traduções dos livros de texto aprovados para as disciplinas de línguas.¹³⁸

Mais uma vez, como na legislação anterior, o professor que tentasse de alguma forma “transgredir” os programas estabelecidos pelo governo, seja indicando a leitura de outros livros que não fossem os aprovados, seja compilando material auxiliar diverso daqueles estabelecidos pelas normas rígidas da política educacional, incorreria em ato ilícito e seria passível de punição¹³⁹. Sendo assim, torna-se fácil compreender que a partir de 1947, anos de maior repressão da ditadura de Salazar, o alto grau de interferência que o regime aplicava sobre a instrução secundária se exerceu, sobretudo, através do livro escolar. A respeito desse período escrevem Rui Vieira de Castro e Justino Magalhães:

O ano de 1947 assinala o momento em que as principais estruturas do sistema educacional do Estado Novo ficaram consolidadas. Durante os cerca de vinte anos seguintes, embora houvesse continuado a ser publicada legislação relativa aos manuais escolares, a preocupação principal de tais documentos respeita a detalhes relativos aos aspectos económicos.

O estado de coisas foi se alterando, embora lentamente, ao longo dos anos sessenta, em parte por efeito das transformações históricas que então afectaram o sistema educativo português (...) ¹⁴⁰

Como bem mostrado, foi apenas a partir de 1968, portanto vinte e um anos após a publicação do emblemático Decreto 36.508, que o estado de coisas começaria a ser alterado. No cenário político, este foi o ano que marcou a substituição de Salazar por Marcelo Caetano no cargo de Presidente do Conselho de Ministros e, portanto, uma queda no prestígio do governo por grande parte da população que venerava Salazar como verdadeiro “salvador da pátria”¹⁴¹. Além disso, o andamento calamitoso da Guerra Colonial, que consumia demasiado recurso financeiro do país, fazia aumentar ainda mais a insatisfação de parcela significativa dos portugueses. Dentro desse contexto, veio à luz, através do decreto supracitado, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que, ao versar a respeito do livro escolar, tinha como principal atrativo o término do regime do livro único. No entanto ainda se mantinha o mesmo controle sobre os conteúdos e utilização que se verificava na legislação precedente. Essa aparente contradição pode ser percebida confrontando-se alguns artigos do decreto, como estes:

¹³⁸ Idem, Art. 414º e 415º.

¹³⁹ Idem, Art. 417º

¹⁴⁰ CASTRO & MAGALHÃES, 2005, p. 144.

¹⁴¹ A gestão do carisma de Salazar será foco de atenção em capítulo posterior.

Art. 98º Os compêndios escolares não devem ser utilizados como meio exclusivo de orientação do ensino.

Art. 106º - 1. Não é permitido aos professores, quando haja livros autorizados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou por apontamentos.

2. É proibido, tanto no ensino público como no particular, o uso de livros denominados auxiliares, epítomes ou resumos de matérias dos programas, e o de paráfrases ou traduções dos livros de texto aprovados para as disciplinas de línguas.¹⁴²

Fruto de um período de extrema conturbação no panorama social e político, o texto desse decreto, como se vê nos artigos acima, ao mesmo tempo em que incentivava a não centralidade do livro escolar no processo de ensino (artigo 98º), seguia proibindo a utilização de outros livros, que não os aprovados pelo governo e, ainda, assegurava a punição de quem insistisse em fazê-lo: “Será sempre movido processo disciplinar ao autor da infracção”¹⁴³. Isso nos leva a crer que o fim do regime do livro único seria apenas uma fraca tentativa de mostrar àqueles que consideravam caduca a política educacional do Estado Novo a preocupação do governo em adequar as realidades da escola portuguesa às novas exigências sócio-pedagógicas mundiais. Reforça essa concepção o fato de o governo, por esse mesmo decreto, insistir no exercício do controle sobre os conteúdos dos livros escolares, como se lê no 100º artigo do documento:

Art. 100º. - 1. A apreciação dos livros escolares apresentados para autorização compete à Inspeção do Ciclo Preparatório (...)

2. Não será considerado o livro que se mostre em desarmonia com a doutrina e moral Cristãs tradicionais do País ou com os superiores interesses e valores da Nação Portuguesa.¹⁴⁴

Em resumo, os livros continuavam a ser “inspecionados” pelo governo para que fossem aprovados apenas os que se mostrassem “moralmente corretos” e em sintonia com os “interesses e valores” do regime, dentro de um mecanismo que, em última análise, estaria bem perto do que podemos chamar de “censura indireta”, fruto de um contexto político onde o regime do Estado Novo agonizava, como aponta José Rafael Tormenta:

Os últimos anos do fascismo em Portugal são de agonia, também no que diz respeito aos manuais escolares. (...) Neste mar de confusões, correspondentes sem dúvida a uma mudança iminente, o fim do regime Salazar-Caetano parece ser uma realidade. Falta saber o que acontecerá depois com os manuais escolares.¹⁴⁵

¹⁴² Decreto 48.572 de 9 de setembro de 1968. Grifos meus.

¹⁴³ Idem, Art. 99º.

¹⁴⁴ Idem, grifo meu.

¹⁴⁵ TORMENTA, 1999, p. 45.

Para responder a essa questão proposta pelo pesquisador, resta lembrar que a questão do livro escolar durante o Estado Novo foi tão incisiva que, mesmo após a retomada da democracia, em 1974, os seus reflexos ainda poderiam ser sentidos. E isso até os meados dos anos oitenta, quando foi promulgada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986.

PARTE II

- O ESTADO NOVO -

2 O ESTADO NOVO E A “SAGRADA OFICINA DAS ALMAS”

Após esse retrospecto a respeito das transformações ocorridas na política educacional do ensino secundário, de agora em diante estaremos nos aprofundando mais na pragmática do Estado Novo, procurando nela os elementos que possam revelar indícios da ação do governo na formação de uma identidade nacional historicamente constituída, tentando também comprovar que um dos meios utilizados para esse fim foi o estudo de *Os Lusíadas*. Para tanto, neste capítulo procuraremos esboçar inicialmente alguns aspectos do regime, destacando o que se refere às questões culturais e pedagógicas e tendo por foco central a atuação dos principais mentores daquele governo. Dessa forma estaremos buscando evidenciar alguns pontos de convergência entre a ideologia daquele regime, reputada como conservadora, e as propostas escolares da época.

Para isso, iniciaremos por apresentar uma breve revisão a respeito da política do Estado Novo, após o que passaremos a analisar alguns dos pronunciamentos oficiais realizados pelos dirigentes do país, especialmente os de António Salazar, principal ator do regime. Com isso, buscaremos compreender quanto o governo contribuiu para a formação de uma escola conservadora, através da qual resgatava-se a práxis do período monarquista, quando a prática da leitura tinha por pressuposto contribuir para a sedimentação de uma determinada cultura nacional notadamente colonialista e imperialista. No final do capítulo, reservamos algumas linhas para tratar especificamente do aparelho cultural estado-novista, tendo por foco a relação entre a literatura, a política educacional e os mecanismos de censura.

2.1 O Estado Novo no seu aspecto histórico

Para que melhor se compreenda o período em que nos propomos a investigar a recepção escolar camoniana, nos próximos parágrafos procuraremos, de maneira bastante concisa e objetiva, apontar os acontecimentos históricos que deram origem e respaldo ao regime do Estado Novo, bem como os episódios que conduziram à sua derrocada. Para tal, procedemos a uma investigação histórica progressiva, que teve como fontes de pesquisa obras como *História de Portugal*¹⁴⁷, de José Hermano Saraiva; *Portugal, do fascismo à revolução*, de José

¹⁴⁷ SARAIVA, 1981.

Paulo Neto¹⁴⁸; *As origens da democracia cristã e do Salazarismo*; de Manuel Braga da Cruz¹⁴⁹; *Dicionário da História de Portugal*, de Mônica M. Filomena e António Barreto¹⁵⁰ e *Salazar: biografia definitiva*¹⁵¹, de Filipe Ribeiro de Meneses.

Origem da Ditadura

Os primeiros anos da República portuguesa, instaurada a partir de 1910 por um golpe organizado pelo Partido Republicano, foram de bastante instabilidade, como aponta José Hermano Saraiva:

Que pretendia o movimento republicano?

Naturalmente, a República. Mas não mais do que isso e a mudança de pessoal e de estilo político que daí resultaria. A República era uma aspiração, não um projecto programado. Os monárquicos sentiam isso e acusavam os republicanos de não terem um programa.¹⁵²

O historiador prossegue apresentando os dilemas enfrentados não apenas pelos integrantes do Governo Provisório, presidido por Teófilo Braga, mas também pelos membros estabelecidos democraticamente pela nova constituição de 1911, apontando a oposição entre o Partido Democrático e os partidos Evolucionista e Unionista como um dos mais graves problemas. Esse panorama de divisão foi agravado logo em 1914 com o advento da I Guerra Mundial e o apoio do Partido Democrático aos ingleses, o que fez Portugal entrar em guerra contra a Alemanha.

O conflito mundial veio agravar ainda mais as dificuldades em que viviam os portugueses nos primeiros anos da República, afetando até mesmo a oferta de alguns produtos alimentares. As sucessivas crises econômicas fizeram piorar a situação social, provocando o desemprego e o aumento no número de greves. A tensão política era muito grande e as mudanças no governo eram sucessivas, o que inevitavelmente levou ao surgimento de algumas tentativas de imposição de um regime de ditadura, como o golpe liderado por Sidónio Bernardino Cardoso da Silva Pais, em 1917, em decorrência do qual fez-se presidente da república, por sufrágio universal. No entanto o seu governo teve pouca duração, pois foi assassinado no final do ano seguinte, dando origem a novo período de instabilidade em que

¹⁴⁸ NETTO, 1984.

¹⁴⁹ CRUZ, 1980.

¹⁵⁰ BARRETO, 2002.

¹⁵¹ MENEZES, 2011.

¹⁵² SARAIVA, 1981, p. 340.

sidonistas, republicanos e até monarquistas tentavam colocar-se no poder. Esse momento conturbado foi descrito por José Hermano Saraiva da seguinte forma:

O período de 1920 a 1926 foi a fase mais agitada da história da Primeira República. Em 1920 passaram pelo governo oito ministérios. Do ano seguinte foi a *noite sangrenta* de 19 de outubro, em que foram assassinados alguns políticos de grande destaque, entre eles, António Granjo, o presidente do Ministério que nesse dia tinha sido derrubado por uma revolução democrática. Os partidos imputaram-se mutuamente a responsabilidade ou a cumplicidade no crime, que teve imensa e indignada repercussão nacional.¹⁵³

Em meio a tantos problemas de ordem política e social, no dia 28 de maio de 1926 um novo movimento, liderado agora pelo General Manuel de Oliveira Gomes da Costa, partiu de Braga e avançou sem resistência até Lisboa, onde chegou vitorioso, instalando assim em Portugal a ditadura militar. Cabe salientar que a concepção de ditadura neste trabalho é aquela adotada por Hannah Arendt, ou seja, a de um regime político antidemocrático em que o poder encontra-se concentrado em uma só pessoa ou em um pequeno grupo, em que a autoridade concentra-se no Estado, tendo os cidadãos poucos direitos ou liberdades¹⁵⁴, como o que ocorreu em Portugal a essa época.

Entre 1926 e 1933, a ditadura foi dirigida por militares, tendo sido eleito para presidente da República, em 1928, o General António Óscar de Fragoso Carmona. Para Ministro das Finanças, o General Carmona nomeou o professor da Universidade de Coimbra, Dr. António de Oliveira Salazar. Devido à grave situação econômica do país, o ministro das finanças acabou por ganhar grande poder. De fato, Salazar conseguiu equilibrar a economia portuguesa, à custa do aumento de impostos, dos baixos salários e da redução de verbas para a saúde, para a assistência social e educação. Posicionando-se desde cedo como o líder ideológico do governo, o “ditador das finanças”¹⁵⁵, com a sua postura centralizadora, viu aumentar paulatinamente o seu carisma entre a população, o que o levou à presidência do Conselho de Ministros, cargo que ocupou ininterruptamente por mais de trinta e seis anos.

Nasce o Estado Novo

Para suporte da nascente política que se desenhava com a parceria entre Carmona e Salazar, foi aprovada em 1933 uma nova constituição, em muito contrária aos princípios

¹⁵³ Idem, p. 347.

¹⁵⁴ ARENDT, 1989.

¹⁵⁵ MENESES, 2011, p. 94.

democráticos daquela promulgada em 1911, pela Primeira República. Essa nova Carta defendia, por exemplo, um Estado forte e autoritário, que ficou conhecido como Estado Novo. Esse regime mantinha as características da ditadura, pois nele a liberdade dos cidadãos era restrita. Foram proibidos, por exemplo, os partidos, excetuando-se a União Nacional, criada em 1930. As greves e os sindicatos também foram proibidos. Foi criada uma nova polícia política, a PIDE. Os jornais, peças de teatro, filmes e livros sofreram censura. Em 1936, surgiram a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa, defensoras da propaganda e da doutrina do Estado Novo. Desse modo, a forma de governar tornava-se cada vez mais autoritária, antidemocrática e repressora.

Durante esse regime, o orgulho do governo evidenciava-se, entre outros, na política de construção de obras públicas, com as quais se pretendia desenvolver o país e mostrar, em forma de propaganda, a capacidade de gestão do Estado Novo. Surgia a primeira via férrea eletrificada, a de Cascais. Abria-se a primeira autoestrada de Lisboa à Vila Franca. O metrô de Lisboa fora inaugurado. Construíam-se novas estradas, pontes e barragens. Melhoravam-se os portos marítimos. Erguiam-se bairros, escolas, e outros componentes sociais, sempre alardeados pelos mecanismos propagandísticos do Estado.

Apesar de todo esse processo de desenvolvimento urbano, a agricultura continuava sendo a principal atividade da população portuguesa, mesmo mantendo um significativo atraso tecnológico em comparação com o restante da Europa. Além do mais, devido à política de contenção financeira de Salazar, os salários eram baixos, a saúde precária e, importante ressaltar, nem todos tinham acesso à escola. Foi em parte por isso que Portugal, apesar de não ter sofrido diretamente os danos da II Guerra Mundial, foi incapaz de conseguir um desenvolvimento igual ao da maioria dos países europeus, os quais se desenvolveram e se modernizaram de forma significativa durante esse período. Portugal continuava sendo um país rural, chegando-se mesmo a admirar e a cantar a pobreza como uma característica do seu povo. Exemplo disso está na música popular:

Numa casa portuguesa fica bem,
pão e vinho sobre a mesa.
e, se à porta, humildemente, bate alguém,
senta-se à mesa co'a gente.
Fica bem esta franqueza, fica bem,
que o povo nunca desmente.
A alegria da pobreza

está nesta grande riqueza
de dar, e ficar contente.

Quatro paredes caiadas,
um cheirinho a alecrim,
um cacho de uvas doiradas,
duas rosas num jardim,
um São José de azulejo,
mais o sol da primavera...
uma promessa de beijos...
dois braços à minha espera...

É uma casa portuguesa, com certeza!
É, com certeza, uma casa portuguesa!

No conforto pobrezinho do meu lar,
há fartura de carinho.
e a cortina da janela é o luar,
mais o sol que bate nela...
Basta pouco, pouquinho p'ra alegrar
uma existência singela...
É só amor, pão e vinho
e um caldo verde, verdinho
a fumar na tigela.¹⁵⁶

Durante a II Guerra Mundial, adotando uma política de neutralidade frente ao conflito, o governo procurou dar ao país uma imagem de unidade e estabilidade. Nesse sentido, foi realizada em Belém, em 1940, a exposição Mundo Português, instalada entre o Tejo e o Mosteiro dos Jerônimos, onde era contada a história da pátria e apresentadas a todos os portugueses as propostas para o futuro da nação. Este foi um dos momentos mais altos da propaganda do Estado Novo.

Sob o peso da ausência de liberdades e do atraso do país em comparação aos vizinhos europeus, uma significativa parcela dos portugueses principiou por desenvolver uma ativa contestação ao regime, a qual sempre foi severamente punida. Em 1945 foi formado um movimento de unidade democrática, o MUD, formado por representantes de diversas ideologias políticas que tinham por objetivo comum lutar contra o regime liderado por Salazar. A partir desse movimento, a oposição se organizou para concorrer às eleições, mas o processo eleitoral

¹⁵⁶ Canção de autoria do poeta Reinaldo Ferreira, reconhecida internacionalmente na interpretação de Amália Rodrigues. *Apud* ROSA, Manfredo. *Nosso Portugal: Uma viagem memorável*. São Paulo, Ed. Baraúna, 2010. p. 263. Grifos meus.

foi de tal maneira preparado, que a vitória, como de costume, coube aos candidatos indicados pelo governo.

Um dos grandes abalos do regime estado-novista ocorreu em 1958, quando das eleições para presidente da República. Nessas eleições, a oposição apresentou o General Humberto da Silva Delgado. Este, supostamente prejudicado por fraudes eleitorais¹⁵⁷, por pouco não venceu o candidato proposto por Salazar, o Almirante Américo Deus Rodrigues Tomaz, o qual foi eleito e governou o país até 1974. Prevendo outros problemas semelhantes, o governo deliberou que não houvesse mais eleições gerais a partir de 1958, passando o presidente da república a ser eleito, não por voto direto dos eleitores, mas sim por um colégio eleitoral composto, na sua grande maioria, por representantes do poder.

O fim do regime

A década de 60 iniciou com grandes movimentos de contestação nos meios civis e militares. Nomeadamente em 1962 surgiu a primeira grande revolta dos estudantes em Coimbra, os quais boicotaram medidas impostas pelo governo e decretaram greve. A tudo isso se juntou, ainda, a Guerra Colonial, que a partir de 1961 obrigou muitos jovens a partir para as colônias, integrados a contingentes militares. Lembremos que as Colônias Portuguesas da África, subordinadas à metrópole, desde 1951 haviam sido transformadas em Províncias Ultramarinas, apesar das críticas da comunidade internacional à colonização portuguesa¹⁵⁸.

Em 1961 em Angola, em 1963 na Guiné e em 1964 em Moçambique, iniciou-se a luta armada que abalou profundamente o regime liderado havia mais de três décadas por Salazar. Da estação marítima de Alcântara partiam os jovens portugueses para aquela guerra que provocou milhares de mortes. Muitos dos jovens fugiam para outros países, fazendo com que o número de emigrantes crescesse de forma significativa. Esses fatos fizeram agravar o descontentamento da população. A contestação aumentava e surgiam, então, as vozes de protesto emersas, sobretudo, dos movimentos culturais.

Em 1968 Salazar sofreu um acidente e, estando incapacitado de exercer a presidência do Conselho de Ministros, foi substituído por Marcelo Caetano, ex-reitor da Universidade de Coimbra. Nesse mesmo ano sobressaíam os protestos estudantis e as muitas manifestações

¹⁵⁷ MENESES, 2011, p. 30.

¹⁵⁸ Após a Segunda Guerra Mundial, foi decretada a independência a muitas colônias africanas, como as da França, Bélgica e Alemanha. A partir dos anos 60, Portugal ficou, então, isolado na comunidade internacional, a qual defendia a liberdade de todos os povos colonizados. O governo português recusou-se a reconhecer a independência das suas colônias, tendo os movimentos de libertação iniciado uma guerra que durou treze anos.

contrárias à Guerra Colonial. A partir dali as ações contra o regime acentuaram-se, com várias greves e protestos por parte não só dos estudantes, mas do movimento sindical e de parte da imprensa, que se colocava contra a política da censura. Após a morte de Salazar, em 1970, o movimento sindical intensificou a sua articulação com a oposição democrática, o que levaria a mais greves e manifestações. Em 1974 a facção esquerdista militar sublevou-se em Caldas da Rainha, dando início ao levante militar que culminou com a destituição de Marcelo Caetano, episódio final de um regime de cerceamento de liberdades que se estendeu por mais de quarenta anos.

2.2 O Estado Novo no seu aspecto ideológico

Como vimos, Portugal vivia um grande período de instabilidade e incertezas quanto ao futuro no primeiro quartel do século XX. Foi nesse cenário dialético entre o que havia de conservador e o que despontava como novo que se deu o golpe – ou revolução¹⁵⁹ – de 1926 e a instauração da ditadura, numa tentativa de recuperar novamente a ordem social do país, após as turbulências dos primeiros anos da República. Devido à sua reputação, Salazar recebeu naquele mesmo ano o convite para fazer parte do governo, na qualidade de Ministro das Finanças, mas só aceitou o cargo dois anos depois, impondo uma série de condições que lhe permitiriam um grande controle sobre os rumos da política nacional.

A partir de 1930 ele assumiu o poder centralizador do governo, com a anuência do Presidente Óscar Carmona e do então Presidente do Conselho, Domingos da Costa Oliveira, de quem viria a ser o sucessor a partir de 1932. No ano seguinte, sob a vigência da nova constituição e instaurado o Estado Novo, principia o governo a delinear uma orientação conservadora e antiliberal, tendo como uma das suas bases mais sólidas a consagrada tríade “Deus, Pátria e Família”¹⁶⁰.

Convertera-se a ditadura militar em Ditadura Nacional¹⁶¹ e agora seria necessário traçar os novos rumos da educação. Ao que tudo indica, a escola era vista como local privilegiado para promover o culto ao Estado Novo e à figura do “notável” doutor António de Oliveira Salazar, “cujas qualidades de trabalho e de persistência são dignas de admiração e de ser

¹⁵⁹ Nos discursos oficiais, a Ditadura insistia em nomear a ação de 28 de maio como “Revolução”.

¹⁶⁰ Este é um dos lemas do Estado Novo, presente em muitas peças de propaganda e em alguns discursos oficiais, conforme MENESES, op. cit.

¹⁶¹ Se não de fato, pelo menos é o que se percebe nos discursos de Salazar a partir de 1933, como será mostrado no próximo capítulo.

imitadas por todos os bons portugueses”¹⁶². Essa reverência seria o primeiro passo no sentido de garantir o controle sobre a população, personificando o regime na figura carismática do Presidente do Conselho e fazendo com que à escola coubesse o papel de difusor dessa propaganda.

O segundo passo seria dado na direção de transformar a escola em uma “sagrada oficina das almas”¹⁶³ e, para isso, foi de suma importância o estabelecimento das reformas educacionais e dos programas para as disciplinas, como já visto em capítulos anteriores. Também teve relevo nesse processo a Revista Escola Portuguesa, “Boletim do Ensino Primário Oficial”, que foi publicada a partir de 1934 e da qual extrairemos apenas algumas palavras do editorial do seu primeiro número, para que se perceba a abrangência da ideologia conservadora e nacionalista por todos os níveis de educação:

Na vida nacional, de que o Estado Novo é expressão jurídica, a Escola é instrumento de consolidação das virtudes herdadas, e de desenvolvimento e valorização de aptidões, posto ao serviço do engrandecimento e da perpetuação da Pátria.¹⁶⁴

Isso punha fim ao desejo alimentado por alguns educadores que tentavam desde a década anterior fundar em Portugal uma escola nova, nos moldes de Adolphe Ferrière¹⁶⁵. O que se viu, de fato, foi a reinterpretação da filosofia defendida por Ferrière, inaugurando no país um novo modelo de educação que distava, em parte, da matriz laica e progressista que caracterizou o movimento escola-novista nos anos 20: durante os anos do Estado Novo oficializou-se em Portugal uma “educação nova” ligada às correntes pedagógicas focadas na universalização do ensino, mas também àquelas religiosas e conservadoras.¹⁶⁶

Nessa matriz educacional aprovada pelo governo, aqueles princípios progressistas da Escola Nova foram reinterpretados sob a ótica do regime comandado por Salazar, fazendo surgir uma doutrina fundamentada pela fé e pela censura, afinada com os princípios nacionalistas e, principalmente, com a igreja católica. Os deveres da escola para com Deus, a Pátria e a família tornar-se-iam mais evidentes a cada discurso proferido ou documento publicado. O trabalho, a vida doméstica, a defesa do país, tudo em todos os setores da vida nacional era alvo de ressignificação nacionalista na escola, como pode ser percebido nas

¹⁶² Esse é o texto que se vê no compêndio de História da Pátria Portuguesa de Estefânia Cabreira e Oliveira Cabral para a 4ª classe do primário, aprovado oficialmente em 1934. (CABREIRA & CABRAL, 1934, p. 122).

¹⁶³ SALAZAR, 1961, p. 306.

¹⁶⁴ *Escola Portuguesa. Boletim do Ensino Primário*, ano 1, nº 1, 11 de outubro de 1934, p. 1.

¹⁶⁵ Pedagogo suíço, defensor da Escola Nova, assim como John Dewey e Ovide Decroly. (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 141).

¹⁶⁶ Conforme Antônio Nóvoa (2005).

palavras de um dos cartazes intitulados “A Lição de Salazar”, que eram afixados nas paredes das salas de aula por ordem das autoridades governamentais:

“Onde eram escalados os montes, ressequidos os campos e intransitáveis os caminhos, já reverdecem pinhais, brilham louras searas e magníficas estradas cortam Portugal de lés a lés”.¹⁶⁷

Organizar o país nesse modelo nacionalista e cristão significava atingir aquele tão desejado despertar de energias da raça, reintegrando Portugal às suas gloriosas tradições. Para o Estado Novo, a maneira mais adequada de atingir tal objetivo era desenvolver nos portugueses os valores morais, e entenda-se por morais aqueles valores ditados pela igreja católica, os quais se constituem como uma ponte entre o passado histórico da nação, formada à luz da Igreja, e o presente.

Iniciada em julho de 1936, a Guerra Civil Espanhola causou um profundo impacto na vida portuguesa. O governo estava em pleno processo de estruturação nacional quando foi surpreendido pelo conflito no país vizinho. A evolução dos trágicos acontecimentos na Espanha oportunizou uma grande onda de anticomunismo engendrada pelos dirigentes da nação. Mais uma vez coube à escola impregnar a população com um sentimento de horror pelo que faziam os “comunistas” no país irmão. Para a ditadura, essa guerra deveria ser vista na escola como um exemplo dos males advindos da falta de nacionalismo, o que facilitou a criação da Organização Nacional Mocidade Portuguesa (MP) e a ligação desta com a escola.

¹⁶⁷ Imagem disponível em <<http://www.oliveirasalazar.org/imagem.asp?id=2184>>, acesso em 29 jul. 2014.

Podemos perceber no regimento dessa organização¹⁶⁸ que o seu objetivo era desenvolver compulsoriamente na juventude, mais precisamente entre os sete e os vinte e cinco anos de idade - independentemente de frequentarem ou não a escola - todas as suas capacidades físicas, além de favorecer a formação do caráter através da devoção à Pátria, amor à ordem, gosto pela disciplina e do culto aos deveres morais, cívicos, militares e religiosos. A contribuição da escola viria na forma de serem estas consideradas “delegações permanentes”¹⁶⁹ e todos os professores, agentes diretos para a formação dos “lusitos”¹⁷⁰ à luz do regime.

A Mocidade Portuguesa Feminina foi criada um ano depois e os objetivos que a nortearam são ligeiramente diferentes da MP. Além da formação moral e cívica, estimulava-se o gosto pela vida doméstica, pela maternidade e por todos os valores associados ao bom desempenho da mulher enquanto senhora do lar, assim como foi aquela “mulher do povo, inteligente, carinhosa, enérgica, perfeito exemplo de virtudes que foi a mãe de Salazar”¹⁷¹.

Em 1939, quando a Guerra Civil Espanhola chegou ao fim, o governo português adotou uma política neutra com relação à II Guerra Mundial, mostrando afinidade com o fascismo italiano e, ao mesmo tempo, estreitando relações diplomáticas e comerciais com a Inglaterra.¹⁷² Esse posicionamento, fruto da perspicácia de Salazar, garantiu certa estabilidade econômica a Portugal entre 1939 e 1945. Enquanto outros países europeus padeciam sob o efeito da crise provocada pela guerra, o governo português afirmava a sua competência através da Exposição do Mundo Português¹⁷³, como mostrado anteriormente, mais uma das muitas propagandas elaboradas pelo SPN (Secretariado da Propaganda Nacional), órgão que, sob a direção de António Ferro desde 1933 até 1950, engendrou diversas estratégias no campo da comunicação, da cultura e das artes, a fim de promover o Estado Novo e a figura de Salazar como o seu vulto tutelar.

Nos anos do pós-guerra, e até os anos 60, Portugal passou por um período de aparente estabilidade e prosperidade. Isso aconteceu principalmente pela intervenção da censura, que tinha naquela época a sua atuação fortalecida no sentido de ocultar e impedir a divulgação de qualquer episódio que pudesse desprestigiar o “Império Português”. Foram criadas, ainda nos anos 40, instituições como o SNI (Secretariado Nacional de Informação, antigo SPN) e a PIDE

¹⁶⁸ Estatuto da Organização Nacional Mocidade Portuguesa. Decreto 27.301 de 04 de dezembro de 1936.

¹⁶⁹ Idem.

¹⁷⁰ Essa era a designação atribuída aos militantes da MP com idade entre 7 e 10 anos, conforme o texto do decreto supracitado.

¹⁷¹ Revista Escola Portuguesa, abril de 1935, n.26.

¹⁷² NETTO, 1986.

¹⁷³ Essa foi uma exposição de grande porte, composta por pavilhões temáticos a respeito da cultura e história de Portugal, realizado em Lisboa entre 23 de julho e 2 de dezembro de 1940. (MENESES, 2011, p. 272).

(Polícia Internacional de Defesa do Estado), cooperando com a já existente Direcção dos Serviços da Censura, órgão diretamente ligado a Salazar. No entanto, vozes contestatórias surgiam de todos os setores da vida portuguesa, na tentativa de denunciar aquilo que a propaganda ufanista tentava esconder.

O historiador José Paulo Netto oferece uma grande contribuição a esse respeito, mostrando que Portugal não era aquele “jardim da Europa, à beira-mar plantado”¹⁷⁴ propagandeado pelo governo. Problemas existiam, e muitos, como aponta esse mesmo pesquisador:

Somente 42,5% [das moradias] possuíam luz elétrica, 80% careciam de instalações sanitárias e 86% não dispunham de água corrente. Em tais condições, e considerando-se a quase ausência de investimentos públicos em equipamentos para a saúde, compreende-se porque a tuberculose ainda tinha acentuada incidência e porque no país se registrava a mais alta taxa europeia de óbitos de crianças até 1 ano de vida – 89 por mil.¹⁷⁵

O autor indica as condições sanitárias precárias em todo o país, principalmente quando se tratava das camadas mais pobres. Esse estado de coisas mal chegava a ser conhecido pela maioria da população que, fortemente influenciada pelos meios de propaganda do governo, fazia crescer mais e mais o culto à figura do homem forte do governo: Salazar. Sobre o estado da educação por esse período, Netto afirma:

No que toca à educação, as coisas não eram melhores: o analfabetismo, fenómeno de massa, corria paralelo a um ensino elitista e bacharelesco, enquadrado por uma bárbara censura cultural e por um aporte de recursos que é ilustrativo – o orçamento público destinava à educação e à cultura exatamente ¼ do que atribuía às forças de segurança e repressão.¹⁷⁶

A causa apontada pelo autor da pesquisa para essa situação precária em que se encontrava boa parte da população por volta dos anos 50 era a concentração do capital nas mãos dos poucos grupos monopolistas que controlavam as telecomunicações, a indústria e o comércio no país. Com tudo isso, era inevitável que parte da população partisse em busca de melhores condições de vida, aproveitando-se do panorama pós-guerra que se delineava na Europa, como aponta Filipe Ribeiro de Meneses:

¹⁷⁴ Verso de autoria de Tomaz Ribeiro, no poema “A Portugal”. (Apud VILHENA, 1954, p. 161).

¹⁷⁵ NETTO, 1986, p. 24-25.

¹⁷⁶ Idem.

O Governo acabou por beneficiar do fato de a reconstrução da Europa, seguida do *boom* econômico que se prolongou até a década de 1970, ter gerado uma procura de mão de obra aparentemente inesgotável. A emigração em massa para países além Pirineus, na década de 1960, mostrava aquilo a que portugueses estavam dispostos a sujeitar-se para escapar às condições de vida num Portugal ainda eminentemente rural, aliviando ao mesmo tempo a pressão sobre o Governo no sentido de promover uma melhoria no nível de vida da população.¹⁷⁷

Apesar da conjuntura desfavorável, o governo ainda primava pelas ações propagandísticas herdadas do secretariado de António Ferro. Apenas à guisa de exemplificação, apontamos que a veiculação ideológica através de adaptações cinematográficas de obras literárias e de *biopics* - cuja produção de maior destaque foi a película *Camões*, de Leitão de Barros (1946) - prosseguiu ao longo dos anos 60, como indica Maria do Carmo Piçarra¹⁷⁸ ao mencionar que, entre 1958 e 1974, foram produzidos em Portugal alguns filmes devotados à legitimação do regime através do passado histórico, dando continuidade ao que se fazia com frequência nos tempos de Ferro à frente do SPN/SNI.

Mas a ação propagandística não foi suficiente para deter as vozes que se levantavam contra o governo e as suas ações intempestivas, como foram as guerras contra as colônias. A ideologia colonialista, teimosamente defendida por Salazar e pelos seus colaboradores, teria sido um dos principais motivos que levaram à derrocada do regime, pois a situação tornara-se insustentável: entre 1961 e 1974, o país gastava anualmente uma média de 8% do seu PIB para manter em solo africano as Forças Armadas, das quais faziam parte 6,2% da população ativa¹⁷⁹. Esse desastroso impacto que a Guerra Colonial causara na estrutura político-econômica do Estado Novo apontava para uma verdadeira catástrofe, motivando os movimentos intelectuais, políticos e sindicais contrários ao regime a se fortalecerem em torno da ideia comum de redemocratizar o país.

Como uma das derradeiras tentativas de mostrar a Portugal a eficiência da sua gestão, o governo realizou em 1966 a pomposa inauguração da ponte sobre o rio Tejo, ligando Lisboa a Almada, de cuja cerimônia participou toda a cúpula do poder, incluindo D. Manuel Gonçalves Cerejeira, o Cardeal Patriarca, o que indicava a ainda forte ligação estabelecida entre o Estado e a Igreja desde a concordata de 1940¹⁸⁰. À ponte foi dado o nome simbólico de *Ponte Salazar*,

¹⁷⁷ MENESES, 2011, p. 385.

¹⁷⁸ PIÇARRA (2011).

¹⁷⁹ MENESES, 2011, p. 598 – 599.

¹⁸⁰ Em 7 de maio de 1940, o Governo português celebrou uma concordata entre a Igreja de Roma e Portugal, sob o aval de Salazar e do seu amigo desde os tempos de universidade, D. Manuel Gonçalves Cerejeira. (MENESES, 2011, p. 199).

uma forma de levantar, ainda uma vez mais, o nome do seu mandatário que, adoentado após a suposta queda de uma cadeira, em 1968, foi sutilmente afastado do governo e substituído por Marcello Caetano, vindo a falecer dois anos depois. Envolvido em problemas de ordem social e econômica, e sem poder mais contar com o carisma de Salazar, o governo não foi capaz de deter as ações revolucionárias que culminaram no 25 de Abril. Converteram-se o Estado Novo e o seu homem forte, Salazar, em uma sombra tão familiar e, ao mesmo tempo, tão desbotada quanto o retrato que esteve na parede de uma sala de aula por quatro décadas.

Desde 1935 havia a obrigatoriedade de se colocar em todas as salas de aula, acima e por trás da mesa do professor, o retrato do chefe da nação. A partir de 1936, estabeleceu-se também a obrigatoriedade do crucifixo (Lei 1941 de 1936).¹⁸¹

Os moldes da educação nos discursos oficiais

O problema da educação em Portugal foi desde o início uma das grandes preocupações do Estado Novo. Já vimos acima, mais precisamente nos relatórios que introduzem os textos das reformas e dos programas educacionais desse período, a constatação desse desvelo, onde pudemos perceber que as ações propostas pelos mandatários da nação tinham como ponto de partida a premissa de que as deficiências encontradas no sistema educativo – assim como as demais deficiências encontradas em Portugal – eram, sob a ótica daquele grupo de pessoas, herança da falta de organização dos primeiros republicanos, defensores do estado laico e do positivismo.¹⁸²

¹⁸¹ Imagem disponível em <<http://www.oliveirasalazar.org/imagem.asp?id=6801>>, acesso em 29 jul. 2014.

¹⁸² José Hermano Saraiva (1981, p. 342) aponta o período da Primeira República como de luta entre o *estado positivo* e o *estado metafísico*, sendo o primeiro representado pelo movimento anticlerical de tradição jacobina e o segundo pelo clero e demais militantes religiosos.

Pode-se ler no Decreto de 1926: “Grave problema andava irresolvido há muito na instrução secundária, com dano do ensino e clamores de todos”. E mais adiante: “...julga o Governo que a proposta é, nas circunstâncias presentes, uma melhoria aceitável e adoptável, trazendo remédio a um mal que vem de longe...”¹⁸³. Vemos aqui, nos alvares da ditadura, que a questão educacional já se pronunciava como um mal a ser remediado. Lembremos que o primeiro documento referente à reforma no ensino secundário firmado pela ditadura militar foi o de 1930, quando Salazar ainda ocupava o posto de Ministro das Finanças. Naquele texto pode-se ler: “Urge inutilizar, na medida do possível, as causas que concorrem para este estado do ensino secundário, o qual com razão preocupa todos os que nele têm justos interesses”. Isso mostra que quatro anos depois do golpe militar, apesar dos esforços empreendidos nesse período, os problemas persistiam e eram apontados como, além da péssima organização e estrutura do curso secundário, problemas referentes à moral e ao civismo: “(...) o liceu não cura suficientemente da instrução moral dos seus alunos e faz silêncio no que respeita à sua instrução cívica”¹⁸⁴ é o que se lê no Decreto de 1930.

Essas mesmas premissas estariam presentes ao longo de todo o período da ditadura militar e do Estado Novo: **organização, moral e civismo**. E isso pode ser apreendido não apenas dos documentos já abordados neste trabalho, e que serviram como referência para a educação portuguesa naquela época, mas, sobretudo, das palavras daqueles que eram os artífices do governo, com destaque para Salazar, a figura mais importante e decisiva em todas as ações do Estado Novo.

Claro está que Salazar não foi o único mentor do regime estado-novista, mas foi ele, sem sombra de dúvidas, o seu melhor representante por quase quarenta anos, sintetizando na sua maneira de governar aquilo que ressoava nas almas e nas vontades de grande parcela da sociedade portuguesa. Além disso, favorecido pela Constituição de 1933, o Presidente do Conselho de Ministros assumiu poderes a ponto de ter como seu subordinado o próprio presidente da República¹⁸⁵. A soma desse carisma popular e do poder político a ele conferido qualifica os seus discursos oficiais como os mais representativos da vontade do governo.

Salazar é citado na sua relação com a educação por Filipe Ribeiro de Meneses:

...o jovem Salazar via a educação como uma poderosa ferramenta capaz de transformar os seus cidadãos e, uma vez no poder, responsabilizou os sistemas educativos do passado pela persistente

¹⁸³ Decreto nº 22.425 de 2 de outubro de 1926. Grifos meus.

¹⁸⁴ Decreto nº 18.779, de 26 de agosto de 1930. Grifos meus.

¹⁸⁵ MENESES, 2011, p. 145.

oposição demonstrada por figuras políticas republicanas fiéis a teorias políticas ultrapassadas.¹⁸⁶

O pensamento do jovem e religioso Salazar viria condicionar muitas das suas escolhas durante a estada no poder. Uma dessas convicções, como aponta o pesquisador supracitado, era a de que a escola poderia ser utilizada como ferramenta a favor do regime, fazendo com que, através dessa instituição, as máculas advindas do conturbado republicanismo positivista de 1910 pudessem ser saneadas, cedendo lugar ao pensamento conservador e de cariz religioso do seu principal articulador. Já em 1916, recém-formado em direito, Salazar apontava para essa direção no artigo apresentado para o concurso de assistente da Universidade de Lisboa:

O que sabemos é que a desordem e a imoralidade políticas têm um efeito corrosivo nas almas das nações. E o abastardamento do carácter nacional não pode deixar de influir no desenvolvimento e progresso dum povo, sob qualquer aspecto que o queiramos considerar.¹⁸⁷

Posicionamento que o levou, quando docente na mesma universidade em 1919, à acusação de fazer propaganda do regime monárquico. Apesar de absolvido, na sua carta de defesa nesse inquérito, podemos ler algo que acentua em nós essa convicção de que Salazar jamais deixou de considerar a educação como ferramenta em favor do conservadorismo:

Convencido de que a solução está mais em cada um de nós que na cor política dos ministros, trabalho, no que posso, em fazer dos meus discípulos *homens*, na mais alta acepção do termo, e bons portugueses como se precisam para engrandecer Portugal.¹⁸⁸

Homens na “mais alta acepção do termo”, ou os “bons portugueses”, seriam aqueles que trabalhavam “a bem da nação”. Tais termos são bastante afins com o discurso estado-novista, mas já faziam parte do repertório ideológico de Salazar quase quinze anos antes de o regime se implantar. Some-se a isso a postulação da educação como peça chave para a formação desse “bom português” e teremos o germen do que seria a política educacional do Estado Novo, já esboçada anos antes pelas palavras do seu principal mentor: “...de pouco valeria mudar governos ou regimes, se não tratássemos em primeiro lugar de mudar os homens. – Eram precisos *homens*: tornava-se mister educá-los.”¹⁸⁹

¹⁸⁶ Idem, p. 196.

¹⁸⁷ “O ágio do ouro. Sua natureza e suas causas”. (SALAZAR, 1955, p. 15).

¹⁸⁸ “A minha resposta”. (SALAZAR, 1955, p. 15).

¹⁸⁹ Idem.

Tudo indica que “educar” tinha um significado bastante específico para o governo. Nos pronunciamentos de Salazar, podemos perceber que desde muito cedo ele associava as suas “novas” propostas políticas, como a *política da verdade* e a *política do sacrifício*, à proposta de uma reforma educacional:

Num sistema de administração em que predominava a falta de sinceridade e de luz, afirmei, desde a primeira hora, que se impunha uma *política da verdade*. (...) Por defeito pronunciado da nossa educação temos pouco o sentido da objectividade, e as nossas teses são mais amiúde demonstradas com razões deduzidas pelo raciocínio que com factos retirados da realidade da vida.¹⁹⁰

Fica claro o tipo de reformas que se acreditava necessário para a educação portuguesa: formar cidadãos conscientes da realidade objetiva, ou seja, pessoas que de boa-fé abdicassem das suas “facilidades” e “comodismos” e assumissem uma cota de sacrifícios em nome da “política nacional”, necessária para “salvar” Portugal de uma suposta situação de calamidade social:

Num sistema de vida social em que só *direitos* competiam, sem contrapartida de *deveres*, em que comodismos e facilidades se apresentavam como a melhor regra de vida, anunciei, como condição necessária de salvamento, uma *política de sacrifício*.¹⁹¹

Caberia, então, ao sistema educacional o empenho por auxiliar na formação desse novo português, ou o “bom português”, subjugando a condução política e os vícios trazidos por aqueles a quem o governo insistia em denunciar como “inimigos”:

E se com um trabalho ainda mais intenso, com uma dedicação ainda mais profunda, com um sacrifício ainda mais generoso for possível tornar Portugal mais digno, mais rico e mais amado, e mais fácil e feliz a vida para todos os portugueses, não teremos nem convertido nem desarmado um único inimigo dessa obra de salvação nacional, mas teremos tirado deles a grande vingança, à maneira cristã.¹⁹²

A pressuposição de um “inimigo” a ser combatido - segundo Hannah Arendt, uma característica marcante dos regimes totalitários¹⁹³ - revelava-se já nos primeiros anos da ditadura em Portugal como uma das peças-chave que permitiam apontar o movimento liberal e as suas implicações sociais desde 1820 como responsáveis pela situação precária na qual o país se

¹⁹⁰ Idem, p. 23.

¹⁹¹ Idem. Grifo meu.

¹⁹² Idem, p. 17. Grifos meus.

¹⁹³ ARENDT, 1989, p. 79.

encontrava antes do golpe militar de 1926. A desordem do passado e os seus responsáveis foram alvo de ataques no pronunciamento de Salazar, transmitido à época das eleições de 1934, sintetizado por Filipe Ribeiro de Meneses da seguinte forma: “Como sempre, Salazar contrastou o caos do passado com a ordem do presente”. Nesse discurso o “inimigo” se revelava, nas palavras do Presidente do Conselho:

O nosso liberalismo soava falso – foi sempre intolerante e jacobino. Sê-lo-ia amanhã mais falsadamente se pudesse outra vez instalar-se no poder. Deixaria de ser apenas anticatólico para ser anticristão, irreligioso, furiosamente ateu; deixaria de ser estranho às coisas do espírito para ser teórica e praticamente amoral.¹⁹⁴

Apontado o inimigo e definidas as suas características mais perniciosas, bastava agora definir o “elixir milagroso” que pudesse expurgar da sociedade todo esse veneno destilado desde as primeiras manifestações a favor do liberalismo, desde 1820. Deveriam ser combatidas todas as mazelas provocadas pelo pensamento anticlerical, antimonárquico e progressista. Impunham-se medidas que tivessem por objetivo primordial a recondução do cidadão português à sua primitiva condição *pacata e dócil*.

Apesar dos poderes que detinha junto ao governo, como já apontamos, Salazar teria sido apenas o instrumento capaz de potencializar aquilo que, na verdade, fazia parte dos anseios de toda uma classe de portugueses inconformados com a situação do país nos primeiros anos da república. As indefinições quanto ao modo de conduzir Portugal, as revoltas recorrentes e, principalmente, a instabilidade econômica em que o país se encontrava logo após a derrocada do regime monárquico, formaram o ambiente fértil para que muitas vozes se levantassem contra as intencões liberais e progressistas e clamassem por uma reforma capaz de reconciliar os portugueses com o seu passado glorioso. E podemos dizer que Salazar adequava-se, nesse contexto, à condição de liderança reformadora, como aponta, mais uma vez, Filipe Ribeiro de Meneses:

Mas Salazar era mais do que um simples democrata-cristão; como os seus escritos técnicos o comprovavam, era também um reformador (...). Era isso que os seus seguidores esperavam que ele, passo a passo, tentasse implementar. Inflando vida ao grito de há décadas de “Vida Nova!”, ele trabalharia com um duplo objetivo: desenvolver o país e modernizá-lo, num sentido estritamente técnico do termo, para que pudesse prosperar entre os seus concorrentes; e, paralelamente, recuperar consagrar e proteger os valores que associava Portugal às suas glórias passadas e que eram ameaçados pela demanda descontrolada do moderno: a religião, o patriotismo e a família.¹⁹⁵

¹⁹⁴ SALAZAR, 1961, p.367 - 368. Grifos meus.

¹⁹⁵ MENESES, 2011, p. 68.

Por essas palavras, devemos, mais uma vez, evocar a tríade Deus-Pátria-Família, ou seja, moral cristã e civismo ultranacionalista. Seria essa a diretriz que conduziria não apenas a educação, mas praticamente toda a ação política estado-novista, desde a promulgação da Constituição, em 1933, até 1974. Para o governo, as ações do Estado deveriam incidir não apenas sobre a esfera administrativa, mas também sobre a dimensão pedagógica. Para isso, os fazeres escolares não poderiam estar em dissonância com a “nova” ideologia política. Em outras palavras, para reconduzir Portugal ao papel de destaque no cenário mundial fazia-se necessária uma escola “a serviço da Nação”:

Este esforço, que tende a elevar o nível do Govêrno e da administração pública, por um lado, e da produção econômica, por outro, à maior altura intelectual e moral a que pudermos ascender, representa a primeira grande exigência do País em relação à escola. Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos admitir – que a escola, divorciada da Nação, não estivesse a serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino, a educar os portugueses para bem compreenderem e bem saberem trabalhar. E é pouco ainda.¹⁹⁶

O esforço, exigência primária da *política do sacrifício*, deveria ser assumido pela escola como etapa essencial para fazer Portugal “ressurgir”. Isso nos leva a crer que tal política educacional deveria ter por premissas pelo menos dois eixos centrais: 1) endossar o conceito de que a nação portuguesa perdera algo de grandioso no seu passado; 2) apenas através do trabalho abnegado e da correção moral, as pessoas (no caso da escola, os alunos) poderiam se tornar os “bons portugueses” de quem tanto carecia o país para que pudesse voltar a ser o que fora um dia.

Não seria uma tarefa fácil, e o governo sabia disso, como revela o trecho do discurso em que o Presidente do Conselho afirma confiar na escola como agente de transformação, mesmo aceitando o fato de que as mudanças demandassem tempo e empenho, características intrínsecas ao processo educativo:

No ardor do trabalho ou da luta, na honesta ambição do engrandecimento pátrio, parece esmagar-nos a grandeza da tarefa e muitas vezes me sucede perscrutar com os olhos as profundezas do horizonte, inquieto porque tardam a surgir dele, entusiastas e viris, mais braços e mais almas e, muitos que fossem, todos precisos para a reconquista de Portugal. Mas diante da escola nova, ou remoçada “em

¹⁹⁶ SALAZAR, 1961, p. 302. Grifos meus.

espírito e verdade”, eu espero – espero no duplo, integral sentido que a palavra tem, isto é, no tempo e na esperança: *aguardo e confio*.¹⁹⁷

Permitimo-nos pensar que seria desejo do próprio Salazar ver das escolas emergirem os novos cruzados que, sob o signo bendito da cruz, se dispusessem a lutar contra os modernos infiéis. Claro está que essa é uma interpretação bastante exagerada e até caricata, no entanto é esse mesmo o teor que apreendemos das palavras proferidas pelo mandatário da nação. Tomemos atenção ao velho tema da “reconquista”, ou “ressurgimento” como uma das necessidades primordiais. Além disso, não se pode ficar alheio ao caráter cristão – neste caso, eminentemente católico – desse discurso, quando Salazar recorre ao evangelho de João para expressar o seu ideal de renovação da escola: “em espírito e verdade”¹⁹⁸. Ao que parece, ele confiava mesmo nessa força emergente de “adoradores” e no “empenho”¹⁹⁹ dos profissionais ligados à educação para que tal façanha fosse levada a termo. No entanto, se a educação escolar, restrita a uma pequena parcela da população, não fosse suficiente, o governo poderia contar com outras estratégias pedagógicas:

... Ainda que todos os esforços da educação na família e na escola convirjam hoje para a mesma finalidade geral da cultura do patriotismo, alguma coisa mais se exige e é necessária a cargo de organismo próprio que pela propaganda e actividade específica crie e alimente a consciência pública e forme o escol político capaz de conduzir e realizar os imperativos nacionais.²⁰⁰

A propaganda, durante o Estado Novo, também teve um papel notadamente pedagógico, como se pode perceber a partir das ações comandadas por Antônio Ferro, assim descrito por Filipe Ribeiro de Meneses:

Mais significativo ainda foi o fato de o Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), criado em 1933, ter sido confiado a um dos mais conhecidos jornalistas e intelectuais conservadores de época, Antônio Ferro. Ferro era um nacionalista militante e um antidemocrata, com fortes ligações à extrema-direita pela Europa afora, designadamente no meio cultural. (...) Ferro foi incumbido de duas tarefas: desenvolver aquilo que denominava de “política do espírito”, ou seja, levar a cultura previamente filtrada pelo nacionalismo do SPN, ao povo, restaurando assim um sentido de pertença e orgulho; e fornecer à opinião pública, nacional e estrangeira, certas noções sobre Salazar,

¹⁹⁷ SALAZAR, 1967, p. 23. Grifos meus.

¹⁹⁸ Nesse trecho do discurso, Salazar faz alusão a João 4:23: “*Mas vem a hora, e já chegou, em que os verdadeiros adoradores hão de adorar o Pai em espírito e verdade, e são esses adoradores que o Pai deseja*”.

¹⁹⁹ “*A Ditadura não pretende constranger consciências e, por isso, quando qualquer professor não puder exercer sua acção no amor da Pátria, só tem um caminho a seguir: solicitar a sua demissão*” é o que se lê nas Instruções da Revista escola Portuguesa (grifos meus), um dos maiores veículos de orientação pedagógica durante o Estado Novo, como aponta a professora Bernadete de Lourdes Streisky Strang (2008), mostrando que tipo de “empenho” a Ditadura de Salazar esperava dos professores.

²⁰⁰ SALAZAR, 1959, p. 201. Grifos meus.

tornando-o apreciado no estrangeiro e granjeando-lhe mais popularidade interna.²⁰¹

Em que outra dimensão, além da pedagógica, pode ser compreendida a tarefa de difundir a cultura, mesmo que sob o escrutínio da censura, ao povo? E veja-se com qual objetivo isso deveria ser levado a efeito: “restaurar” os sentimentos de “pertença e orgulho”. Temos aqui, mais uma vez, o tema da restauração e da reconquista daquilo que supostamente foi perdido alhures no tempo. Seria interessante prosseguirmos na investigação do impacto que exerceu a propaganda nacionalista sobre a educação extraescolar, assunto extremamente relevante para o estudo da dinâmica do Estado Novo, mas isso foge à nossa proposta e nos levaria obrigatoriamente a uma digressão: nosso tema central é o ambiente escolar. Por isso, deixemos de lado por um momento as investidas de Ferro e os seus projetos culturais populares e voltemos para as palavras de Salazar a respeito da educação escolar.

A partir de 1936 com a Guerra Civil Espanhola, o governo assumiu uma postura acentuadamente anticomunista, o que foi mantido e amplificado durante o período da II Guerra Mundial. Os movimentos de esquerda, e mais propriamente o comunismo, passaram a figurar no modelo ideológico totalitarista do Estado Novo como mais uma ameaça ao regime, ou seja, também um inimigo a ser combatido e rechaçado. E isso era veiculado através dos pronunciamentos oficiais, como nesta nota de 23 de setembro de 1936²⁰² em que Salazar fazia referência ao conflito na Espanha:

O primeiro ponto em que deve assentar-se é o caráter da luta civil espanhola e o alcance ou significado político da vitória de qualquer dos contendores. Uma coisa parece evidente: mesmo que o levantamento da força armada não representasse no princípio o que hoje vemos ser, ele viria a representar pela força das circunstâncias não a luta do Exército contra a democracia parlamentar mas contra o comunismo em Espanha.²⁰³

Pode-se perceber aqui o entendimento particular a respeito do conflito espanhol: guerra contra o comunismo. E tomando como exemplo as ocorrências no país vizinho Salazar procurava explicar o “perigo” que esse novo inimigo poderia espalhar por toda a Europa, e mais especificamente em Portugal, justificando assim a sua discordância a respeito dos pedidos da Inglaterra e da França para que o país tomasse um posicionamento de não-intervenção: “*Daqui*

²⁰¹ MENESES, 2011, p. 212.

²⁰² Devemos lembrar que a Guerra Civil Espanhola teve o seu início com o pronunciamento dos militares rebeldes em 18 de julho de 1936. (CRUZ, 1980).

²⁰³ SALAZAR, 1937, p. 193.

vem a nossa atitude desde a primeira hora; daqui vem a nossa oposição a que a não-intervenção funcione em detrimento do nacionalismo espanhol, barreira entre Portugal e o comunismo ibérico".²⁰⁴ Contrariando os reiterados pedidos, o governo português apoiou a causa do general Francisco Franco e Salazar justificou essa decisão expondo a sua crença de que a ditadura que se gestava no território espanhol seria a "barreira" de proteção contra esse inimigo malévolo.

E foi bem essa a impressão difundida pelos mecanismos do Estado Novo. E a escola não foi poupada. A propaganda anticomunista adentrou as salas de aula, dando à luz esse outro inimigo da ordem e dos bons costumes. A respeito disso, podemos evocar os estudos da professora Bernadete de Lourdes Strang que escreveu sobre o teor das matérias publicadas na Revista Escola Portuguesa por essa época:

As discussões pedagógicas cedem lugar à propaganda anti-comunista e à exaltação da defesa do princípio da ordem. O comunismo – verdadeiro horror de Salazar – torna-se o destaque. Por outro lado, em várias localidades, como no caso de Faro, região algarvia bastante próxima à Andaluzia, à medida que a guerra de Espanha avança, a Direção do Distrito Escolar instrui que se realizem exercícios destinados a avaliar os resultados da educação cívica que vem sendo praticada em Portugal. A luta do país vizinho serve como exemplo dos males advindos da falta de nacionalismo e particularmente do comunismo que, sorrateiro, penetra os campos de guerra espanhóis.²⁰⁵

Para Strang, era indistinta a repulsa manifesta pelo governo a respeito do comunismo daquela veiculada pela revista em que, aliás, o próprio presidente do Conselho publicava os seus artigos. Prova disso é a afinidade que encontramos entre o discurso da revista e o de Salazar, percebida em alguns dos exercícios propostos na edição de número 109 e apontados pela pesquisadora:

Perguntas do professor:

- 1) Os meninos sabem o que é a guerra?
- 2) Já ouviram dizer que a Espanha estava em guerra?
- 3) Conhecem alguém que veio de lá?
- 4) Já ouviram o que os jornais dizem sobre a desgraça daquele país?
- 5) Acha bem que se matem pessoas, se destruam cidades, monumentos e igrejas?

²⁰⁴ Idem, p. 314.

²⁰⁵ STRANG, 2008, p. 178.

- 6) Já ouviu falar em comunista?
- 7) Os meninos que amam a sua pátria e a sua família devem gostar de comunistas?
- 8) O que se deve fazer quando ouvir pessoas que tem esse pensar?
- 9) Diga como procederá quando for homem?
- 10) Diga o que sente agora a esse respeito.

Respostas:

- 1) A guerra é uma das maiores desgraças do mundo.
- 2) Já ouvi dizer que a Espanha estava em guerra.
- 3) Eu conheço um homem que viu lá as maiores misérias.
- 5) Matar as pessoas, destruir cidades e igrejas são cousas muito ruins.
- 6) Eu já ouvi falar de comunistas: são homens que não querem trabalhar.
- 7) Quem ama a sua pátria e a sua família não gosta de comunistas.
- 8) Devemos dizer que se não pode passar sem trabalhar e irmos embora.
- 9) Eu queria ser já um homem para defender a pátria.
- 10) Eu não quero ser comunista, porque gosto da paz e desejo que os comunistas fiquem vencidos. Viva Portugal!²⁰⁶

Através de exercícios desse tipo tentava-se fazer com que as crianças passassem a entender o comunismo sob a ótica do Estado Novo: um inimigo voraz. Olhemos mais uma vez para esse questionário: as cinco primeiras perguntas procuravam contextualizar o ambiente hostil do conflito no país vizinho, o que provavelmente não seria de toda novidade para as crianças. Em especial a pergunta 5 e a sua respectiva resposta causam um impacto bastante negativo ao mencionar o homicídio e a destruição dos bens relacionados com a memória afetiva, como as igrejas e monumentos. Tendo sido evocado esse ambiente repugnante e detestável, o questionário seguia, em sua segunda parte, inserindo agora a figura abstrata do comunista. Com esse procedimento, mesmo sem acusações diretas, as perguntas induziriam a um raciocínio de

²⁰⁶ Idem.

causa e efeito, delineando os matizes desse inimigo cruel que desprezava o trabalho, a pátria e a família, como sugerido nas perguntas 6, 7 e 8, bem como nas suas respectivas respostas.

Terminado o conflito da Guerra Espanhola, de onde saiu vitorioso o regime ditatorial do Generalíssimo Francisco Franco, o Estado Novo português direcionou a sua repugnância para o comunismo que fermentava no interior do país e, mais preocupante, no interior dos liceus e universidades, centros de debate antifascista, como aponta Filipe Ribeiro de Meneses, citando as matérias publicadas no periódico *Diário da Manhã* na década de 1940: “Como observava o *Diário da Manhã*, os liceus tinham-se tornado centros de propaganda antirregime: isso tinha de acabar e era preciso ter mais cuidado com a admissão de professores e alunos²⁰⁷”. Um dos artifícios para tentar impedir que esse novo grande inimigo causasse impressões indesejáveis nos jovens em formação foram as concessões favoráveis à intervenção da Igreja no ambiente educacional. Em 1940, no discurso após a aprovação da Concordata com o Vaticano, Salazar, gozando da popularidade que conquistara, declararia:

Quanto a nós que nos afirmamos por um lado anti-comunistas e por outro lado antidemocratas e anti-liberais, autoritários e intervencionistas, tão rasgadamente sociais quanto de nós exige o princípio de igualdade de todos perante os benefícios da civilização; quanto a nós, três únicas questões podiam a meu ver tornar impossível o acordo, por tocarem em pontos essenciais da doutrina: o reconhecimento de uma norma moral preexistente e superior ao próprio Estado; a constituição da família; a educação. A Constituição de 1933, com a clarividência que hoje podemos apreciar, arrancou o Estado português à tentação da onipotência e da irresponsabilidade moral, e permitiu atribuir à Igreja, na constituição dos lares e na formação da juventude, aquela parcela de mistério e de infinito exigida pela consciência cristã e que só por arremedos vis poderíamos substituir. Ir além, abrindo mão de tudo o mais, seria fechar os olhos a vivas realidades do nosso tempo; não ir até ali seria igualmente ter em menos conta o que é exigência de justa liberdade e necessidade da estrutura cristã da Nação portuguesa. Se, pois, com seriedade e boa fé, foi possível encontrar uma fórmula de respeito e colaboração entre um Estado moderno equilibrado e a Igreja Católica, devemos regozijar-nos – por nós, em primeiro lugar, depois também por contribuirmos para a solução de problemas postos com acuidade num mundo que se desagrega pela força dos erros ou das armas e é preciso refazer “em espírito e verdade”.²⁰⁸

Isso mostra que a intervenção da Igreja na formação dos jovens não era apenas uma estratégia doutrinária do Estado Novo, mas principalmente um dos desejos mais intensos do próprio homem forte do governo: Salazar. E é de fato o que ocorreu. Com a introdução da disciplina de Religião e Moral a partir de 1948, como visto anteriormente, a Igreja assumiu uma

²⁰⁷ MENESES, 2011, p. 197.

²⁰⁸ SALAZAR, 1959, p. 237.

grande parcela de responsabilidade na concretização daquilo que o governo julgava conveniente para a formação desse novo alunado, refeito em “espírito e verdade”. Tentava-se combater o discurso potencialmente danoso do comunismo através da verve cristã, veiculada pelos diversos textos contidos nas publicações destinadas ao estudo dessa matéria, como é o caso do capítulo intitulado *Os bens, ao serviço da vida* de um compêndio de Religião e Moral para o quarto ano do ensino liceal, onde podia-se ler:

Os bens materiais são indispensáveis para a sustentação da vida. Aqueles que nada possuem fazem *seu* o alimento que tomam, ainda que antes não o fosse. Ao vestirem-se, igualmente fazem seu aquilo com que se cobrem, ainda que seja emprestado, porque, neste caso, havemos de considerar o *uso* como uma forma de posse.

É bom termos presente esse princípio, para entendermos este outro: *o direito de possuir, vem do próprio direito de viver.*²⁰⁹

O discurso anticomunista, apesar de não se explicitar, transparece nas afirmações que diziam respeito à posse, princípio fortemente atacado pela ideologia comunista. Nesse livro, os autores defendiam o direito - e até a necessidade - de possuir bens. Atrelavam a isso um imperativo, decorrente desse direito: o trabalho: “Mas não separemos esse direito à posse de bens materiais, do dever de trabalhar (...)” endossando tal discurso com as palavras revestidas de autoridade religiosa, extraídas dos textos bíblicos: “(...) daí a expressão forte de S. Paulo: Se alguém não quiser trabalhar, não coma também²¹⁰”.

E o discurso oficial do governo corroborava com tais preceitos, de modo que o trabalho foi então postulado como o antídoto mais poderoso contra o comunismo e a favor do intervencionismo do Estado Novo. Um caso notável em que se pode aferir a relevância desses princípios ocorreu no Liceu Nun’Álvares que, sendo inaugurado em 1946, teve esculpida no granito de sua fachada a seguinte frase: “A charrua penetra o solo mais que o ferro da espada; o espírito afeiçoa e transforma os homens e a natureza mais profundamente que a força material. - Salazar”. Essas palavras, tomadas de um dos discursos do presidente do Conselho proferido em 1939, tendem a evocar na memória do povo – e possivelmente incutir na mente dos jovens estudantes – a figura do Portugal agrário, espelhado pela efígie do lavrador a arar o solo, preparando-o para a seara nova. Sintetizava-se, então, a ideologia educacional do governo neste outro discurso proferido em 1945:

Muito antes de outros que timidamente reclamam ainda hoje a escola única e a escola gratuita, nós proclamámos a necessidade de a

²⁰⁹ FERREIRA & SILVA, op. cit., p. 88.

²¹⁰ Idem.

instrução não ser privilégio de facto das classes abastadas ou médias, mas simplesmente o caminho aberto aos mais aptos para a mais racional valorização de todos os elementos no meio social. Se a isso acrescentarmos – o que é aliás corrente nos povos modernos – permanecerem abertos os quadros da vida social e da organização política, disporemos das bases que nos proporcionam a segurança necessária, a devida justiça e a igualdade possível. Instrução aos mais capazes, lugar aos mais competentes, trabalho a todos, eis o essencial: tudo o mais, como no Evangelho, virá por acréscimo.²¹¹

Foi esse o rumo que a educação tomou em Portugal nos anos em que perdurou o Estado Novo, uma escola essencialmente corporativista, que relegava aos “menos capazes” apenas a instrução imprescindível às necessidades do trabalho e para os “mais capazes”, um tipo de instrução mais moral que académica, onde a leitura de textos criteriosamente seleccionados tinha um papel fundamental, como aponta Filipe Ribeiro de Meneses:

(...) as crianças do campo não deviam aprender a ler para abandonar o arado mas para aprender a usá-lo melhor: aprender a ler deveria ser acompanhado de perto por uma educação moral, através da selecção cuidadosa da matéria de leitura das crianças. Em outras palavras, a literacia universal não servia de nada à nação e, portanto, não valia à pena o investimento, se só servisse para criar uma geração de hipereducados insatisfeitos.²¹²

Esse panorama, que durou com pouca alteração até a revolução de 1974, não agradava a todos. Como se pode imaginar, muitos foram os que se rebelaram contra essa política educacional e grandes debates eram travados dentro e fora dos liceus e das universidades. Essas vozes que se colocaram insatisfeitas quanto às questões políticas, sociais e educacionais, mesmo sob o forte jugo dos órgãos censores do governo, revelaram-se em grande parte na produção artística. Ênfase seja dada à literatura, através da qual teceram-se significativas críticas contra aquele regime autoritário. Parte dessa produção destinava-se aos jovens leitores, disfarçando as denúncias contra os desmandos de Salazar e dos seus subordinados em escritos supostamente inocentes e pueris. Essas obras contrastavam com a massiva produção literária favorável ao governo, adotada largamente em todas as escolas de ensino oficial. É justamente o antagonismo entre essas duas vertentes de literatura para o público em idade escolar o tema a seguir.

²¹¹ SALAZAR, 1951, p. 181.

²¹² MENESES, 2011, p. 196.

A ideologia estado-novista e a literatura para jovens e crianças

A maneira incisiva pela qual o governo tentava controlar a práxis do ensino e a consequente formação ideológica dos indivíduos, especialmente através dos textos literários estudados nas instituições oficiais de ensino, leva-nos a tecer neste capítulo algumas reflexões acerca das relações que se estabeleceram entre o sistema educacional estado-novista e a produção literária infanto-juvenil daquele período. Para isso, trataremos de lançar luzes sobre alguns pontos já abordados anteriormente, além de trazer à tona outros aspectos concernentes à educação e à literatura, coligidos prioritariamente de entre periódicos específicos dessas áreas e das publicações concernentes às organizações ligadas à educação e à juventude portuguesa criadas no transcurso do Estado Novo português.

Como se pode inferir do que foi exposto anteriormente, um dos maiores objetivos do regime era o controle e a doutrinação moral. Além do que se via nos programas das disciplinas, forte evidência desse objetivo maior estava em outras ações do governo, como é o exemplo do Decreto-Lei 21.014 de março de 1932, pelo qual ficavam obrigatórias aquelas já mencionadas “frases curtas, fáceis de compreender e reter” nos livros destinados ao ensino. Os ensinamentos de ordem moral e patriótica contidos nas frases seriam ampliados para os quadros a serem fixados nas “paredes das respectivas salas de aulas e leitura, corredores e pátios”, instituídos pelo Decreto-Lei 22.040 de dezembro de 1932 e que, encarnando cenas de virtudes cívicas, amor ao trabalho e dedicação pela família, receberiam o título de *A Lição de Salazar*. Destaque-se, ainda nesse período, a criação das disciplinas de Educação Moral, no ensino secundário, e de Religião e Moral, no primário, a fim de garantir que o ensino estivesse “ao serviço da unidade moral da Nação”²¹³.

Outro exemplo do intervencionismo governamental no âmbito da educação foi a reativação do regime do livro único para o ensino primário: “a cada classe corresponderá um livro único, compreendendo as matérias de todas as disciplinas”²¹⁴. Nem mesmo os docentes estavam livres do controle moral exercido pelo estado, que deles cobrava um “comportamento moral irrepreensível para o exercício do magistério”, porque poderia ser “demitido o funcionário (...) que dê escândalo público”²¹⁵. Até mesmo as professoras que pretendiam se casar precisavam da autorização do governo para fazê-lo:

²¹³ Decreto 27.084, de 14 de outubro de 1936.

²¹⁴ Decreto-Lei 27.279, de novembro de 1936, Artigo 2º.

²¹⁵ Idem. Artigo 8º.

O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só poderá concedê-lo nos termos seguintes:

- 1º. Ter o pretendente bom comportamento moral e civil;
- 2º. Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora.²¹⁶

É justamente nesse contexto de forte controle que podemos situar a juventude nos anos do Estado Novo e deduzir as suas relações com a família, a escola e a literatura. O jovem estudante encontrava-se vinculado a uma família em que o pai aparecia como elemento da autoridade, a mãe como uma individualidade submissa e dedicada aos afazeres domésticos e que tinha, por extensão, a responsabilidade sobre a educação dos filhos, de modo a incutir-lhes a importância do respeito e submissão aos valores morais-cristãos: a prática da caridade, o gosto pela disciplina, a exaltação da pobreza, o amor a Deus e à família. E era na escola, através dos livros didáticos e dos discursos “controlados” dos professores, que tais princípios seriam sedimentados, agregando-se a eles o amor à Pátria, o ideal nacionalista e a devoção pelo passado histórico de Portugal.

Cremos interessante neste ponto tecer um adendo a respeito do ensino da História, sobretudo no que se refere ao modelo de revisão que adequava a história portuguesa aos interesses e princípios do regime. Pelo que pudemos observar dos textos legais, discursos oficiais e livros escolares, concluímos que a “verdade” histórica era na realidade aquela que convinha aos dignitários da nação. Isso parece claro quando lemos no decreto 21.103, de 7 de abril de 1932, a respeito da “exatidão nas doutrinas” exigida pelo governo nos compêndios de História Pátria:

Estes livros, como didáticos que são, têm por fim ensinar, formar os espíritos – e espíritos ainda naturalmente vibráteis, com capacidade receptiva superior às possibilidades criadoras e sem recursos eficientes e legítimos.²¹⁷

E, em tais “recipientes passivos” e “carentes de recursos intelectivos” que eram os jovens estudantes, desejava o governo despejar a “verdade” histórica que lhe era proveitosa, e para isso anunciava: “ao Estado compete fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História”²¹⁸. E dentre essas normas, uma que se destacava por denunciar a natureza do Estado

²¹⁶ Idem, Artigo 9º.

²¹⁷ Decreto 21.103 de 7 de abril de 1932.

²¹⁸ Idem.

Novo: “o Estado (...) pode e deve definir a **verdade nacional** – quer dizer, **a verdade que convém à Nação**”²¹⁹.

Pelos cinco artigos que compõem esse documento, vemos que a “verdade nacional” fazia-se ao enaltecer “os homens do passado” e “todo feito que signifique esforço da Nação”²²⁰ no sentido de fortalecer a família, a fé, o princípio de autoridade, a firmeza de governo e o respeito à hierarquia. Por outro lado, tudo o que surgisse como “elemento de dissolução nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro, falta de gratidão para com os esforços dos antepassados”, deveria ser objeto de censura²²¹. Tratado dessa forma, o ensino da História Pátria estaria na condição de ferramenta de manipulação ideológica, no sentido de formar os “bons portugueses”, ajustados ao regime:

A História de Portugal visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria, a formar portugueses; por isso a sua acção tem de ser eminentemente nacionalizadora.²²²

Tal ação, nomeadamente nacionalista, seria na verdade uma “reação” contra as marcas que algumas figuras ilustres deixaram no cenário artístico e cultural do país, como o próprio documento afirma:

Até o presente, mercê de circunstâncias conhecidas, o ensino da história de Portugal tem sido negativista e derrotista. Péssima foi a semente que lançou no espírito da nossa mocidade escolar a obra histórica de alguns escritores, mais artistas e filósofos do que críticos e historiadores, nada mais fazendo que desgostar os portugueses de serem portugueses.²²³

Certamente estariam entre esses “maus semeadores” alguns autores de obras literárias - sobretudo Antero de Quental, Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, entre outros - pois, assim como os compêndios de História da Pátria, muitas obras de literatura também sofreram com esse tipo de censura histórica, até mesmo *Os Lusíadas* foi retalhado e moldado às feições do regime, como veremos na terceira parte deste trabalho. Talvez por esse motivo vemos nesse período o surgimento de várias obras literárias²²⁴ destinadas às crianças e jovens, revestidas de um cariz moralista, que apresentavam figuras estereotipadas pelo regime (o pai trabalhador, a

²¹⁹ Idem. Grifos meus.

²²⁰ Idem, Art. 3º.

²²¹ Idem, Art. 4º.

²²² Idem. Grifo meu.

²²³ Idem. Grifo meu.

²²⁴ Obras premiadas entre 1937 e 1972, como aponta ROCHA (2001, p. 188 e 189).

mãe religiosa e doméstica, as crianças obedientes...), além do grande interesse pelo passado histórico, sobretudo pelos episódios da “verdade nacional”. Tais edições passaram a desempenhar grande relevância nos fazeres educacionais, sendo largamente evocadas com o intuito de incutir valores e ideias nos jovens frequentadores da escola estado-novista.

Comprovando essa realidade escolar, vemos alguns artigos publicados na *Revista Escola Portuguesa*, como é o caso daquele escrito pelo professor Oliveira Cabral na edição de número 460, de agosto de 1943. Nele podemos ler alguns conselhos sobre a melhor maneira para selecionar os livros da biblioteca escolar, processo este que, de acordo com Cabral, deveria levar em conta “primeiro a moral, depois a moral e sempre a moral”, exortando o professor responsável por essa tarefa para tomar atenção quanto ao “estilo que se emprega”²²⁵ nas obras, referência ao grau de afinidade entre o texto literário e os preceitos morais do regime. Na edição de número 488, de março de 1944, o professor Lúcio Dias Coelho escreveria também o seu artigo, apontando a preponderância da educação moral ao propor que “um dos problemas que mais deve preocupar o educador é, sem dúvida, o que respeita à formação moral dos seus educandos”, e completava: “A cultura do espírito é sempre possível, a menos que o indivíduo seja destituído das faculdades intelectuais”²²⁶.

Outro aspecto debatido nesse período dizia respeito à presença do “maravilhoso” nas obras literárias destinadas às crianças e jovens. Para alguns educadores articulistas da *Revista Escola Portuguesa* as narrativas oferecidas aos estudantes deveriam refletir apenas a realidade cotidiana, porque o maravilhoso contribuiria apenas para “deformar” a inteligência infantil. Um defensor dos “assuntos verdadeiros e reais” nas obras destinadas ao público escolar era o professor Mário Gonçalves Viana, o qual também escreveu um artigo na edição de número 460 da revista. Nesse artigo, o professor discorria a respeito do excesso de fantasia nas obras de ficção e defendia que “o livro destinado às crianças deve evitar a prolixidade, que confunde e dispersa a atenção. Quanto menos pormenores e explicações, tanto melhor”. Em resumo, quanto mais objetivo, melhor. Em suas palavras, Mário Viana parecia optar pelo realismo utilitarista, vendo o livro como um híbrido informativo e formativo: informativo na medida em que apresentava ao jovem estudante as tais “verdades” do cotidiano, do mundo real em que viviam, possivelmente versando a respeito do “progresso” da Nação portuguesa sob a ditadura. Formativo no que se referia aos valores transmitidos através dessa abordagem “não

²²⁵ Revista Escola Portuguesa nº 460, p. 26.

²²⁶ Revista Escola Portuguesa nº 488, p. 17.

maravilhosa”, ou seja, realista, sempre com a cautela de reduzir “o essencial no menor número de palavras”, de modo a evitar a dispersão com elementos “fúteis”²²⁷.

Na década de 1950, o que mais se destacaria com referência à postura do governo quanto à literatura para escolares foi a preocupação com o alargamento da quantidade de obras estrangeiras no país naquele período pós-guerra e a consequente adesão a novas e potencialmente danosas ideias oriundas de países mais democráticos que Portugal. A nova situação mundial surgida com o fim da II Guerra Mundial fez, no país, com que alguns dos costumes sofressem alterações, principalmente com relação a situação da mulher e da criança, da pedagogia escolar e da educação familiar. Essas transformações na sociedade, e particularmente na instituição familiar, possibilitaram uma maior autonomia infantil, visto que as crianças e jovens iam se transformando em consumidores ativos de produtos culturais, como cinema, discos de música e revistas em quadrinho e, dessa forma, receptores de ideias que no mais das vezes discordavam da ideologia do regime: um sinal de alerta para os defensores da moralidade e da “verdade nacional”.

A circular 284 de 18 de outubro de 1955, direcionada a todos os editores de jornais infantis e juvenis pela Comissão de Literatura e Espetáculos para Menores - órgão vinculado à Direção dos Serviços da Censura - fez transparecer a preocupação do governo com essa nova ameaça vinda do estrangeiro. Nesse texto, transcrito na íntegra pelo periódico *Infância e Juventude*²²⁸, podemos verificar em suas considerações iniciais, primeiramente, o pendor da literatura para a formação moral dos pequenos e o potencial nocivo do que vinha de fora:

considerando que a literatura infantil não deve concorrer para estabelecer confusões ou erros de cultura ou provocar quaisquer perturbações da sensibilidade moral da criança;

considerando que as publicações infantis portuguesas não podem deixar de ter em vista que se dirigem à criança portuguesa;

considerando que nesta ordem de ideias não é admissível que elas possam concorrer para a desnacionalização dos seus sentimentos, pondo-as constantemente em admiração perante tudo quanto é estrangeiro, com diminuição da confiança e do apreço pelas pessoas e pela Pátria Portuguesa;²²⁹

Parece que a manutenção dos estereótipos e dos costumes introjetados nas crianças desde o início do Estado Novo era o foco central das ações censórias impostas à literatura para

²²⁷ Revista Escola Portuguesa nº 460, p. 42. Esta e as citações anteriores.

²²⁸ Circular 284, de 18 de outubro de 1955, em *Infância e Juventude*, Revista da Federação Nacional das instituições de Proteção à Infância. Ano II, nº 5, 1956, p. 38.

²²⁹ Idem.

o público escolar nesse “perigoso” período pós-guerra. A ruptura com os valores e crenças defendidas ardorosamente pelo regime poderia conduzir a um estado de subversão que em nada agradava aos mandatários do país. Isso motivara a imposição das medidas presentes nessa circular para “serem obrigatoriamente observadas”²³⁰ pelos diretores das publicações infantis. Sendo assim, as “traduções de histórias de ficção importadas” deveriam ser adaptadas à criança portuguesa, traduzindo-se os nomes dos personagens “que se impõem à admiração da criança pela sua inteligência, espírito de iniciativa, de arrojo e de aventura, e pelo exemplo de boa conduta moral”. Por outro lado, recriminavam-se “as histórias de super-homens em que perigosamente se confundem os limites entre as realidades e as possibilidades humanas”. Defendendo o nacionalismo, a circular ainda estabelecia que “As aventuras passar-se-ão, sempre que a história não exija o contrário, em terras portuguesas”, mesmo naquelas “que já pertenceram à Nação (...) em tempo da nossa soberania”. E para que não fosse posto em perigo todo o sistema de valores e “verdades nacionais” edificado pelo regime, o inciso 5º estabelecia que nas publicações destinadas aos jovens leitores

5º - Não se poderão atingir, diminuir ou ridicularizar as ideias morais ou os princípios religiosos, desvirtuando os sentimentos e caricaturando figuras, imagens ou símbolos nobres tais como individualidades históricas veneráveis, anjos e quaisquer símbolos patrióticos ou sagrados.²³¹

Dessa maneira, o Estado passava a exercer controle não apenas sobre os compêndios e demais livros didáticos, mas também sobre toda e qualquer publicação destinada aos jovens, extirpando deliberadamente os elementos divergentes da ideologia nacionalista-cristã do regime em função do enaltecimento de episódios selecionados e definidos como “reais” e “verdadeiros”, condizentes com a formação do “bom português”.

Algumas instituições também se devotaram de forma intensa ao cumprimento dessas e de outras diretrizes referentes à literatura para o público em idade escolar. Uma delas, à qual já nos referimos anteriormente, foi a Mocidade Portuguesa – possivelmente uma das estruturas mais poderosas do Estado Novo - cuja função precípua de controlar a juventude escolar nos níveis físico e mental fez-se representar com a publicação de revistas, jornais, livros e até quadrinhos. A OMEN (Associação das Mães pela Educação Nacional), criada “sob o patrocínio do Ministério da Educação Nacional”²³², foi mais uma instituição que se destinava a “estimular

²³⁰ Idem. Esta e as próximas citações que seguem no parágrafo.

²³¹ Idem.

²³² Decreto 26.893, de 15 de agosto de 1936. Esta e as demais citações do período.

a acção da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola”, cujos objetivos iam desde “promover o embelezamento da vida rural e o conforto do lar como ambiente educativo”, passando por “defender os bons costumes, designadamente no que respeita ao vestuário, à leitura e aos divertimentos” e chegando até a síntese de “contribuir por todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa”. Também a Acção Católica Portuguesa (ACP), desde a sua criação em 1933, já apontava para a eficácia das boas leituras (livros e periódicos) tanto no plano doméstico como no civil, e isso teria imediato campo de “acção no seio da própria família”, onde os pais deveriam ser os primeiros educadores, “pela palavra e pelo exemplo”²³³. Em seu periódico *Boletim*, a ACP fazia publicar artigos que versavam a respeito da moral na literatura para crianças, como é o caso de “Classificação moral das leituras” e “A moral das letras”²³⁴. Destacamos também as fichas publicadas pela ACP com o objetivo de “apreciação dos livros publicados no mercado, para crianças”²³⁵, pelas quais analisavam-se aspectos como gênero da obra, idade, meio, bem como o resultado da apreciação gráfica, apreciação literária e apreciação moral, levadas a efeito pelos membros Associação.

Com toda essa forma de controle, em especial com respeito às obras estrangeiras, é fácil compreender o aumento na produção literária de autores portugueses para o público jovem. Uma pesquisa realizada por Raquel Patriarca mostra que, apenas entre os anos de 1927 e 1940, nada menos que 355 livros infanto-juvenis foram publicados, em primeira edição, no país, aspecto que, segundo a autora,

(...) inserido na conjuntura política e cultural em que ocorre, pode apontar para dois fatores: por um lado, a crescente consolidação do subsistema literário infanto-juvenil português, com a formação de um quadro de autores progressivamente mais estável e alargado, apoiado numa atividade editorial que vai ganhando espaço e dinamismo; por outro lado, a maior importância que é atribuída à produção nacional em detrimento da tradução de obras estrangeiras, dentro do quadro de valores profundamente marcado pelas questões identitárias, muitas vezes de cariz nacionalista, preconizado pelo Estado Novo.²³⁶

E dentro dessa crescente produção literária, situada pela autora no subsistema infanto-juvenil, podem ser encontrados, por um lado, aqueles elementos afinados com a conjuntura social e política estado-novista, que preconizam os mesmos valores dos quais vimos referindo

²³³ Conforme os comentários de Mariano Pinho à carta do Papa Pio XI, que fazem parte da *Carta Magna da Acção Católica Portuguesa* de 1939.

²³⁴ BASTOS, 2005, p. 220.

²³⁵ Idem.

²³⁶ PATRIARCA, 2012, p. 284.

e, portanto, podem ser apresentados como os melhores representantes da produção literária uníssona com o governo e em favor do controle ideológico imposto aos jovens estudantes, tanto por meio da instituição escolar como fora dela. Por outro lado, mesmo que tibia e melindrosa, registra-se a presença de uma produção divergente, ou aquela que, fazendo parte desse mesmo subsistema, revelava-se crítica e, devido a isso, representante das “vozes contestatórias” do regime chefiado por Salazar. São essas, em sua maioria, obras ligadas ao movimento chamado Neorrealismo e aos ideais socialistas tão temidos pelo Estado Novo, como procuraremos demonstrar abaixo.

Do coro ufanista à contestação neorrealista

Nos livros destinados ao público infanto-juvenil editados durante o Estado Novo, as marcas de controle ideológico podem ser observadas de formas distintas, mas em especial a partir da evidência de crenças e valores sociais, morais e políticos próprios do autor, os quais eram transmitidos de modo mais ou menos explícito através das narrativas que iam sendo construídas. Sendo assim, considerando-se o papel que o livro representa dentro do processo de formação dos jovens, podemos considerá-lo um veículo de propagação de crenças e valores que se pretende ensinar às gerações futuras e, no desempenho dessa função, deve-se considerar que os autores, por mais que se esforcem, são incapazes de “esconder” nos livros aquelas evidências que revelam tanto o seu posicionamento ideológico relativo ao que se espera para o “futuro na nação”, quanto o seu grau de aceitação ou rejeição da ideologia dominante.

Não há como se pensar em um livro, mesmo o infanto-juvenil, que seja desprovido de uma intencionalidade. Tampouco imaginar livros que não carreguem em si traços do “mundo em que o autor vive”²³⁷. E é por isso mesmo que podemos afirmar não apenas a presença individual do autor na constituição do texto, mas, sobretudo, na sua presença como transmissor de ideias compartilhadas, posto que o texto transmite a percepção de valores culturais, políticos e sociais partilhados, em um dado momento, pelo autor e pela sociedade em que está inserido.

O regime autoritário do Estado Novo português conseguiu impor, através do seu *modus operandi*, um clima de aparente satisfação geral, procurando impedir – com o uso de métodos por vezes brutais – que as “vozes contestatórias” se fizessem ouvir. Foi em grande parte devido a isso que sobejavam as produções literárias em que se veem com maior explicitação marcas de concordância com o regime. Por outro lado, a sutileza das críticas presentes em outras tantas

²³⁷ HUNTER, 1992, p. 56. Tradução minha.

obras - as quais denunciavam a militância de uma parcela intelectualizada e descontente com a situação do país - só é perceptível por meio de uma leitura mais acurada e atenta, como pretendemos mostrar a seguir.

O coro ufanista

Algumas obras voltadas para o público infanto-juvenil bem se ajustavam ao regime e representavam de forma bastante clara os valores e a ideologia por este preconizados. Dentre elas podemos destacar *O filho de Felícia ou a inocência recompensada*, de Aquilino Ribeiro, publicado em 1936.

Capa do livro de Aquilino Ribeiro²³⁸

Nesse livro o autor criou um protagonista simples e ingênuo que, sendo soldado, cumpre no quartel atividades das mais humilhantes sem, no entanto, rebelar-se ou abandonar a sua pureza de intenções, o que lhe confere sempre uma compensação, como no episódio em que é posto para tirar água do poço, do raiar ao pôr do sol, e, ao fazer isso, despretensiosamente irrigava a horta do Capitão Napoleão Militão, tanto que as couves “eram um assombro de tamanho e a verdura e as suas cebolas envergonhariam as do Egito nos bons tempos dos

²³⁸ Imagem disponível em <<http://capas-livros.blogspot.com.br/2012/07/o-filho-da-felicia-ou-inocencia.html>>, acesso em 28 jul. 2014.

faraós”²³⁹. Dessa narrativa o jovem leitor poderia extrair a importância da obediência humilde, ou da subserviência, como atributo indispensável para a construção do bem comum. Em outras palavras, o sacrifício abnegado do jovem soldado trouxe o benefício de uma safra de verduras e cebolas excelente para todo o quartel.

Nesse mesmo viés, e um tanto mais afinada com o regime, Odete Passos Saint-Maurice publicou em 1937 *O canto da mocidade*, um livro que tinha como objetivo, nas palavras da própria autora, ser um “repositório de bons conselhos para todos”²⁴⁰.

Capa do livro de Odete Passos²⁴¹

E isso se fazia através das pequenas narrativas que o compunham, cujos temas apresentavam estreita ligação com os valores cultuados pelo governo, como perseverança, pobreza honrada, nobreza do trabalho e, sobretudo, patriotismo. Nas histórias do livro, Odete Passos fazia questão de citar de maneira reverente os nomes de Salazar e Óscar Carmona, além de estabelecer vínculos de devoção entre os jovens e a Mocidade Portuguesa, atitude corroborada pelas ilustrações, como aponta Raquel Patriarca:

As gravuras de Mário Costa ilustram, sobretudo, a postura visual e conceptual que se pretende transmitir na imagem das crianças que envergam as fardas das Mocidades Portuguesas, onde são visíveis as

²³⁹ RIBEIRO, 1936, p. 11.

²⁴⁰ SAINT-MAURICE, 1938, contracapa.

²⁴¹ Imagem disponível em <<https://almanaguesilva.files.wordpress.com/2011/08/odette-sss.jpg>>, acesso em 28 jul. 2014.

insígnias com os símbolos da nação bem como a fivela do cinto gravada com o S de “servir”²⁴².

De fato, vê-se na capa desse livro a figura de um jovem casal sorridente, trajando fardas com insígnias da MP, coturnos e cintos com a letra “S”, sentados sobre um gramado florido, a folhear um livro não identificado. Fica, assim, patente a vocação ideológica dessa obra.

Dentre tantas outras obras, podemos considerar bastante significativa nesse contexto a *História de Dona Redonda e da sua gente*, publicada em 1942 por Virgínia de Castro Almeida, livro caracterizado por José António Gomes como uma “visão caricatural e deformada das personagens de origem africana”²⁴³, denunciando, após o fim do regime de Salazar, a ideologia colonialista presente no texto.

No livro, a autora narrava as peripécias de três meninos que se fizeram amigos, apesar das diferentes nacionalidades: Chico é português, Franz é alemão e Dick é inglês, o que faz lembrar da neutralidade assumida pelo governo português durante a segunda guerra:

Chico — Como é que vocês vieram aqui parar?

Dick — É por causa da guerra.

Chico — Da guerra? Espera lá. Tu és inglês e o Franz é alemão. Então vocês são inimigos.

Franz — Isso é lá com as pessoas crescidas.

Dick — Nós somos amigos. Quantos anos tens?

Chico — Doze. E tu?

Dick — Onze e meio. E o Franz tem onze.²⁴⁴

O tom das narrativas que se entrecruzam, somando às vozes dos três meninos as da Dona Redonda e da Dona Maluka, entre outras, é dado já no primeiro capítulo, quando os jovens se veem levados ao passado, juntando-se ao exército de D. Afonso Henriques na tomada do Castelo de São Jorge:

No alto de uma escadaria lá estava D. Afonso Henriques e, ao seu lado, a bandeira quadrada com a cruz azul. Como aquele homem era grande, e lindo, e forte!

Todos gritavam:

— Portugal! Portugal! Portugal!

O Chico ficou à espera de ouvir:

²⁴² PATRIARCA, 2012, p. 257.

²⁴³ GOMES, 1998, p. 334.

²⁴⁴ ALMEIDA, 1942, p. 14.

— Quem manda?

Para responder logo:

— Salazar! Salazar! Salazar!

Mas caiu em si e pensou:

— Já se vê que não pode ser. Só daqui a oitocentos anos é que pode ser.²⁴⁵

A autora optava por exaltar o heroísmo do passado ao mesmo tempo em que construía uma ligação entre D. Afonso Henriques e Salazar. No equívoco de Chico vê-se a proposição inquestionável de que Salazar era mesmo o “salvador da pátria” e, assim, deveria ser respeitado e cultuado como tal. A conformidade com a ideologia salazarista não parava por aí. A publicação contava, ainda, com a adesão aos valores contra o progresso e a liberdade de comunicação:

Dona Maluka, furiosa — Uma figa para as vozes! Só servem para mentir.

Um grupo de homens enfezados que ia a passar, disse em coro:

— Ora essa! Já se vê que a telefonia diz mentiras. A verdade não existe. Aqui toda a gente é livre e a telefonia diz o que quer. Viva o Progresso! Olhe! Olhe! Aqui todos ouvem o que querem.

E apontavam para a praça apinhada de gente enfezada que ali estava toda contente a ouvir mentiras e a endoidecer com o barulho e a confusão.²⁴⁶

Mais à frente, vê-se a crítica acintosa tecida contra as manifestações coletivas, evidenciando o cariz antissocialista e anticomunista do regime, através da caricatura e da ridicularização:

Nisto viram um bando de homens com as cabeças do feitio de ovos, que passavam por ali a cantar em coro com vozinhas fracas:

—Viva a Liberdade! Nós somos livres! Viva o Progresso! (...)

Dona Redonda, aos homens enfezados —Venha cá um de vocês...

Os homens enfezados, em coro —Nós somos homens do Progresso. Só falamos em grupo, só pensamos em grupo, só produzimos em grupo. Nós somos as Massas!²⁴⁷

²⁴⁵ Idem, p. 30.

²⁴⁶ Idem, p. 178.

²⁴⁷ Idem, p. 146, 147.

Capa do livro de Virgínia de Castro e Almeida²⁴⁸

Apesar da publicação dessas e de outras tantas obras infanto-juvenis carregadas da ideologia estado-novista, não se pode negar a existência daqueles que se opunham a Salazar e ao seu regime de governo, em especial nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial e à nova ordem mundial dela resultante. Sendo assim, seria razoável aceitar a existência de uma produção literária que refletisse esse posicionamento divergente, que expusesse em obras passíveis de censura os valores e crenças compartilhadas por essa parcela dos portugueses, como veremos a seguir.

As “vozes contestatórias”

As “vozes contestatórias” ao regime autoritário de Salazar fizeram-se ouvir – ou antes, ler – em publicações literárias de autores diversos, que se colocavam como críticos do governo, apontando os abusos e excessos dele decorrentes. E para corroborar isso, podemos evocar a compilação do pesquisador José Fanha, *De palavra em punho*, uma antologia que vai desde Fernando Pessoa e Jaime Cortesão até José Gomes Pereira e Sidónio Muralha, apresentando

²⁴⁸ Imagem disponível em <<http://al-tereg.orgfree.com/Livros/historia%20dona%20redonda-550.jpg>>, acesso em 28 jul. 2014.

alguns dos mais expressivos poemas que bem representam essa parcela insatisfeita com o regime. Nas palavras da sua *Introdução* a essa obra, o autor sintetiza a atuação dos poetas:

Contra o estrategista do Estado Novo, o obreiro dos muros do exílio, muitos poetas levantavam o verbo que explodia sob os azares impostos por Salazar. **Jaime Cortesão** pergunta e exclama: “Salazar, cuidas que o Povo /Te suporta, quando cala? /Ninguém te condena mais /Que aquela Boca sem fala!”. **Fernando Pessoa**, com a mestria que lhe conhecemos, ironiza o insólito: “António de Oliveira Salazar. /Três nomes em sequência regular... /António é António /Oliveira é uma árvore. /Salazar é só apelido. /Até aí tudo bem. /O que não faz sentido /É o sentido que tudo isto tem.”; “Isto é o Estado Novo, e o povo /Ouviu, leu e assentiu: /Sim, isto é um Estado Novo /Pois é um estado de coisas /Que nunca antes se viu.”. **Sophia de Mello B. Andresen** refere-se ao ditador com uma metáfora de repugnância e castração: “O velho abutre é sábio e alisa as suas penas / A podridão lhe agrada e seus discursos /Têm o dom de tornar as almas mais pequenas”. Claro que toda a moral tem uma história, e desta, diz-nos **Alexandre O’Neill**: “Você tem-me cavalgado, /seu safado! /Você tem-me cavalgado, /mas nem por isso me pôs /a pensar como você. /Que uma coisa pensa o cavalo; /outra quem está a montá-lo.”. O ódio que crescera na mesma proporção do estertor psicológico, e por este incentivado, irrompe num poema de **José Gomes Ferreira**, aquando da morte de Salazar: “(Todos andámos a matá-lo em pensamento. É horrível! – Dirão alguns moralistas no futuro.) Todos nós /trazemos punhais /no sonho /fora da lei. /Mas ninguém sente remorsos de pensar: / “Fui eu que o matei.”

(...)

“Já não há mordanças, nem ameaças, nem algemas /que possam perturbar a nossa caminhada, /em que os poetas são os próprios versos dos poemas /e onde cada poema é uma bandeira desfraldada.” – **Sidónio Muralha**; “cada palavra tua é um homem de pé, /cada palavra tua faz do orvalho uma faca, /faz do ódio um vinho inocente /para bebermos contigo /no coração em redor do fogo.” - **Eugénio de Andrade**. **José Gomes Ferreira** define a missão do poeta e incita à rebelião: “E não há maior orgulho /do que o nosso destino /de nascer em todas as bocas.../...Nós os poetas viris /que trazemos nos olhos /as lágrimas dos outros”; “Agora são os homens que não querem esperar /Nem eu com eles. /Queremos asas já. /Abaixo a tua paciência, macieira, /E viva a dinamite verdadeira!”. **José Afonso** ficou ligado, justamente, ao anúncio da chegada da Liberdade. Uma voz que foi o rastilho para Abril florir: “Ergue-te ó sol de Verão /Somos nós os teus cantores /Da matinal canção /Ouvem-se já os rumores /Ouvem-se já os clamores /Ouvem-se já os tambores”.²⁴⁹

De entre os autores insatisfeitos com a ideologia do Estado Novo, alguns fizeram com que esse posicionamento chegasse até o público leitor jovem. Driblando a forte censura que ditava as normas para o mercado editorial, Sidónio Muralha, Alves Redol e José Cardoso Pires foram responsáveis por algumas das obras infanto-juvenis que podem ser consideradas como

²⁴⁹ FANHA, 2004, p. 7.

formas de crítica ao governo desse período. São elas, respectivamente, *Bichos*, *Bichinhos e Bicharocos*, a coleção “Flor”, e *Dinossauro excelentíssimo*.

Sidónio Muralha, um dos precursores do Neorrealismo português, é apontado por Natércia Rocha como escritor que muitas vezes “encontra no animalismo o caminho para levar alegria e poesia ao mundo dos mais pequenos, sem deixar de ter olhos para o que se passa no mundo e não se pode ocultar às crianças.”²⁵⁰ Talvez seja por isso que em seu primeiro livro destinado a esse público leitor possa ser percebida certa motivação formativa, que denunciava o ambiente social sem se apartar da ludicidade, mas, ao mesmo tempo, de forma bastante real e sem disfarces.

Trata-se de *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, com a sua primeira publicação em 1949. O livro traz nove poemas (protagonizados por oito animais e uma estrela) caracterizados por Sara Reis da Silva como “colectânea [que] corporiza um gosto especial pelos jogos de palavras e de sentidos, ao serviço, não raras vezes, de uma intenção crítica, que caracterizam genericamente a escrita dedicada à infância de Sidónio Muralha”.²⁵¹

Capa do livro de Sidónio Muralha²⁵²

²⁵⁰ ROCHA, 2001, p. 142.

²⁵¹ SILVA, 2005, p. 24.

²⁵² Imagem disponível em <<http://capas-livros.blogspot.com.br/2012/07/bichos-bichinhos-e-bicharocos.html>>, acesso em 28 jul. 2014.

Um desses poemas tem por título *PAPAGAIO* e personifica a ave, comparando-a às pessoas:

PAPAGAIO

O papagaio é,
É, como muitas pessoas,
Um bicho que faz banzé
E que põe no mesmo pé
Coisas boas e coisas más...

E como tudo o que diz,
O diz gritando, é pedante,
E é um bichinho feliz
Talvez por ser ignorante.

Diz não, mas repete sim.
Diz sim, mas repete não.
Só pensa no amendoim
E é um grande comilão.

E como põe energia
Quando diz tudo e diz nada
Faz parte da academia
Da ilustre bicharada.

Nos discursos que faz,
Faz tal confusão,
Que nenhum bicho é capaz
De saber quem tem razão.

Porque o papagaio é,
É, como muitas pessoas,
Um bicho que faz banzé
E que põe no mesmo pé
Coisas más e coisas boas.²⁵³

²⁵³ MURALHA, 2010, p. 11 e 12.

Logo de início, a lição que da primeira estrofe se infere é que existem pessoas que confundem “coisas boas e coisas más”, talvez aquelas que aceitavam o autoritarismo do regime estado-novista como a única forma de manter a estabilidade social, ignorando ou fingindo não perceber as atrocidades cometidas por órgãos como a PIDE contra cidadãos que divergiam da ideologia dominante. E “ignorância” é outro atributo eminentemente humano com o qual Muralha representa a ave protagonista: “É um bichinho feliz / Talvez por ser ignorante”. Mais adiante, o autor revela a verdadeira identidade do par comparativo, porque, de acordo com o poema, o papagaio “Faz parte da academia / Da ilustre bicharada”, sendo assim, a ignorância possivelmente não se refere ao povo comum, ao proletariado ou camponeses, mas sim aos ignorantes “letrados”, aos acadêmicos que insistiam em não tomar partido contra o regime.

Da mesma forma é impossível ler o poema *SAPO SAPINHO* sem perceber elementos que colaboram para o desenho de uma caricatura:

SAPO SAPINHO

Sapo sapinho doutor
é vaidoso até mais não,
desde que o chamam senhor
despreza o pai cavador
e o avô Sapo Sapão.
Detesta os bichos vizinhos
e a própria Dona Cegonha,
pensa com grande vergonha
nos irmãos Sapos Sapinhos
e sonha que é sábio, sonha...
E como se julga sábio
não se ri para ninguém,
e desfolha um alfarrábio
que lhe custou um vintém
com um ar bem carrancudo,
ar mal disposto de quem
sente desprezo por tudo...(...)²⁵⁴

O título de *doutor* atribuído ao sapo sapinho, assim como a sua posição de *senhor*, faz com que ele se esqueça da origem humilde, possivelmente uma alusão ao próprio Salazar que, detentor dos mesmos títulos, também nascera numa aldeia pobre, filho de pessoas humildes. Além disso, a aura casmurra com que o autor apresenta o personagem nos remete a uma caricatura ácida do estadista português: “E como se julga sábio / não se ri para ninguém”. Transparece ainda, nessa primeira estrofe, a crítica à pseudossabedoria de quem “sonha que é sábio (...) e desfolha um alfarrábio / que lhe custou um vintém”. No prosseguimento do poema,

²⁵⁴ Idem, p. 29.

o autor parece querer mostrar como enfrentar pessoas como o sapo sapinho doutor: agindo com insubordinação. Pelo menos é o que nos parece representar a ação da “menina formiga” que “vendo o seu ar de mistério, / pensou: - sapo duma figa / hás-de deixar de ser sério!” e, assim, pôs-se a sapatear “na sua gorda barriga”. Como desfecho, talvez representando o desejo inconsciente de ver Portugal livre da ditadura, ou do seu ditador, Sidónio Muralha faz com que sapo sapinho doutor se humilhe aos olhos de todos os “bichos, bichinhos, bichões”, cuja voz se faz representar pela do esquilo, quando diz que “está maluco, senhor cuco, / o sapinho endoideceu” ao vê-lo “(...) mergulhar / no riacho bem gelado / para poder acabar / a partida da formiga”.

Também remete a atos de insubordinação o único poema não protagonizado por um animal, que é *ESTRELINHA*.

ESTRELINHA

Eu vejo do meu quarto de dormir
uma estrelinha
miudinha
a luzir...

Mas se o Sol é tão grande
e tanto brilha,
a estrelinha
miudinha
é certamente sua filha.

E enquanto o Pai Sol,
enorme,
dorme,
ela vai passear
todas as noites...

Quando o Pai Sol acordar,
a estrelinha
miudinha
leva açoites
e vai-se logo deitar.²⁵⁵

Esse poema nos faz pensar na possível relação entre o povo (a estrelinha) e o governo (o Pai Sol). Nesse sentido, o autor revela que “(...) enquanto o Pai Sol / enorme / dorme / ela vai passear / todas as noites...”, apresentando boa dose de subversão sem, no entanto, deixar de

²⁵⁵ Idem, p. 35.

apontar as consequências desse “mau comportamento”, porque “Quando o Pai Sol acordar / a estrelinha / miudinha / leva açoites / e vai-se logo deitar.”, assim como acontecia àqueles ditos “subversivos” que iam se “deitar” no Campo do Tarrafal.

Completam o livro *BICHINHO DE CONTA*, *PATO MARRECO*, *CÃOZINHO*, *JOANINHA*, *MACACOS* e *GRILLOS E GRILÕES*, todos poemas que, como aponta José António Gomes,

(...) põem em cena animais personificados que revelam formas infantis de ver o mundo ou vivem situações demasiado humanas, em que se torna patente uma condenação da vaidade, da ambição, do discurso palavroso e de uma organização social injusta.²⁵⁶

Também brotam das páginas escritas por Alves Redol essas mesmas críticas tecidas por Muralha contra as injustiças sociais. Estamos nos referindo à coleção “Flor”, iniciada já na fase final do Estado Novo, em 1968, com *A Flor Vai Ver o Mar* e *A Flor Vai Pescar Num Bote*, seguida de *Uma Flor Chamada Maria* de 1969 e concluída postumamente com *Maria Flor Abre o Livro Das Surpresas*, em 1970.

Capas atuais da “Coleção Flor”, publicada pela Editora Caminho e ilustrada por José Miguel Ribeiro.²⁵⁷

A respeito da obra de Alves Redol para crianças, escreve Anabela de Oliveira Figueiredo:

Resta sublinhar ainda que nos contos e nos livros infantis e juvenis, escritos por Redol, aparece como indubitável a inspiração que o acompanhou desde *Glória* e *Gaibéus* reflectindo, assim, o seu amor pelo povo humilde e pela natureza, a ternura pelos que sofrem e pelas

²⁵⁶ GOMES, 1998, p. 356.

²⁵⁷ Imagens disponíveis em <<http://www.caminho.leya.com/pt/>>, acesso em 28 jul. 2014.

crianças, a luta contra a injustiça social, a violência e o mal, numa expectativa de criação de um mundo novo.²⁵⁸

A pesquisadora reafirma aquilo que vimos demonstrando ao longo deste capítulo, ou seja, a existência de autores que, dedicando parte das suas obras ao leitor infanto-juvenil, foram sensíveis e teceram críticas à conjuntura social portuguesa durante o regime do Estado Novo, sendo um desses autores o militante antifascista, que esteve preso três vezes por motivos políticos, Alves Redol, cujas páginas dedicadas aos leitores mais jovens deixam transparecer parte da sua postura de contestação já apresentada em outras obras para o público adulto. Dentre essas últimas cabe destaque ao livro *Histórias Afluentes*, compilação de catorze histórias, dentre as quais três surgem “a girar em torno de figuras infantis e juvenis”²⁵⁹ e cujo conteúdo remete “para aspectos que em tudo se encontram relacionados com o universo literário infantil e juvenil”²⁶⁰ e, portanto, permite-nos afirmar que oscila entre a obra adulta e a infanto-juvenil de Alves Redol. Mas não são histórias como *A vendedeira de figos*, ou *O mar entre as mãos*, nem *O castigo*²⁶¹ que abordaremos aqui. Mesmo concordando que nessas três histórias do livro há episódios de “tomada de consciência social” por parte dos personagens que as integram, a linguagem com que são escritas é, por vezes, incompatível com o que se espera para o público mais jovem e, portanto, preferimos nesta recensão privilegiar a coleção “Flor”, indiscutivelmente voltada aos mais novos.

No primeiro volume dessa série, *A Flor Vai Ver o Mar*, Redol apresenta e dá voz monossilábica a personagens aparentemente simples: um boi, um cão, uma rã, um pau, o sol, o rio e, em especial, uma flor, que saem em busca de ver o mar e acabam chegando até certo bar:

(...)
Num cais do Mar,
lá no cais do Sul,
há um bar.
Um bar com a cor da cal.

No tal bar há um Chim.
E o Chim faz um chá
pra dar à flor,
mal a nau chegar.

E é o fim.²⁶²

²⁵⁸ FIGUEIREDO, 2010, p. 57.

²⁵⁹ Idem, p. 112.

²⁶⁰ Idem, p. 124.

²⁶¹ São esses os três contos do livro *Histórias Afluentes* que Anabela O. Figueiredo aponta como possíveis obras para crianças e jovens.

²⁶² REDOL, 2006a, p. 37 e 38.

O encontro com o chinês se dá no segundo livro da coleção, *A Flor Vai Pescar Num Bote*, no qual podemos perceber surgindo uma voz crítica, que envolve alguns dos episódios relacionados com a personagem Rã: após ter o seu chapéu queimado pelo Sol, a Rã ganha de presente o boné de um “velho lobo do mar”, amigo do chinês Chim. Usando o boné “com fita cor de prata”, a Rã pensa ser um “arrais do Alto Mar” e, inchada de orgulho, diz à flor:

- O meu avô, ó Flor!,
era dono desta terra
e de tudo o que o Sol cobre.
Duma vez, em certo dia,
foi à lua e lá ficou.²⁶³

Percebemos aqui, nesse episódio, uma abordagem histórica divergente daquela preconizada pelo regime estado-novista, pois aquela que se envaidece com um passado glorioso é ridicularizada e sofre as consequências do seu orgulho:

- Foi, foi – diz o Cão a rir.
Foi com o meu tio Zé Brás,
que era o Rei, o grande Rei,
de tolos, sapos e rãs.²⁶⁴

Inchada de orgulho e posta em cinco cores “por pudor de ser tão tola”, a Rã é confundida com uma bola e usada em um jogo que fazem os marinheiros do cais. Ainda nesse episódio, e para além da possível crítica à “verdade nacional” postulada como oficial nas escolas, vemos também a intertextualidade com *Os Lusíadas*.

Ao se referir às terras que eram posse do seu avô, a Rã menciona que ele, o avô, era “(...) dono desta terra e de tudo o que o Sol cobre”, possível referência (à ideia do imperialismo presente nos versos) da Dedicatória de Camões a D. Sebastião: “Vós, poderoso Rei, cujo alto império / O Sol, logo em nascendo, vê primeiro; / Vê-o também no meio do hemisfério, / E quando desce o deixa derradeiro;”²⁶⁵. Também podemos concluir, em seguindo tal raciocínio, que Alves Redol fez do avô da Rã o mesmo D. Sebastião, eternamente adormecido em Alcácer-Quibir: “Duma vez, certo dia, foi à lua e lá ficou”. Sendo assim, a Rã poderia representar o próprio povo português que, inchado de orgulho, poderia sofrer os mesmos padecimentos que a Rã, feita em bola. Também faz lembrar do épico de Camões o episódio em que a flor,

²⁶³ REDOL, 2006b, p. 24.

²⁶⁴ Idem.

²⁶⁵ Lus. I, 8.

acompanhada pela Rã (já desfeita da humilhante condição de inchaço) e pelo cão, vai ao alto mar em um bote ofertado pelo velho lobo do mar, amigo do Chim. Alves Redol escreveu que, na partida “Está todo o povo no cais a dizer adeus ao bote”²⁶⁶, em uma possível alusão ao episódio da despedida no Restelo, aproveitando para estabelecer forte oposição entre os dois velhos, pois que, enquanto o de Camões bradava “Ó maldito o primeiro que no mundo / Nas ondas velas pôs em seco lenho”²⁶⁷, o velho de Redol, com brandura, oferece “Se queres ver o Alto Mar, dou-te bote, vela verde, dou-te rede e vento à farta”²⁶⁸, incentivando a viagem. Para concluir estas observações, podemos apreciar a figura do próprio Chim, o chinês já domiciliado em solo Português, mas que, assim como nos tempos de Vasco da Gama, ainda guarda relação com o Oriente, com o chá, com o mar e com as expedições e descobertas dos portugueses e da flor que, ao final deste livro, demonstra o desejo de fazer-se humana.

É no terceiro livro da coleção, *Uma Flor Chamada Maria*, que Alves Redol transforma em definitivo a flor em menina, e faz isso logo na primeira sentença do texto: “Quis a Flor ser menina e ficou Maria Flor.”²⁶⁹ Nesse volume o autor põe a flor, agora menina, morando na casa do chinês e às voltas com a aprendizagem. Em um primeiro momento, Maria Flor vai à escola, mas, após a fuga da letra T para o telhado - e a consequente fuga das outras letras, rebeladas - “a escola tem de fechar até o T aparecer” e, dessa forma, “Regressa a Flor a casa, quase murcha, a soluçar”²⁷⁰. Passa, então, o Chim a lhe ensinar, porque “sabe da vida”. E é nessas aulas que vemos algumas possíveis críticas à repressão do governo, como quando o Cão interrompe a fala da Rã e “[a] Flor recorda ao Cão que é norma de um bicho bom não negar a fala aos outros”²⁷¹, presumidamente uma referência aos mecanismos de censura que impediam o livre discurso durante o período do Estado Novo.

Neste livro, a Rã mais uma vez “incha de soberba” ao relatar as suas aventuras marítimas e histórias de “naufrágios de naus e nautas e notícias de navios...”²⁷², aproveitando o estudo que a Flor faz da letra N. No entanto, desta vez, ela não se faz de bola:

(...) ao falar com tal vaidade, o
corpo da Rã começa a crescer, a
crescer, e toma a forma de uma
ave esquisita, Nasce-lhe bico,
muda de cor, ganha penas...

²⁶⁶ REDOL, 2006b, p. 38.

²⁶⁷ Lus. IV, 102.

²⁶⁸ REDOL, 2006b, p. 24.

²⁶⁹ REDOL, 2008, p. 4.

²⁷⁰ Idem, p. 15.

²⁷¹ Idem, p. 24.

²⁷² Idem, p. 26.

ganha penas de pavão, plumas
como flores, verdes, azuis,
muitas cores. É um pavão, tão
pavão, que o seu corpo
emplumado muda de cor e de
forma.²⁷³

Vaidosa de suas habilidades marítimas e do seu passado de conquistas, depois de metamorfosear-se em pavão, a Rã torna-se um “peru de monco feio que só faz glu-glu-glu, julgando cantar tão bem como um canário”²⁷⁴. E sem parar de inchar, arrebenta em enorme explosão que a todos causa susto. É possível ver nesse ponto certa crítica aos discursos oficiais, que traziam ocultas em palavras eloquentes todo o horror do autoritarismo e repressão promovidos pelo governo estado-novista. Além disso, Alves Redol amplifica o que já havia considerado como consequência do ufanismo exagerado: a Rã, além de inchar, explode.

Assustada, a Flor chora e quem a consola é o Chim, porque “sabe do mundo e das pessoas”. O chinês propõe à Flor que viaje e, na voz do Chim, o autor incentiva o jovem leitor a

Conhecer e descobrir, inventar e
Duvidar, sabendo cada vez mais, sem
Nunca pensar que basta o mundo que
se conhece. E alargá-lo com amor
dentro de nós e dos outros.²⁷⁵

A partir dessa cena, percebemos um antagonismo crescente entre o que escreve Alves Redol e a ideologia conservadora e nacionalista do regime. Enquanto o Estado Novo se fecha à modernização do pós-guerra, distanciando-se dos países com regimes de governo mais liberais e democráticos, no seu livro Alves Redol propõe aos jovens leitores que viajem para “conhecer e descobrir”, e que acreditem que nunca é suficiente “o mundo que se conhece”. Também em oposição à práxis autoritária do regime, ele invoca o amor, e não o ódio, como instrumento de ação.

Ao fim da narrativa, o chinês dá à Flor o Livro das Surpresas, apresentando-o como guardião de “Todas as coisas da vida e do mundo”. Maria Flor alegra-se, pois sabe que aquele livro encerra tudo o que ela precisa para se aventurar mundo afora, bastava procurar para encontrar, e pergunta ao Chim “E quando vou?”, ao que ele responde “Amanhã... Pode ser

²⁷³ Idem, p.27.

²⁷⁴ Idem, p. 28.

²⁷⁵ Idem, p. 31.

amanhã”. Vemos nessa cena final transparecer a esperança de um futuro melhor, representada pela repetição da palavra “amanhã”. Alves Redol, como que pressentindo a derrocada iminente do regime repressor, mostra ao seu jovem leitor que o futuro há de vir, e há de ser generoso em liberdades. Liberdade para aprender, para conhecer, para interagir e para viver sem medos.

Esse mesmo discurso é amplificado no último volume da coleção “Flor”, *Maria Flor Abre o Livro Das Surpresas* que já de início apresenta a Flor contente a “correr o mundo” e a ser advertida pelo Sol para que tome cautela, pois “No mundo nem tudo é festa”²⁷⁶. Mesmo assim, Maria Flor segue o seu caminho e, com a ajuda do livro, faz ressurgir a Rã, reencontra o Cão e transforma o burro Manjerico, cujo dono é o agricultor Ti João, num automóvel. A crítica surge no momento em que Maria Flor, a despeito do cansaço de trabalhar na roça, pergunta ao Ti João: “Não há máquinas para fazer este trabalho?”. E ele responde: “Há, sim, menina. Mas só os ricos lhes chegam. A gente não tem posses para máquinas dessas...”²⁷⁷. Podemos inferir na figura do Ti João a parcela miserável de agricultores que trabalhavam à exaustão “a bem da nação”, explorados por latifundiários tão autoritários quanto o governo. No entanto, Maria Flor, no universo fantástico e antagônico à realidade portuguesa criado por Redol presta auxílio ao pobre lavrador com a utilização de uma ceifeira-debulhadora, que era “uma máquina maravilhosa. Colhe as espigas, separa-lhes os bagos de trigo, limpa-os e ensaca-os, atirando com as palhas para os lados”²⁷⁸, o que leva Ti João às lágrimas de contentamento.

Redol decidiu concluir a narrativa abordando um tema muito angustiante e recorrente nesse período da história portuguesa:

Ao chegar em casa, Maria Flor
 estranha que o Cão não lhe apareça. Ele partira
 para a Serra com o rebanho de ovelhas e cabras,
 e já eram boas horas de voltar.
 Inquieta, pergunta ao Velho:
 - Que terá sucedido ao Cão? A noite não tarda...
 - Já é tarde, sim – responde o Ti João. – O pior
 são os lobos...
 - Agora há lobos na Serra?
 - Há, sim, Maria Flor. Na Serra como na vida
 há sempre lobos...²⁷⁹

²⁷⁶ REDOL, 1970, p. 4.

²⁷⁷ Idem, p. 18.

²⁷⁸ Idem, p. 22.

²⁷⁹ Idem, p. 37.

É possível pensar que os lobos mencionados pelo lavrador sejam uma referência às autoridades da PIDE e, portanto, o cão representa o contingente de pessoas que jamais voltaram para casa, vítimas da política repressora do Estado Novo.

Bem mais aguda é a crítica presente na narrativa publicada por José Cardoso Pires em 1972, *Dinossauro excelentíssimo*, assim descrito por Roberto Nunes Bittencourt: “Não se trata de um conto, de uma crônica ou de um romance, mas uma fábula”²⁸⁰. Para Carlos Reis, essa fábula é um “relato violentamente satírico sobre a figura de Salazar”²⁸¹. Com efeito, trata-se de uma alegoria, ou nas palavras do próprio autor, uma “reinação”²⁸² que permite a leitura, ora pendendo ao humor sarcástico, ora à crítica ideológico-política a respeito da ditadura de Salazar em Portugal.

Capa do livro de José Cardoso Pires.²⁸³

Já no início do livro, o autor afirma que o protagonista, Imperador-Dinossauro, “nasceu algures numa choupana, filho de gente-nada ou pouca-coisa, camponeses ao desabrigo” e que, durante a infância “muito possivelmente estudou por cartilhas da aldeia; por catecismos,

²⁸⁰ BITTENCOURT, 2005, p. 4.

²⁸¹ Vide o verbete “José Cardoso Pires” em Biblos - Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa, Lisboa, 2006. vol. 2, p. 213.

²⁸² Na dedicatória do volume, lemos: “Esta reinação do Imperador vai dedicada com todos os ésses e (dê)erres à Ana Cardoso Pires e também à Rita” (PIRES, 1973, p. 7).

²⁸³ Imagem disponível em <http://www.doutrotempo.com/up_fotos/1321887915-f.jpg>, acesso em 28 jul. 2014.

também”²⁸⁴. Tais características encaixam-se perfeitamente na biografia de Salazar, filho de gente humilde e educado sob a tutela da Igreja.

A crítica mais severa de José Cardoso Pires não recai diretamente na figura do ditador português, mas em especial no vulto tutelar que dele fizeram, mesmo porque trata-se de um livro escrito durante o ocaso de Salazar²⁸⁵. Nesta narrativa, o Imperador-Dinossauro (ou “Douktor Dinosaurus”, ou ainda “Dinosaurus Um, Mestre e excelentíssimo”) é cultuado na forma de estátuas, e a sua voz pode ser ouvida pelos alto-falantes espalhados pelo reino dos mexilhões. Ao seu lado estão os dê-erres (os Doutores) que lhe puseram no governo:

Alto! Ordenaram os dê-erres quando lhes pareceu conveniente. Ficou tudo suspenso. Então, aproveitando a surpresa, uma embaixada de casaca e risca ao meio foi num instantinho às montanhas e trouxe de lá um imperador. Tratava-se, nem mais nem menos, do camponês nosso conhecido, o próprio.²⁸⁶

O autor, através da ação dos dê-erres, faz do Dinossauro o imperador do Reino dos Mexilhões, parodiando a forma como Salazar foi posto no cargo de Presidente do Conselho de Ministros. Também julgamos de grande relevância a abordagem crítica tecida pelo autor quanto ao sistema educacional: “As cartilhas de escola salpicaram-se de histórias de muito exemplo acerca da honra da pobreza e das desgraças que acontecem fatalmente aos ricos, no outro mundo”²⁸⁷, refletindo o que de fato acontecia nas escolas. Seguindo o arremedo ao salazarismo e ao seu culto à pobreza, José Cardoso Pires arremata o episódio insinuando que nem sempre o povo é parvo, além de lembrar dos mecanismos censórios estado-novistas:

Então os mexilhões, muito bem calados, pensaram: pobrezinhos, sim, mas honrados é que não – e a partir daí começaram a correr certos ditados de ocasião, só para governo dos mexilhões, naturalmente, e que não faziam o menor sentido a não ser para eles. A cada instante nascia um mais maluco que o outro (à primeira vista, pelo menos); alguns tão desvairados que ficaram célebres, como aconteceu com aquele “mais vale um rico na mão que dois pobres a voar” que não tardaria a ser proibido. Também era o que faltava, que não fosse.²⁸⁸

Ao fim da história, morre o Dinossauro e o velam as beatas e os mexilhões:

Situação estranha, aquela: beatas e mexilhões encontravam-se, sem o saberem, em posição semelhante porque, quer elas, quer

²⁸⁴ PIRES, 1973, p. 12.

²⁸⁵ No final do livro há uma indicação de local e data em que foi escrito: “Londres, Natal de 69 e março de 71”.

²⁸⁶ PIRES, 1973, p. 32.

²⁸⁷ Idem, p. 34.

²⁸⁸ Idem, p. 43.

eles, interpretavam o cadáver do imperador como uma negação do homem real.²⁸⁹

Posto em uma urna de cristal, tal como no conto Branca de Neve, o Imperador tornou-se um grande mistério insoluto, uma grande estátua de bronze, ou apenas “o da máscara” que, segundo o autor, perpetuar-se-ia indefinivelmente:

Vieram gerações, morreram gerações – e em todas os pais lembravam aos filhos as estátuas que vigiavam o Reino. Segredavam:

“É ESTE O DA MÁSCARA”

passando palavra aos que vinham depois, e estes aos depois e aos depois e...²⁹⁰

Como podemos ver, nesse período de autoritarismo excessivo, de uma economia débil e de uma política altamente repressiva, em que a um número elevado de crianças era vedado o direito de ser criança plenamente, a literatura (ou parte dela, principalmente a neorrealista) esforçou-se no sentido de potencializar uma tomada de consciência crítica a respeito de Portugal e do mundo. Percebemos que esses autores, no afã de atingir os seus pequenos leitores, expunham nos livros as suas opções estéticas, carregadas do materialismo dialético que professavam nas próprias atividades sociais. Por isso, talvez fossem mais abertamente compreensíveis aos adultos, o que não desmerece a sua relevância como literatura para a juventude, apenas agrega a essas obras o valor de um horizonte de recepção mais amplo, o qual possibilitava certo diálogo complementar entre as gerações.

Em suma, o que se viu acontecer com respeito à produção literária de inéditos infanto-juvenis nesse período do Estado Novo foi a passagem de um momento inicial, em que as obras inclinavam-se no sentido de propagar a ideologia do regime, para outro momento (a partir da década de 60), em que surgiram alguns livros carregados daquelas “vozes contestatórias” que se levantavam contra Salazar e a ditadura do Estado Novo. No entanto, o mesmo não se deu com os compêndios, as seletas e demais livros escolares, cuja metodologia oficial de ensino mostrava-se, até o início dos anos 70, bastante ligada à ideologia assumida pelo governo, ou seja, uma abordagem colonialista, nacionalista e moralizadora. Da mesma forma, as edições escolares de *Os Lusíadas* seguiam esse viés, suprimindo episódios considerados inadequados, tecendo longos comentários afinados com a ideologia estado-novista, “traduzindo” o poema em

²⁸⁹ Idem, p. 103.

²⁹⁰ Idem, p. 105.

paráfrases erigidas sob a ótica moralista e, até, relegando o texto original de Camões a um plano secundário dentro do projeto editorial. O ensino do épico nacional na escola portuguesa por meio dos compêndios, edições escolares e demais recursos pedagógicos, será o tema da terceira parte deste trabalho.

PARTE III
- O ENSINO DE OS *LUSÍADAS* -

3 A ESCOLA E OS *LUSÍADAS*

3.1 O ensino literário nos livros escolares

Desde a sua criação em 1836, o ensino secundário em Portugal sempre teve no rol das suas disciplinas a presença dos estudos literários e, inserido neste, o estudo de Camões. No entanto as concepções metodológicas e a relevância desses estudos sofreram grandes variações ao longo dos anos, o que é perfeitamente compreensível se considerarmos a intrincada relação entre três dos principais campos da atividade social: o **ensino**, a **cultura** e a **política**. Neste capítulo abordaremos o inter-relacionamento dessas três esferas de atuação social e a maneira pela qual influenciaram a dinâmica do ensino literário – e em especial do ensino de Camões e de *Os Lusíadas*. Mais uma vez será considerada a relevância de uma abordagem que remonte ao princípio da existência oficial dos liceus, crendo, dessa forma, contribuir de maneira mais efetiva para que se compreenda a dinâmica educacional do Estado Novo.

Sabe-se que Portugal muito padeceu pelo que diz respeito à pluralidade das forças políticas e culturais que atuaram sobre o país nos anos de transição entre o século XIX e o XX. As postulações conservadoras jamais deixaram de se opor ao ideário liberal, mesmo com o avanço significativo dos princípios democráticos alardeados a partir de 1848, na França, e disseminados por toda a Europa ao longo do século XIX como reflexo do movimento que ficou conhecido como a Primavera dos Povos²⁹¹. Quanto aos estudos literários em Portugal, refletindo o que acontecia nos demais países do continente, tal contraste entre essas duas formas de pensar e agir tiveram a sua síntese expressa pela “luta entre clássicos e românticos”²⁹², como aponta Carlos Cunha:

(...) o Romantismo é perspectivado como uma revolução político-literária que representava o triunfo definitivo do "espírito nacional" (romântico) sobre o absolutismo e sobre o domínio clássico (francês). Em termos globais, o percurso histórico e o valor de cada literatura são aferidos em função da fidelidade a esse "espírito romântico-nacional".²⁹³

Essa perspectiva autoriza-nos a deduzir que houve nos liceus, ao longo da sua existência, uma educação literária clássica que, em determinado momento, sofreu a oposição de uma

²⁹¹ JACKSON, 1963, p. 98.

²⁹² CUNHA, 2005, p. 27.

²⁹³ Idem.

proposta de educação literária romântica. Esta última, entre outras coisas, propunha a formação de certo espírito de nacionalidade e desapego à cultura da imitação, enquanto a outra forma - a educação clássica - decorreria das governanças ligadas a uma elite aristocrática e conservadora, para quem o vernáculo não tinha “o crédito social e cultural que lhe permitisse vislumbrar a possibilidade de uma entrada digna nas escolas”²⁹⁴. Como se deve supor, essa questão também passa pelo grau de relevância não só da literatura clássica dentro dos currículos de ensino, mas ainda do ensino das próprias línguas clássicas (grego e latim), alvo de calorosas discussões em determinados momentos da história educacional portuguesa²⁹⁵. Certamente essa tensão entre a abordagem clássica e a romântica é de suma relevância para que se compreenda o ensino literário em Portugal ao longo do período que nos propomos, no entanto, e para além de tudo isso, outro espectro exerceu uma influência ainda maior, não apenas sobre a educação literária, mas sobre a educação como um todo: a **religião**.

É bem provável que a índole cristã, assente desde a sua mais remota lembrança, fez com que Portugal tornasse a questão religiosa uma das mais relevantes no que diz respeito às tensões que determinaram os fazeres educativos no país. Mesmo com a reforma pombalina, e a consequente tentativa de laicização do ensino, pode ser observada uma enorme dificuldade em separar a igreja da escola, quer pela tradição histórica das instituições religiosas portuguesas subordinadas a Roma, quer pela incapacidade das forças opositoras em criar meios e materiais apropriados para suprir as necessidades dos educandos, o que levou a uma massiva permanência do ensino religioso – e leia-se aqui *católico* –, como mostramos em capítulo anterior.

Ao Estado, em especial nas suas nuances conservadoras, agradava essa imprecisão religiosa infundida no campo educacional, pois era uma das formas de manter acesas as chamas da tradição e a consequente ordem social. Como afirma Rogério Fernandes “A interpenetração da educação religiosa e da formação político-social evidencia-se nos conteúdos propostos ao ensino da doutrina. A subordinação do ser a um poder supremo funcionava como ideologia de justificação da hierarquia social”²⁹⁶. Em outras palavras, agradava ao Estado – sobretudo nos seus momentos mais autoritários – a permanência da igreja nos assuntos da educação, atuando diretamente sobre a formação de um escol de cidadãos defensores das tradições culturais e hierárquicas, em resumo, “bons portugueses”.

²⁹⁴ CARVALHO, 2011, p. 108.

²⁹⁵ ADÃO & REMEDIOS (2008).

²⁹⁶ FERNANDES, 1994, p. 227.

Isso não difere muito do que sucedeu também em outros países da Europa. Podemos destacar o exemplo da França, país em que as lutas por uma educação laica, apartada de influências religiosas, mostrou-se presente desde fins do século XVIII, decorrentes das influências revolucionárias de Robespierre, Danton, Mirabeau. No ano de 1792 – de modo precoce se comparado a outros países do continente – a educação francesa viu nascer o projeto intitulado *Rapport sur l'instruction*, de autoria do filósofo e um dos protagonistas da Revolução, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o marquês de Condorcet. Por esse projeto, Condorcet expressava a sua convicção no infinito progresso do homem ao longo dos estágios históricos, julgando ser esta a forma de extirpar a desigualdade entre as classes e as nações, e para isso

[a] Constituição não pode permitir na instrução pública um ensinamento que, afastando os filhos de uma parte dos cidadãos, destruiria a igualdade das vantagens sociais ... É (...) rigorosamente necessário separar da moral os princípios de qualquer religião particular e não admitir na instrução pública o ensinamento de algum culto religioso. Este deve ser ensinado nos templos pelos seus ministros.²⁹⁷

Isso mostra que, na esteira do liberalismo reivindicado pela Revolução de 1789, a cisão entre o Estado e a Igreja – e para nós, mais importante, entre a Escola e a Igreja – na França foi posta em prática efetivamente com a aprovação desse projeto, transformado em decreto pela Assembleia Legislativa naquele mesmo ano. Mas, ao que nos parece, isso foi apenas mais um dos suspiros utópicos dos ideais revolucionários daquele povo, porque o período napoleônico imprimiu na educação novos conceitos, advindos do cariz imperial que a política passou a assumir desde então. Foi no ano de 1802, portanto apenas uma década após a implantação do projeto de Condorcet, que Napoleão Bonaparte, àquela época Cônsul, reformularia alguns dos princípios da educação, como aponta Marilda Soares:

(...) os governos foram autorizados a cobrar contribuições para a manutenção do ensino, o que significava a supressão das subvenções do Estado (...) os mestres deveriam, a partir de então, ser escolhidos pelos conselhos municipais; a fiscalização seria realizada pelos subprefeitos administrativos e os municípios próximos poderiam, conjuntamente, fundar escolas.²⁹⁸

Com a criação da Universidade Imperial, em 1808, todas as modalidades de ensino passaram a ser subordinadas a essa instituição, fazendo com que o Estado assumisse o

²⁹⁷ Apud MANACORDA, 1989, p. 251. Grifos meus.

²⁹⁸ SOARES, 2011, p. 3.

monopólio sobre a educação francesa que, segundo as palavras do agora imperador Napoleão I, adquiriria a função de formação moral e cívica:

Enquanto não se aprender na infância se deve ser republicano ou monarquista, católico ou religioso, etc., o Estado não constituirá uma Nação; apoiar-se-á em bases incertas e vagas; estará constantemente exposto a desordens e mudanças²⁹⁹.

O que Napoleão expressava aqui parece ser a intenção de fazer com que a escola fosse responsável por infundir nos jovens o conjunto de valores necessários para a formação de um povo que respeitasse a ordem social – fosse a monarquia ou a república – estabelecida por um conjunto de acontecimentos de ordem histórica, e que enxergassem nessa ordem a presença de entidades superiores, seja o imperador ou o presidente no plano político e social, seja Deus e os sacerdotes no plano religioso.

Atribuir à educação o papel de formar crianças “católicas” ou “religiosas” contradiz tudo quanto o Marquês de Condorcet havia proposto no seu projeto de 1792, pondo abaixo as expectativas de uma educação independente do catolicismo. E essa intervenção da Igreja sobre os assuntos educacionais da França seria acentuada ao longo do século XIX, é exemplo disso a reforma de Falloux, em 1851, que marcou o governo do presidente Luís Napoleão – depois imperador Napoleão III –, ampliando a presença do clero nas instituições escolares. O espírito dessa lei é muito bem sintetizado em um dos discursos do Marquês de Montalembert, um dos maiores defensores de Falloux: “*La religion seule, vous le savez, peut redonner au cœur humain ces deux principes essentiels à toute société, qui disparaissent graduellement parmi nous, la discipline et l'abnégation*”³⁰⁰.

Esse período de influência religiosa atuando sobre a formação do caráter moral, que promove “a disciplina e a abnegação” do “bom francês”, vai prosseguir até meados de 1880, quando a reforma educacional da Terceira República propôs novamente a cisão entre a religião e o ensino, o que seria acentuado na legislação de 1886, estabelecendo “que nas escolas públicas, de toda ordem, somente leigos poderiam ensinar”, e na de 1904, que “determinou a proibição do ensino às congregações religiosas, ampliando, assim, as medidas em prol da laicização do ensino”³⁰¹.

²⁹⁹ Apud LUZURIAGA, 1959, p. 59.

³⁰⁰ “*Apenas a religião, vocês o sabem, pode restaurar ao coração humano esses dois princípios essenciais para qualquer sociedade, que desaparecem gradualmente entre nós, disciplina e abnegação*” Apud DOURELLEN, 1869, p. 152. Grifos e tradução meus.

³⁰¹ SOARES, 2011, p. 5.

Em se analisando o caso francês – em especial no que tange ao despotismo napoleônico e a sua forma autoritária de governar, fazendo uso da tradição religiosa em favor da legitimação de uma ordem hierárquica incontestável – devemos concordar com a pesquisadora Marilda Soares, quando aponta que:

O modelo de instrução pública nacional imposto no período napoleônico foi autoritário, centralizador e monopolizador, precedendo a um modelo geralmente adotado nos regimes totalitários do século XX e em outros que, embora não tenham “dado o salto” para o totalitarismo, cortejaram os modelos organizacionais nazi-fascistas³⁰².

Antecipando o cenário político-administrativo das repúblicas autoritárias do século XX, a intervenção do Estado francês sobre a educação no início dos oitocentos nos remete novamente ao contexto português, em especial no tocante à permissividade com que o estado tratava a intervenção da Igreja nos assuntos educacionais, postura que desagradava certos setores intelectuais, gerando intensas polémicas, como aquelas oriundas das *Conferências do Casino Lisbonense*.

É certo que as discussões acerca do estado lastimável da educação em Portugal tiveram início bem mais cedo, com as intervenções de Garrett e Herculano, nas suas iniciativas de conferir à História o papel antes relegado com primazia à religião, fazendo com que, naquele tempo de grande influxo liberal, “a História surja como um vasto lugar-de-saber donde se pode e deve combater a excessiva catolicização da sociedade portuguesa”³⁰³, além de opor à educação clássica (ou pelos clássicos) a educação romântica, como ensina Carlos Cunha a respeito dos estudos literários: “Garrett opõe a dimensão nacional-popular do romantismo à opressão clássica e Herculano coloca a tónica na alteridade histórica da “escola antiga” (classicismo) e da “escola moderna” (romantismo)”³⁰⁴. Não obstante as iniciativas desses primeiros românticos, o estado de coisas pouco avançou no tocante ao ensino, o que deu ensejo às críticas decadentistas do Grupo do Cenáculo, permitindo que os seus integrantes fossem considerados “disseminadores” daqueles ideais pedagógicos dos primeiros românticos. Luísa Carvalho escreve sobre isso, comparando a situação portuguesa com a alemã:

[É de sublinhar] o facto de o nosso romantismo ter surgido como empresa de carácter individual, ao contrário do que aconteceu com o momento matricial (últimos anos do século dezoito – primeiros anos do século dezanove), do romantismo alemão, identificado com o grupo de Jena e as publicações do Athenaeum. Com efeito, em

³⁰² Idem, p. 4.

³⁰³ CARVALHO, 2011, p. 74.

³⁰⁴ CUNHA, 2005, p. 27.

Portugal, as coisas passaram-se um pouco ao contrário. O nosso romantismo começou por dever-se ao esforço individual de dois homens, com divergências importantes entre si, - Almeida Garrett e Alexandre Herculano - e só mais tarde, nas décadas de sessenta e setenta, se reproduzirá, entre nós, qualquer coisa de semelhante ao caso alemão, com o grupo de jovens intelectuais que participaram na Questão conhecida pelo nome de Bom Senso e Bom Gosto (em Coimbra, na década de sessenta) e, (já em Lisboa - 1870-1) o grupo do Cenáculo, que promoverá as célebres Conferências do Casino.³⁰⁵

Pode parecer um tanto exagerada a comparação dos jenenses com os jovens intelectuais portugueses da geração de sessenta e setenta, no entanto podemos afirmar que a representatividade de nomes como os de Antero de Quental, Eça de Queiroz e Adolfo Coelho no cenário português guarda a devida proporção com o que os companheiros dos irmãos Schlegel representaram em contexto mundial. As questões da educação tiveram grande destaque nas Conferências³⁰⁶ e isso fica bastante claro na 2ª Conferência, *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos*, proferida por Antero de Quental, o qual afirmava que, frente aos problemas enfrentados pelos portugueses, o da educação era um dos mais importantes contributos para a manutenção da decadência nacional, pois considerava a baixa qualidade da educação como uma das causas do atraso intelectual de Portugal em relação aos demais países do continente. E esse entrave educacional, para Antero, provinha em grande parte da tradição religiosa que remontava à escola jesuítica:

(...) a educação jesuítica faz das classes elevadas máquinas inteligentes e passivas; do povo, fanáticos corruptos e cruéis: a funesta moral jesuítica, explicada (e praticada) pelos seus casuístas, com as suas restrições mentais, as suas subtilezas, os seus equívocos, as suas condescendências, infiltra-se por toda a parte, como um veneno lento, desorganiza moralmente a sociedade, desfaz o espírito de família, corrompe as consciências com a oscilação contínua da noção do dever, e aniquila os caracteres, sofismando-os, amolecendo-os: o ideal da educação jesuítica é um povo de crianças mudas, obedientes e imbecis (...)³⁰⁷

Ao criticar a matriz católica da educação portuguesa, cujos efeitos mais nocivos eram para ele “o abatimento, a prostração do espírito nacional, pervertido e atrofiado”³⁰⁸, Antero não

³⁰⁵ CARVALHO, 2011, p. 49.

³⁰⁶ Além de Antero de Quental, conferencistas como Adolfo Coelho, Salomão Saragga e Teófilo Braga também tinham como foco em suas palestras a reflexão a respeito do cenário educacional português, embora apenas o primeiro tenha conseguido proferir o seu discurso (na 5ª conferência, em 19 de junho) intitulado *A Questão do Ensino*, no qual defendia a laicização e privatização das instituições educacionais.

³⁰⁷ QUENTAL, 1971, p. 31.

³⁰⁸ Idem.

deixava de atacar também a apatia dos seus patrícios com relação às questões de ordem política e social, para ele o legado de uma tradição atada em excesso com o passado:

Dessa educação, que a nós mesmos demos durante três séculos, provêm todos os nossos males presentes. As raízes do passado rebentam por todos os lados no nosso solo: rebentam sob forma de sentimentos, de hábitos, de preconceitos. Gememos sob o peso dos erros históricos. A nossa fatalidade, a nossa história.³⁰⁹

Mas devemos nos lembrar que o momento político em fins do século XIX não colaborava para que as propostas do Grupo do Cenáculo fossem capazes de gerar grandes repercussões no nível administrativo. É certo que grande parte das ideias oriundas das Conferências e dos escritos daqueles intelectuais ecoaram pelos salões e instituições de ensino - em especial na Universidade de Coimbra - mesmo com a sua proibição através de uma portaria ministerial³¹⁰, mas nem isso contribuiu de forma significativa para que os modelos de educação sofressem alterações significativas no tocante ao tradicionalismo religioso e ao forte caráter de formação moral e patriótica àquela época. Apenas anos mais tarde, nos alvares da república, é que essas ideias iriam marcar o cenário educacional português, mesmo que de maneira bastante efêmera, como veremos mais adiante.

É certo que, no que tange ao ensino da língua e da literatura portuguesas, as questões de ordem moralizantes e/ou religiosas também exerceram influência sobre os currículos, talvez com muito mais implicações do que a “luta” entre os clássicos e os românticos nos estudos literários. Em diversos momentos, o estudo do Português foi colocado a serviço da educação cívica, em especial nos momentos em que a disciplina de História aproximou-se da literatura, fundindo-se a esta em prol da formação de um “sentimento moral e nacional”³¹¹. E apesar dos anseios daqueles que viam no advento da república a chegada de uma nova era de liberdades e evolução intelectual, o que marcou o início do século XX em Portugal foi uma sucessão de desencontros nos cenários político, social e econômico. O retrocesso aos modelos autoritários e excessivamente controladores de administração pública foi inevitável, ou seja, a ditadura Carmona/Salazar não foi uma surpresa, e sim um evento anunciado e que manteve estagnada – em especial no que se refere ao ensino – grande parte do que fora semeado pela Geração de 70.

A partir do exposto, nas próximas páginas tentaremos relatar um pouco do que foi o ensino da literatura nos liceus portugueses, desde a sua criação até o final do Estado Novo,

³⁰⁹ Idem, p. 36.

³¹⁰ Portaria de 26 de junho de 1871.

³¹¹ Decreto de 14 de agosto de 1895.

tendo esse regime como foco principal e, dentro do ensino da literatura, o espaço destinado ao estudo de Camões e de *Os Lusíadas* pelos jovens secundaristas. Pretendemos, dessa forma, estabelecer pontos de convergência entre a metodologia conservadora, e de cariz eminentemente católico do velho regime, com as diretrizes educacionais estado-novistas, o que, para nós, se observa principalmente a partir das matrizes curriculares, dos livros escolares e das edições escolares de *Os Lusíadas*, elementos que estarão como esteio do que se segue.

Antes do Estado Novo

Do início (1836) à criação da disciplina de Português (1868)

Com o decreto de implantação dos Liceus Nacionais, em 1836, veio a primeira referência oficial a respeito do ensino da literatura, como apontamos na primeira parte deste trabalho. Além do ensino da Gramática portuguesa e latina, o referido decreto introduzia também o ensino dos “Clássicos portugueses e latinos” e o ensino da “Oratoria, Poetica, Litteratura Classica, especialmente a Portugueza” (Art. 40º do referido decreto). A essa altura, o plano nacional de educação era uma das responsabilidades do Reitor da Universidade de Coimbra, o doutor José Alexandre de Campos, o que nos leva a perceber a preponderância dessa instituição na condução dos fazeres escolares nos primórdios do ensino secundário público oficial, inclusive no que se refere à nomeação dos professores e à aprovação dos programas das disciplinas, os quais eram elaborados pelo conselho de cada liceu e, portanto, sem uma padronização em nível nacional³¹².

Dessa forma, durante os primeiros anos a partir da sua criação, pelo fato de os liceus contarem com programas estabelecidos pelos seus próprios Conselhos, temos que recorrer a outras instâncias que não às dos dispositivos legais acerca da questão curricular, pois que estes inexistiam. Caberá aos os livros escolares darem-nos as pistas necessárias para compreender de que maneira a literatura em geral, e Camões em particular, eram ensinados aos jovens secundaristas.

Dos textos legais, mais precisamente dos decretos publicados em 1836, 1844, 1860 e 1863, nos vêm apenas as primeiras pistas que nos levam até onde queremos chegar. Quando,

³¹² A esse respeito, podemos referir o relatório anual de 1857-58, publicado no volume nono do periódico *O Instituto*, onde se lê: “A falta de uniformidade do methodo do ensino, a menos esculpida escolha dos compêndios, a não publicação dos programmas das materias e ordem do ensino, feitos com diligente discernimento, e observados com vigor inalterável, são causas, que tolhem não só o mais rápido progresso dos alunos, mas também o seu mais curto e seguro aperfeiçoamento”. (FREIRE *et al.*, 1860, p. 205).

por exemplo, lemos no decreto de 17 de novembro de 1836 a referência aos “clássicos portugueses” e à “literatura clássica, especialmente a portuguesa”, temos que inferir a utilização de livros, sem o que não seria possível o cumprimento do que fora decretado pela rainha D. Maria II. O primeiro livro publicado com o fim específico de ensinar literatura portuguesa no nível secundário veio a lume em 1844³¹³, o que não causa espanto, pois a implantação oficial dos liceus em Portugal levou mais de duas décadas para apresentar relativa significância³¹⁴, do que resultou a baixa necessidade de publicações específicas nesses primeiros anos. *Bosquejo histórico da literatura clássica, grega, latina e portuguesa para uso das escolas* foi o título do livro de autoria do professor António Cardoso Borges de Figueiredo³¹⁵, publicado pela primeira vez em 1844, com uma segunda edição em 1846 e uma quinta edição em 1862.

Esse livro é taxado pela pesquisadora Luísa Carvalho como “um livro cuja concepção obedece a critérios de relação interpessoal³¹⁶ muito particulares, e que se apresenta como exemplar da História Literária Clássica”, no qual “a literatura portuguesa apenas se concebe como fruto natural das literaturas clássicas grega e latina”.

E é dessa maneira que vemos nesse livro a apresentação da literatura, predominantemente através de notícias biográficas e pequenos esclarecimentos acerca das obras mais relevantes dos autores, primeiro os gregos e romanos e, por fim, os portugueses. Ao tratar da literatura nacional, o autor a divide em cinco períodos: *infância, adolescência, virilidade, velhice e renascimento*. Não trataremos de investigar aqui cada um desses períodos nem as razões que possivelmente levaram o autor a adotar tal nomenclatura, mas vamos nos fixar no período denominado *virilidade*, pois é aí, mais precisamente a partir da página 186, que ele aborda a poesia do século XVI, dentro do que nos interessa o item a respeito de Camões.

Figueiredo escolheu por epígrafe do subcapítulo intitulado “Luiz de Camões” dois versos de *Os Lusíadas*, na qualidade de aposto explicativo: “*Aquelle cuja lyra sonora / será mais afamada que ditosa*”.³¹⁷ Vem, então, a nota biográfica, eivada de elogios ao vate:

Mas, em quanto estes poetas, logrando um dôce repouso, podem cantar no seio da côrte emprêsas que movam a admiração do mundo, acima de todos elles se eleva um homem ignorado, errante e pobre, e

³¹³ CARVALHO, 2011, p. 120.

³¹⁴ Segundo Áurea Adão (1982, p. 48), em 1844 existiam apenas cinco liceus nacionais: Lisboa, Coimbra, Braga, Évora e Porto.

³¹⁵ Luísa Carvalho (CARVALHO, op. cit. p. 219) aponta que esse autor foi professor de oratória, poética e literatura no liceu de Coimbra desde 1834.

³¹⁶ É relevante apontar aqui, pelas palavras da própria autora (citando Michael Halliday), esse tipo de relação interpessoal: “(...) podem ser identificadas três funções no livro de texto: a função *interpessoal*, que diz respeito à relação que se estabelece entre o escritor, enquanto instrutor/informador, e o leitor/estudante; a função *ideacional* que tem a ver com a seleção e apresentação da informação, e a função *textual* que rege a organização e construção de uma mensagem coerente ou texto de forma a assegurar as restantes funções interpessoal e ideacional.” (CARVALHO, op. cit. p. 118).

³¹⁷ Lus. X, 128.

que nas suas desgraças antevê sua gloria, reservada nos seculos que hão de vir. É o príncipe dos nossos epicos, Luiz de Camões, nascido em Lisboa no anno 1524. Na idade de doze ou treze annos passou a universidade, que havia já sido mudada segunda vez para Coimbra. Foram notaveis os progressos que alli fez nas lettras e nas sciencias, sob a direcção d'esses insignes mestres que D. João III chamára para instruirem a mocidade. Acabados os estudos, e restituído a Lisboa, experimentou logo os damnos do ocio na idade juvenil. Affeicou-se a certa dama ; e esta affeição deu causa a seu desterro. Militou depois na África e na India, onde supportou gravissimas incommodidades. Animado do sancto amor da patria, toma parte nos feitos que ha de cantar ; regressa enfim à terra natal, escapando às tormentas; deixamos um monumento que o eterniza ; e fallece, quasi no dia em que succumbe a gloria portugueza. A coleção das obras de Camões em diversos generos de poesia é assás consideravel ; algumas porém se lhe attribuem que, parece, nam saíram de sua penna. Temos d'elle innumeraveis sonetos, varias odes, pela maior parte elegiacas, eclogas, comedias, elegias, etc. Porém a sua obra prima e que, a despeito da inveja, fará eterna a memoria do auctor através de todos os seculos, é a excellente epopéa — Os Lusíadas—, em 10 cantos; cujo assumpto é o descobrimento da India por um novo caminho, aberto por Vasco da Gama. As aventuras do seu heróe são tam vivamente imaginadas, como habilmente descriptas: todo o poema se ve semeado de doutrina, ingenhosas ficções, e propriedade na pintura dos characteres; e por todo elle brilha a nobreza e gala da elocução. São admiraveis seus episodios, como — o da apparição do Ganges e do Indo a D. Manuel; — o do Adamastor, guarda do Gabo das Tormentas; — o de Ignez de Castro,— um dos mais tocantes que a poesia tem consagrado; e outros muitos. Nam obstante, porém, toda essa serie de bellezas poeticas, nam faltaram em todos os tempos zoilos ladradores que pretendessem denegrir a bem merecida fama do nosso Epico. Entre outros defeitos, lhe censuraram, quanto ao maravilhoso, a mistura das divindades da gentilidade com os sanctos do christianismo.³¹⁸

Optamos por transcrever na íntegra o ponto sobre Camões para que se perceba a centralidade do poema épico, cuja explicação ocupava aproximadamente um terço do ponto todo. Isso não espanta, porque se correremos os olhos pelo livro inteiro encontraremos dezesseis referências a Camões, excetuando-se as páginas do ponto acima transcrito, ao passo que, considerando apenas a segunda parte do livro, dedicada ao estudo da retórica, encontraremos trinta e três referências a *Os Lusíadas*! O autor fez, por exemplo, uso dos versos da “excellente epopéa” para exemplificar o conceito de enargia:

A segunda especie d'enargia é a individual, ou propriamente descripção, que pinta as imagens dos objectos em varios quadros. Excellente é a pintura, que Cicero faz, do voluttuoso banquete de Gallio: Figurava-se-me estar vendo uns entrando, outros saindo; estes cambaleando com o vinho, aquelles bocejando ainda pela embriaguez do dia antecedente. Entre elles andava Gallio, ungido de perfumes, coroadado de flores. pavimento estava immundo, enlameado com o vinho, e coberto de capellas algum tanto murchas, e de espinhas de

³¹⁸ FIGUEIREDO, 1846, p. 190-192. Grifos meus.

peixes. E a do nosso epico, descrevendo a batalha dos Portuguezes com os Hispanhoes (Lus. IV, 31):

Já pelo espesso ar os estridentes
 Farpoes, settas e varios tiros vóam:
 Debaixo dos pés duros dos ardentes
 Cavallos treme a terra, os valles sóam:
 Espedaçam-se as lanças; e as frequentes
 Quédas co'as duras armas tudo atróam:
 Recrescem os imigos sobre a pouca
 Gente do fero Nuno, que os apouca.³¹⁹

Curioso também é o caso da página 138, onde vemos por quatro vezes, nessa mesma página, os versos do épico sendo utilizados para exemplificar o “eco ou som reflexo”. Com bases que repercutem os métodos mais arcaicos de ensino jesuíta, essa ainda era uma prática comum no processo educativo em meados de oitocentos, ou seja, a *utilização* dos versos camonianos - assim como de outros textos clássicos - para exemplificar conceitos de oratória, retórica e gramática. Tanto que, no texto do decreto que promoveu a reforma de 1860, podemos ver que à disciplina de gramática atrelava-se a “leitura e **analyse gramatical** dos autores portuguezes” (negrito meu).

Para exemplificar essa prática, evoquemos outro livro destinado ao uso das escolas, mas agora não um sobre literatura: o *Compêndio de Grammatica Portugueza* de Joaquim Freire de Macedo, Doutor na Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra e professor de História, Geografia e Cronologia do Liceu Nacional de Lisboa. Esse livro, cuja primeira edição data de 1862, trazia, de entre as suas duzentas e cinco páginas, quarenta e cinco com citações a *Os Lusíadas*, fazendo uso dos seus versos para exemplificar conceitos gramaticais. Portanto, quase um quarto das páginas desse compêndio continha versos do poema camoniano. Tomemos o exemplo da parte que ensina sobre os pronomes *que* e *quem*:

Que, e **quem** são demonst.^s conjunctivos quando tem referencia a pessoas ou a coisas personificadas, e de que antes se falou, ou se fala logo depois: Ex. Foi Antonio **que** ou **quem** m'o disse; — e (Cam. C. II, 31):

Ó tu, Guarda Divina, tem cuidado
 De quem sem ti não póde ser guardado.

³¹⁹ FIGUEIREDO, 1846, p. 71.

Onde se vê que as palavras que e quem equivalem a. aquella ou aquella que, a pessoa que, o que.³²⁰

Resquício de uma educação literária clássica, quando abundavam versos de Homero e Virgílio e excertos de Cícero e Demóstenes nas lições, a utilização de obras consagradas na qualidade de exemplos perduraria por muito tempo, sendo percebidos, em alguns casos, até nos livros escolares de hoje. Foi justamente sobre isso que escreveu José A. C. Bernardes ao abordar a vocação pedagógica do poema épico de Camões:

Tal como sucedia com as epopeias antigas, o trabalho didático centrado sobre *Os Lusíadas* não dispensava, até há relativamente pouco tempo, a fase da exploração gramatical (contemplando fundamentalmente os domínios da morfologia e da sintaxe), podendo no entanto servir também esta última de remate para a unidade didáctica, associada à identificação e análise dos "recursos estilísticos"; seguia-se a retórica propriamente dita, com destaque para o inventário das figuras do pensamento e da linguagem. Complementarmente, entrava-se no comentário ideológico, de teor meramente descritivo ou de sentido catequético, frequentemente orientado, neste caso, para o fortalecimento do "espírito patriótico" do aluno. Algumas vezes, mais por iniciativa do professor do que por imposição dos programas, levavam-se a cabo exercícios de comparação localizada entre o texto camoniano e outros textos antecedentes, com destaque natural para a Eneida.³²¹

Quando Bernardes aponta para esse processo de “utilização escolar” de *Os Lusíadas*, prova o quanto é difícil para a práxis do ensino literário abandonar certas convenções oriundas de um passado tão remoto, que vai para além das “aulas” do Marquês de Pombal ou mesmo da existência dos liceus enquanto equipamentos oficiais de ensino público. O autor ainda mostra que, além da “utilização” gramatical, retórica e até comparativa do épico de Camões, um outro valor lhe é implicitamente atribuído na história da educação: o fortalecimento do “espírito patriótico”. De fato, a índole doutrinária/ideológica – atrelada à reconhecida presença dos princípios morais cristãos³²² – pode ser percebida no espírito das diretrizes educacionais desse período inicial de funcionamento dos liceus, nos anos finais da monarquia constitucional, e isso pode ser verificado tanto no texto dos dispositivos legais quanto no próprio material didático, ou seja, nas leis e nos livros. Em se retomando o que foi apresentado anteriormente, a respeito dos livros oficialmente aprovados, veremos que o decreto de 31 de janeiro de 1860, que

³²⁰ MACEDO, 1862, p. 41.

³²¹ BERNARDES, 1999, p. 128. Grifo meu.

³²² Marcia Arruda Franco aponta que a “missão evangelizadora do proselitismo cristão”, presente no poema, seria um dos traços distintivos reconhecido por alguns para apontar a superioridade de *Os Lusíadas* sobre as demais epopeias, desde o século XVI. (FRANCO, 2011, p. 433).

regulamentava a aprovação dos livros didáticos, trazia no seu texto a postura do governo a respeito dessas obras, apontando que:

(...) o estado tem incontestável obrigação de prevenir que nas escolas, tanto publicas como particulares, sobre as quaes a lei lhe confere o direito de inspecção, se leia por livros subversivos dos bons princípios da sociedade, da moral e da religião fundamental.³²³

Cabe lembrar que nos textos das reformas de 1860 (Art. 29º) e 1863 (Art. 26º) encontramos também a proibição do uso de outros livros que não os aprovados oficialmente, o que leva a considerar que os únicos livros passíveis de utilização eram aqueles que não ofendiam os bons princípios da sociedade, da moral e da religião, o que vale dizer, aqueles próprios para fortalecer o espírito patriótico e formar “bons portugueses”.

Quanto à aplicação prática do disposto nas leis, e mais precisamente no que se referia ao ensino da literatura e de Camões, encontramos, mesmo que poucos, alguns exemplos dessa vocação doutrinária à qual se refere Bernardes. No *Bosquejo Histórica de Literatura Clássica*, de Figueiredo, podemos encontrá-los:

1) na exortação a Ovídio, que “Insina-nos, como conversando, a amar a virtude, a patria e as belas artes, que são para nós um manancial inexaurível de nobres prazeres”³²⁴;

2) num exprobo a Camões que “experimentou logo os damnos do ocio na idade juvenil”³²⁵;

3) em um elogio ao mesmo poeta, afirmando que ele “animado do santo amor da pátria, toma parte nos feitos que ha de cantar”³²⁶;

4) no convite ao culto das “boas lettras”, pois elas “adoçam os costumes, reprimindo a sua fereza; e, pelos sentimentos elevados e grandes exemplos que nos offerecem, vêm naturalmente nutrir em nossa alma o amor da gloria, e a admiração de tudo o que é verdadeiramente bom, nobre e grande”³²⁷.

Também no *Compendio de Grammatica Portugueza*, de Joaquim F. de Macedo, vemos alguns poucos exemplos:

³²³ Decreto de Lei nº 50, assinado em 31 de janeiro de 1860.

³²⁴ FIGUEIREDO, 1846, p. 87.

³²⁵ Idem, p. 191.

³²⁶ Idem.

³²⁷ Idem, p. 18.

1) quando cita *Os Lusíadas* para ensinar o uso do pronome **quem** - “Que menos é querer matar o irmão, / Quem contra o Rei e a patria se alevanta”;³²⁸

2) nos versos do mesmo poema para explicar a preposição **por** - “Só por amor da pátria está passando / A vida de senhora feita escrava, / por não se dar por ele a forte Ceita”;³²⁹

3) no ponto referente à sintaxe do sujeito em orações interrogativas, também usando versos camonianos - “Como? Não sois vós inda os descendentes / D’aquelles, que debaixo da bandeira / Do grande Henriques, feros e valentes, / Vencestes esta gente tão guerreira?”.³³⁰

Além desses, também apresentava a mesma vocação doutrinária o *Manual de Estylo e Recitação e Composição* (1860), de Delfim Maria de Oliveira Maia, destinado aos três primeiros anos do curso de Português nos liceus, cujas páginas, segundo Luísa Carvalho, “dão interessantes indicações sociológicas sobre as circunstâncias da vida do estudante médio do tempo que se via confrontado com a necessidade de assimilar normas morais e sociais (...)”³³¹, bem como o *Fundamento de Analyse Grammatical e de Estylo, e de Composição de Themas* (1862), de Joaquim António Corrêa da Natividade, se bem que este tendesse mais pela doutrina cristã, como é o exemplo do pequeno parágrafo extraído de um sermão do Padre António Vieira³³², utilizado para ensinar o “adjetivo determinativo” *certas*:

As acções de restaurar reinos, ainda que são gratuitas, porque as dá Deus a quem é servido, muitas vezes são hereditarias e vinculadas, porque as concedeu e vinculou Deus a certas familias, negando esta gloriosa prerrogativa a outras.³³³

Para além da subordinação do indivíduo ao poder de Deus (a palavra “Deus” se repete mais de setenta vezes no livro todo), percebemos na escolha desse trecho a vocação absolutista e determinista do autor, o qual justificava o poder político não pela razão, mas pelos dogmas da fé. Isso mostra que, no período que marcou a sua estreia oficial, o ensino liceal revelou o seu empenho na formação desse “espírito patriótico” orientado pela moral cristã, princípios tão caros aos sistemas políticos totalitários.

³²⁸ MACEDO, 1862, p. 29.

³²⁹ Idem, p. 116.

³³⁰ Idem, p. 145.

³³¹ CARVALHO, 2011, p. 145.

³³² *Sermão das Exéquias del-Rei D. João IV.*

³³³ NATIVIDADE, 1862, p.28.

Da criação da disciplina de Português (1868) à reforma de Jaime Moniz (1894)

Como demonstramos, até aqui, não havia programas curriculares oficiais para o ensino, e isso causava um grande desconforto, como pode ser percebido no relatório anual do comissário de estudos em Lisboa, no ano escolar de 1857-1858, em cujo capítulo II, parágrafo 1º, intitulado *Do estado litterario e moral das aulas públicas d'Instrução secundaria*, lemos:

A falta de uniformidade no methodo do ensino, a menos escrupulosa escolha dos compêndios, a não publicação dos programas das matérias e ordem do ensino, feitos com diligente discernimento, e observados com vigor inalterável, são causas, que tolhem não só o mais rápido progresso dos alunos, mas também o seu mais curto e seguro aperfeiçoamento³³⁴.

Essa carência, denunciada pelo comissário “em nome da mocidade estudiosa, em nome de todos quantos têm a peito a melhor sorte da pátria”³³⁵, foi um dos motopropulsores que levaram à reforma educacional “fontista” de 1868³³⁶, primeira a propor uma disciplina chamada Português. Apesar de surgir em meio a um contexto político de grande influxo progressista, no texto do decreto que implantou essa reforma não havia outra instrução de cunho pedagógico além do nome da disciplina e da carga horária³³⁷, o que nos faz pensar que pouca coisa foi alterada em termos curriculares no ano letivo 68/69, mesmo porque esse documento pouco vigorou, tendo sido revogado por meio da lei nº 2 em 1869. Apesar da revogação, perdurou a denominação da disciplina: Português, como se via na proposta de trabalho apresentada pelo decreto de 22 de outubro de 1870: “O curso de portuguez é lido nos lyceus nacionais em dois anos, sendo diárias, como até aqui, as lições do 1º anno, e havendo quatro lições por semana no 2º anno”³³⁸, isto é, os dois primeiros anos do curso secundário teriam aulas de Português e o quinto ano, retornando ao que se propunha na legislação anterior, aulas de Literatura. Foi ainda em 1870 que a recém-criada Junta Consultiva de Instrução Pública finalmente mandou publicar os programas das disciplinas³³⁹, um grande passo para a uniformização do ensino oficial português.

Sedimentava-se, dessa maneira, a tendência por deslocar os estudos literários para as séries finais do ensino secundário, cabendo às séries iniciais prioritariamente o estudo dos

³³⁴ FREIRE et al, 1860, p. 205.

³³⁵ Idem.

³³⁶ Essa foi a primeira tentativa de reforma educacional sob o governo do Partido Reformista naquele período da Monarquia Constitucional portuguesa que ficou conhecido como Fontismo, de acordo com José Hermano Saraiva (1981, p. 304)

³³⁷ Veja-se o quadro da legislação referente ao ensino da literatura, nos anexos.

³³⁸ Decreto de 22 de outubro de 1870. Art. 1º.

³³⁹ Mandados publicar e observar nos liceus pela portaria de 23 de dezembro de 1870.

mecanismos linguísticos, quase sempre exemplificados a partir de excertos de textos literários. Explorando no programa para a disciplina de Português de 1870 o que se referia à literatura propriamente dita vemos, no primeiro ano, apenas a vaga indicação de “leitura de excertos de verso e prosa”³⁴⁰ e no segundo ano, além da “Leitura de excertos de poesia selecta, em que se faça a medição dos versos, e a analyse gramatical dos períodos poéticos”, os alunos também deveriam praticar “[e]xercícios repetidos na recitação expressiva de bons prosadores e poetas”. Isso atesta o caráter utilitário e potencialmente enfadonho com que os textos literários eram apresentados aos estudantes das séries iniciais àquela época. Os estudos literários propriamente ditos vinham em um programa separado, englobados na cadeira de “Oratória, poetica e litteratura classica especialmente a portugueza”³⁴¹, a ser professada no quinto ano. Depois de um vasto apanhado teórico sobre a oratória, a poética e as literaturas sagrada e clássica, o programa indicava o estudo da história literária portuguesa de maneira bastante detalhada, desde a “Eschola dos trovadores” até a “Actualidade”, sem deixar de passar, é claro, por Camões, mas de maneira apagada, na breve e fria menção à “Eschola clássico-italiana”, no que se propunha o estudo da “Notícia da vida e das produções mais notáveis de Sá de Miranda, Ferreira, Camões, Diogo Bernardes, Côrte Real e Rodrigues Lobo”, o que nos faz pensar que, nesses programas, Camões perdesse a sua centralidade, bem como o seu *Os Lusíadas*, sequer mencionado. Nesse mesmo programa, curiosamente, Almeida Garrett tinha cinco obras sugeridas para a leitura e análise, mas nenhuma delas era o *Camões*.

Ainda mais vagas eram as instruções para o ensino do vate e do seu épico nas subsequentes reformas de 1872 a 1888, nas quais vemos apenas a alteração do plano de distribuição das horas letivas e a modificação na nomenclatura das disciplinas, ora chamada Português, ora Língua Portuguesa e, ainda, Língua e Literatura Portuguesa, mas em nenhum desses textos legais são apresentadas orientações curriculares. A única publicação oficial referente ao currículo específico para as disciplinas de Português e Literatura eram os superficiais programas curriculares para o ano de 1884, os quais mantinham a vaga indicação de leitura e “analyse em prosa dos melhores auctores” no primeiro ano e “leitura e analyse em verso e prosa” para o segundo. Se comparada com o programa de 1870, a proposta de ensino literário agora era muito menos precisa, não apenas nos dois primeiros anos, mas sobretudo no quinto, onde se propunha o estudo da história da literatura da seguinte maneira:

³⁴⁰ Portaria sem número, de 23 de dezembro de 1870. Esta e as demais citações do parágrafo.

³⁴¹ Em conformidade com a legislação anterior a 1868, e em atendimento à lei que revogara o decreto de reforma desse ano, como foi mencionado.

(...) noções de literatura oriental, grega e latina, dos cyclos literários da idade media e das literaturas modernas, mormente a hespanhola, franceza, ingleza, alemã e italiana, nas suas relações com a portugueza³⁴².

Como se vê, não havia instrução específica para o estudo de Camões no quinto ano. Nem dele, nem de nenhum outro autor. Apenas **noções** das literaturas em relação com a portuguesa. Ainda por esse programa, seria no sexto e último ano do ensino secundário que o aluno “talvez” pudesse travar contato com *Os Lusíadas*, mas isso não é claramente especificado, pois na indicação para o estudo da “Eschola classico-italiana: poetas épicos, lyricos, novelistas, etc.; sua vida e obras”³⁴³, até o nome de Camões fora suprimido!

Frente a esse problema da carência de referencial nos textos oficiais, somos obrigados a pensar que estaria a cargo dos professores a decisão de como ensinar Camões e por quais meios fazê-lo. É certo que um cânone camoniano já se havia estabelecido historicamente no ensino literário e tudo leva a crer que, por conta de uma tradição didática que certamente não cessaria abruptamente, o ensino de *Os Lusíadas* não deixou de ser realizado mesmo na vigência desses programas considerados vagos. Cabe-nos, então, recorrer mais uma vez aos livros didáticos, a fim de, por eles, tentar compreender como isso se processava.

O livro *Poesias Selectas para Leitura, Recitação e Analyse* de Henrique Midosi³⁴⁴, veio a público em 1884, declarando estar “em conformidade com os programas adoptados para o curso de portuguez e literatura”³⁴⁵ e se tratar de uma obra “aprovada pela junta consultiva de instrucção pública”³⁴⁶. Na verdade, era um livro bastante simples que trazia, como aponta o título, apenas uma seleção de poemas de autores portugueses variados, agrupados pelos gêneros das composições poéticas, com alguma informação a respeito das características de cada gênero à guisa de apresentação e, dos autores, nada além das datas de nascimento e morte. Dentre os excertos poéticos apresentados ao longo das suas páginas, Camões aparecia como autor de doze, seguido por Bocage, com sete excertos, e Garrett, com seis (dos quais dois do seu poema *Camões* ocupavam um total de onze páginas!). Na dúzia de vezes que os versos camonianos eram apresentados, oito faziam parte de *Os Lusíadas*, incluindo aí a descrição da Ilha dos Amores, com a devida omissão dos últimos versos da estância 56³⁴⁷, procedimento moralista,

³⁴² MIDOSI, 1884, p. 4.

³⁴³ Idem, p. 5.

³⁴⁴ Professor de Literatura Nacional no liceu central de Lisboa de 1852 a 1883.

³⁴⁵ MIDOSI, 1884, página de rosto.

³⁴⁶ Idem.

³⁴⁷ São os versos “Os formosos limões ali cheirando, / Estão virgínias tetas imitando.” (Lus. IX, 56).

que tentava preservar a inocência da “mocidade estudiosa”, poupando-a de ler a “pecaminosa” palavra “tetas”.³⁴⁸

Contrariando o que se via nos programas oficiais de 1870 e 1884, a centralidade de Camões também pode ser verificada em outra obra, agora fortemente atrelada ao caráter doutrinário de formação dos jovens secundaristas. A *Nova Grammatica Portuguesa* de Bento José de Oliveira, que em 1893 estava na sua vigésima segunda edição, mostrava-se ainda de acordo com o currículo de 1884, declarando-se como “Aprovada pelo Conselho Superior de Instrução publica, e adoptada no lyceu de Coimbra, e em muitos outros lyceus, collegios e institutos³⁴⁹”. Nela, como nos casos apresentados antes, era comum a utilização de excertos literários para exemplificar noções gramaticais. Versos de *Os Lusíadas* eram tomados por empréstimo uma dezena de vezes ao longo das páginas desse volume, mostrando que, mesmo sem ser mencionado nos programas oficiais, o épico camoniano se fez presente até mesmo nas aulas que não as de literatura propriamente ditas. Podemos verificar também a filiação do livro ao caráter doutrinário/religioso, em especial quando vemos a palavra “Deus” sendo repetida cinquenta e nove vezes e a palavra “pátria”, dezoito. Frases como “Muitos homens há, para os quaes (ou para quem) o interesse é tudo e o amor da pátria nada”³⁵⁰, ou “Ninguém serve melhor a Deus que quem o seve como e onde Ele quer”³⁵¹, ou ainda “Deus é bom – Deus não é injusto”³⁵² podem ser vistas como exemplos dessa vocação moralizante que transparecia não apenas nesta, mas em muitas obras didáticas do século XIX. Isso pode indicar que as investidas do Grupo do Cenáculo pouca ou nenhuma influência exerceram sobre os métodos e conteúdos apresentados nesses livros, que – transcendendo os textos legais das reformas e programas – nos levam a perceber quanto o vulto tutelar de Camões e o espírito católico permeavam os fazeres pedagógicos no âmbito dos liceus até as bordas do século XX.

Da reforma de Jaime Moniz (1895) à reforma de Eduardo Coelho (1905)

A reforma de Jaime Moniz, levada a efeito em 1894/95, marcou o início de um período em que a falta de informações percebida nas reformas anteriores foi definitivamente superada. A partir de então iniciou-se a prática de registrar as *observações* e as *instruções* nos decretos

³⁴⁸ Outro exemplo de censura nesse livro, por motivos aparentemente morais, acontece no excerto de *O Hyssope*, de António Diniz da Cruz e Silva, do qual são suprimidos os versos que descrevem uma pintura de Vênus nua: “Montando a gran' Liteira, em que se via, / Com modéstia exemplar, Vénus pintada / Sobre um globo de tenros Cupidinhos, / Qual ao mancebo Adónis ou a Paris, / Na Idália selva já se apresentara” (*O Hyssope*, III, 1).

³⁴⁹ OLIVEIRA, 1893, página de rosto.

³⁵⁰ Idem, ponto 35.

³⁵¹ Idem, ponto 38.

³⁵² Idem, ponto 41.

baixados pelo governo. Também assinalava um momento de transição de uma pedagogia enciclopédica - criticada pela quantidade de conhecimentos pouco úteis exigida nos exames finais - para a pedagogia de caráter humanista e formalista, que fazia lembrar, em certo sentido, do espírito pedagógico em voga no período renascentista³⁵³. Exemplo disso é proposta metodológica para o ensino literário que, no programa de Português, estabelecia:

O professor não comunicará aos alunos apreciações estheticas já formuladas; mas deve guial-os até eles as organizarem por si, ainda que rudimentarmente. (...) Na interpretação e apreciação dos textos haverá também três graus, com as transições naturais: intelligencia imediata (intuição intelligente) da obra de arte; intelligencia consciente (a partir da classe III principalmente), e intelligencia crítica (nas classes VI e VII).³⁵⁴

O programa de 1895 mostrava avanços consideráveis com relação aos seus antecessores. Destaque-se o roteiro pormenorizado dos aspectos que se deveriam priorizar na leitura dos textos literários e a contemplação do grau de desenvolvimento dos educandos. Pode-se compreender essa concepção como um trabalho pedagógico – e por que não dizer de análise literária – que se pretendia científico, mas sem o exagero visto nas propostas anteriores, pois a partir de então “a teoria limitar-se-á sempre aos pontos essenciais e derivará das obras examinadas”³⁵⁵.

Por outro lado, acentuava-se o teor nacionalista e moralizante das propostas curriculares, e isso pode facilmente ser percebido, por exemplo, nos programas para o ensino da literatura no VII ano:

Nos textos escolhidos da literatura patria haverá materia bastante para se exercitarem, firmarem e alargarem os variados sentimentos de ordem moral: a benevolencia, a sympathia, a compaixão, a admiração, o amor pela justiça, o brio, a abnegação, a repulsão pelo que é baixo e vil, etc.³⁵⁶

E tais sentimentos – que formariam o “bom português” – estavam previstos também para as séries iniciais, atingindo os alunos mais novos, como se pode ver na síntese exposta nas “observações”:

O ensino da lingua nacional nas primeiras cinco classes deve ministrar, aos alumnos, a capacidade de a ler e fallar com correcção: o conhecimento desenvolvido da morphologia (descriptiva) e do

³⁵³ Conforme MATOS (1990, p. 24).

³⁵⁴ Decreto de 14 de setembro de 1895.

³⁵⁵ Idem.

³⁵⁶ Idem.

essencial da syntaxe portugueza; facilidade e firmeza na escripta, em breves redacções do genero epistolar e descriptivo, em relações sobre materia da experiencia própria dos alumnos, reproduções, com variantes, de escriptos alheios; noções elementarissimas das fôrmas poéticas, dos principaes gêneros litterarios: primeiro incentivo ao gosto pela literatura e pelo desenvolvimento do sentimento nacional.³⁵⁷

De forma semelhante ao que acontecia nos períodos precedentes, vemos que às séries iniciais cabia prioritariamente o ensino da linguagem e dos seus mecanismos. No entanto agora aparecia de forma explícita, nesses programas de 1895, a proposta de desenvolver o “gosto pela literatura”. Também o “desenvolvimento do sentimento nacional” é uma das incumbências do ensino de Português, conferindo a essa disciplina “um dos primeiros logares no plano dos lyceus”³⁵⁸. De maneira bastante contundente, a reforma de 1894/95 fazia com que a leitura (em especial a dos textos literários) fosse efetivada em favor da formação moral dos estudantes nas aulas da disciplina agora denominada, em todos os sete anos do curso liceal, “Língua e Literattura Portugueza”.

Quanto ao ensino de Camões, esses programas reabilitavam-no em posição de centralidade, em especial quando se tratava de *Os Lusíadas*. Propunha-se a leitura do épico a partir da IV classe “a começar pela narração de Vasco da Gama ao rei de Melinde (canto III até canto VI exclusive); depois a parte do canto I relativa à viagem de Vasco da Gama, e canto II. Far-se-hão as omissões convenientes”³⁵⁹. Para a V classe indicava-se a leitura dos “cantos VI, VII, VIII, X. Plano do poema (com leitura do canto I, est. 1-18)”. Já para a VI classe, era indicada apenas a leitura da poesia lírica e das cartas de Camões, e para a VII classe, o estudo da peça *Filodemo*.

Não era apenas a indicação detalhada para o estudo de Camões que denunciava a sua posição de destaque nesse documento. O vate e o seu épico eram mencionados como exemplo em vários pontos das observações:

(...) nada há de mais absurdo do que querer então sujeital-a [a expressão verbal] aos typos da syntaxe corrente (como quando, por exemplo, nas palavras de Camões: “Oh grão fidelidade portugueza de vassallo...”, se pretende achar uma proposição segundo as regras usuaes de grammatica.

(...)

À imaginação ministram material precioso as leituras (...) Ao ler ou ouvir ler, por exemplo, o episódio do Adamastor, nos Lusíadas, é

³⁵⁷ Idem. Grifo meu.

³⁵⁸ Idem.

³⁵⁹ Idem.

necessário que o alumno tenha ante a vista o negro mar, ouça mentalmente o bramido das ondas, e veja espessar-se a nuvem temerosa e carregada na figura robusta e valida do gigante em que o poeta encarnou o cabo Tormentorio.

(...)

Os sentimentos estheticos, pela sua afinidade com os sentimentos moraes, desenvolvem-se concomitantemente com estes no estudo das letras. Quando em Camões vemos morrer no hospital, em pobre leito, um heroe como Duarte Pacheco Pereira, que ao rei e a lei servira de muro, não só surge claro em nossa mente o triste quadro traçado em breves palavras pelo poeta, mas agitam-nos a alma o sentimento de repulsão pela injustiça, e o desejo de a afastar do mundo.

(...)

Os Lusíadas, explicados convenientemente, e completados com o estudo de outros monumentos em que se reflecta a historia da pátria, são a mais perfeita escola de patriotismo em que pode iniciar-se a mocidade portugueza.³⁶⁰

Pelas citações acima transcritas, nota-se a relevância atribuída a *Os Lusíadas* no ensino de Português. Acrescente-se que a aura moralizante com que se revestia o poema de Camões - utilizado como referência para o estudo da gramática e da leitura de fruição - traria contributos para a emergência de sentimentos éticos e morais, bem como do patriotismo, em meio à “mocidade estudiosa”.

Nas “seletas literárias” e demais livros auxiliares desse período indicados pelo governo, como se pode supor, eram abundantes os excertos de Camões e de *Os Lusíadas*. Tome-se, por exemplo, a *Teoria da Composição Litteraria*, de José Simões Dias, que na sua sexta edição, no ano de 1896, assumia uma vinculação com a proposta progressista dos programas de 1895 ao afirmar a sua intenção de “simplificar o estudo das matérias, substituindo o palavroso e estéril pelo que nos pareceu útil na pratica”³⁶¹. Na primeira parte desse livro, denominada “Da Litteratura em Geral”, podemos encontrar seis citações de Camões, superado apenas por António Vieira que contava com oito citações. Na segunda parte, “Dos Géneros Litterarios”, Camões aparecia dezenove vezes, superando de forma bastante contundente Gil Vicente, que ficava em segundo lugar com apenas cinco referências. Na terceira e última parte desse livro, “Exemplos de Composição Poética”, encontramos a verdadeira seleta de textos portugueses, na qual figuravam quatro excertos de *Os Lusíadas*.

Também a *Nova Grammatica Portuguesa*, de Bento José de Oliveira, valorizava de maneira singular os versos camonianos, mantendo a tradição das edições precedentes. A sua

³⁶⁰ Trechos das “Observações” presentes nos programas de 1895. Grifos meus.

³⁶¹ DIAS, 1896, p. 5.

vigésima segunda edição, dada a público em 1897, trazia como exemplos das notas gramaticais nada menos que dezoito excertos de *Os Lusíadas*. Dentre eles, destacamos os que apresentam forte ligação com aquela vocação patriótica que se alargava nos fazeres pedagógicos desse período: 1) Para explicar o uso da vírgula encontramos os versos em que Tétis principia a apresentação da “Máquina do Mundo” no Canto X, 64: “Não vos hão de faltar, gente famosa, / Honra, valor e fama gloriosa.”³⁶²; 2) Para exemplificar o uso dos parêntesis, com um trecho do emblemático discurso de D. Nun’Álvares, no Canto IV, 19: “Eu só com meus vassalos e com esta / (E dizendo isto arranca meia espada) / Defenderei da força dura e infesta / A terra nunca d’outrem subjugada.”³⁶³ Apesar da predominância laica³⁶⁴ encontrada nos programas para o ensino secundário de 1895, também não faltavam nesse livro referências religiosas: A palavra “Deus” aparece repetida cinquenta e cinco vezes ao longo das lições, notando-se que a frase “Deus é bom” surge em três exemplos (um para sujeito, um para frases afirmativas e outro para oração incompleta, ou sem acessórios).

Sendo assim, pode-se perceber nessa fase de transição entre os séculos XIX e XX a coexistência de dois discursos pedagógicos. Um progressista, revelado pelos programas oficiais e que se pretendia científico, formativo e humanista. O outro era aquele expresso nos livros escolares, que permanecia ligado ao tradicionalismo, aos princípios morais cristãos e às correntes metodológicas ainda muito presas ao século XIX. No entanto, apesar do aparente antagonismo, essas duas correntes convergiam em um ponto: a intenção de desenvolver nos educandos aquele já citado “espírito nacional”.

Acentuadamente liberal, o texto dos programas decorrentes da reforma de 1905 fazia desaparecer por completo qualquer indício de doutrinação religiosa. Nele também se perdia a caracterização fortemente nacionalista presente nos programas de 1895. Não há no programa para a disciplina de Português referências à educação moral, tampouco à religiosa. Também nos programas para as demais disciplinas essa condição pode ser percebida, mesmo quando se trata da Filosofia, matéria que obrigatoriamente deveria fazer menção aos conceitos de moral e religião. Esses tópicos eram abordados no documento de maneira bastante racional, sobrepondo a lógica e a psicologia aos dogmas e paixões cívicas comuns nos programas anteriores. Nas indicações curriculares para Filosofia na VI classe lemos, entre outros enunciados:

³⁶² OLIVEIRA, 1897, p. 480.

³⁶³ Idem, p. 482.

³⁶⁴ Quanto ao que o decreto estabelece para o ensino secundário, nada encontramos no programa que estabeleça uma conexão com os preceitos religiosos arraigados na cultura portuguesa, como já foi mencionado. Nem mesmo existem disciplinas voltadas ao ensino religioso, contrariamente ao que se estabelece para o ensino primário, quando vemos as disciplinas de “Doutrina Cristã e Preceitos de Moral” e “Moral e História Sagrada”.

O problema moral.— O Bem e o Mal. — Analyse da consciência moral e da ideia de dever. Critério objectivo da moralidade dos actos humanos. Conhecimento dos principaes systemas sobre o fundamento da obrigação. Liberdade, imputabilidade e responsabilidade. A doutrina da escola de anthropologia criminal sobre este problema. Limites e condições da responsabilidade. Sanção da lei moral.

O problema religioso.— Existencia de uma ordem sobrenatural como razão e complemento da ordem natural. Deus; concepções philosophicas sobre a existencia e attributos divinos. A Providencia. A Religião. As religiões.³⁶⁵

A invocação da “antropologia criminal” no estudo da moral e a aceitação de uma pluralidade religiosa fazem com que essa possa ser considerada uma das reformas menos proselitistas de toda a história dos liceus, desde a sua criação até o fim da ditadura de Salazar. No seu texto, bastante simplificado, conservava-se, porém, a centralidade de Camões e do seu épico. Cabe destacar que *Os Lusíadas* se revelava em 1905 tão central que o seu estudo era fundido ao estudo da História. Nos programas para essa disciplina – que, aliás, ocupam quatrocentas e sessenta e sete linhas do texto legal enquanto os de Português somam apenas cento e quarenta e uma linhas – podemos ler a sequência de episódios da história de Portugal sugeridos para o estudo dos alunos mais novos, na I classe:

A decadência.— D. João III : a Inquisição e a Companhia de Jesus; abandono das praças de Africa. Corrupção dos governadores e capitães da India; D. João de Castro. Colonização do Brasil. Reforma da Universidade. D. Sebastião e a jornada de Africa. A literatura. Camões e os Lusíadas. O Cardeal D. Henrique e a questão da successão. O interregno. Pretendentes á Coroa; Filipe II e o Prior do Crato. Conquista castelhana.³⁶⁶

O poeta quinhentista e o seu poema maior apareciam mesclados com a própria história pátria, como um dos episódios que mereciam o devido lugar de destaque, não só nas matrizes curriculares, mas também no entendimento do que, historicamente, era ser português. A mesma referência a Camões podia ser vista nos programas de História para a VI classe, fazendo com que o vate estivesse presente tanto no início quanto no fim do ensino secundário.

Nos programas de Português o estudo da história literária ficava concentrado nas VI e VII classes, tomando a quase totalidade do conteúdo curricular delas:

³⁶⁵ Decreto nº 3, de 3 de novembro de 1905.

³⁶⁶ Idem. Grifo meu.

VI classe

Conhecimento da historia da literatura patria desde as suas origens até o fim do século XVII. Conhecimento da historia das literaturas antiga, medieval e moderna nas mais notáveis relações com a portuguesa. Composições em lingua portuguesa principalmente sobre assuntos da historia literaria. Exposições oraes. Recitação. Noções de grammatica histórica deduzidas da leitura dos textos.

VII classe

Revisão do estudo feito na classe precedente. Conhecimento da historia da literatura patria desde o principio do século XVIII até a actualidade. Conhecimento das literaturas estrangeiras nas mais notáveis relações com a nossa. Recapitulações. Estado actual e tendencias da moderna literatura. Composições em lingua portuguesa, principalmente sobre assuntos de historia literaria. Exposições oraes. Recitação.³⁶⁷

A não ser pelas “noções de gramática histórica”, poderíamos assumir que os alunos dos anos finais do curso liceal estudariam exclusivamente literatura durante as aulas de Português. E é nas *observações* que compreendemos como isso deveria ser executado nas aulas: “O ensino da literatura há de ser feito diretamente sobre os textos”, o que nos faz pensar que seria pela leitura dos textos literários que o aluno chegaria à compreensão do contexto histórico que envolvia cada obra.

Voltando a Camões, subentende-se a presença do vate nas I, II e III classes, quando lemos que, nas aulas de leitura, “Os trechos deverão ser extrahidos das obras primas dos escritores portugueses”. Ora, se *Os Lusíadas* não fosse considerado “obra prima”, qual outro texto o seria? Mas o estudo do épico concentrava-se mesmo nas IV e V classes, quando os alunos deveriam estudar “na aula e sobretudo em casa” o seguinte:

Na 4ª classe deverão ler-se os cantos I, II (com as convenientes omissões), III, IV e V; e na 5ª os cantos VI, VII, VIII e X. No fim da 5ª classe os alumnos devem conhecer a disposição do poema e cada uma das partes de que se compõe.³⁶⁸

Mas não se tratava apenas de uma leitura com fim nela mesma, pois o épico camoniano, texto ainda central do programa de Português, extrapolava a sua condição de texto literário para continuar (mesmo “com as devidas omissões”) assumindo o caráter utilitário historicamente atribuído a ele: “Serão extrahidos principalmente dos *Lusíadas* os assuntos para exercicios escritos”³⁶⁹.

³⁶⁷ Idem.

³⁶⁸ Decreto nº 3, de 3 de novembro de 1905.

³⁶⁹ Idem.

E assim parece ter sido, pelo menos é o que indicava o livro *Estudos da Língua Portuguesa*, de Júlio Moreira, que teve o seu primeiro tomo publicado em 1907, e o segundo, postumamente, em 1913. Ao todo, Camões aparecia citado nessa obra quarenta e oito vezes para exemplificar, com os seus versos, os mais variados tópicos gramaticais. Entre os escritos do poeta, podem ser encontrados excertos dos três autos (*Filodemo*, *Os Enfatriões* e *El-Rei Seleuco*), mas o que mais captura a atenção do leitor é a abundância de versos de *Os Lusíadas*. O épico era tomado por empréstimo em trinta e sete páginas desse livro, somando quase cinquenta estrofes de exemplos para os jovens aprendizes. Também no pequeno volume intitulado *Breves Noções de História da Literatura Portuguesa*, da professora Berta Valente de Almeida, cuja edição de 1910 destinava-se à V classe dos liceus, encontramos a prefiguração de Camões e do seu poema como sínteses de Portugal:

A pátria, que ditara leis ao mundo inteiro, exercendo o principado moral entre todas as gentes, que tocara a realização das mais audazes ambições, que levara a cabo empresas desconformes, que atingira o máximo da força varonil, que nascera, enfim, para avassalar e receber triunfos, encontrava agora envelhecida, prostrada; pretexto era este, para que êle [Camões] a não deixasse morrer sem que ficasse, como vivíssimo protesto a incendiar futuros corações onde fulgurasse porventura scentelha de amor pátrio irmão do seu, a estampa imarcescivelmente colorida do que fora o seu passado. São essa estampa, êsse quadro de inolvidáveis façanhas, *Os Lusíadas*, a epopeia nacional, o poema universal, a Bíblia da nossa nacionalidade ou da nossa historia.³⁷⁰

Por esse livro vemos que tanto a biografia do poeta como a índole do poema eram ainda tomados como veículo de exaltação moral e patriótica, o que revela mais uma vez o desacordo – ou pelo menos a discrepância – entre os textos legais e os materiais didáticos. Se por um lado não havia nos programas oficiais referências nacionalistas ou de ordem moralizante, por outro, essas permaneciam transparecendo nos livros didáticos, como neste outro exemplo, a *Selecta Nacional* de Júlio Caldas Aulete, de 1909, que na sua introdução esclarecia:

Devem-se escolher sempre trechos, que pelo assumpto e pela elegância de estylo, as enthusiasmem [às crianças] e lhes desenvolvam veementes desejos de serem grandes pela virtude e pelo trabalho.³⁷¹

³⁷⁰ ALMEIDA, 1910, p. 68.

³⁷¹ AULETE, 1909, p. XIII.

Ainda nesse livro, visivelmente fundamentado no propósito moralista, encontramos também a sombra da educação religiosa cristã, expressa de forma comovente nas palavras do prefaciador, Thomaz de Carvalho:

(...) apraz ver na portada d'esta grande e extensa galeria a parábola do filho prodigo, uma das mais belas do livro de toda a sciencia; e no termo d'ella o sermão da montanha, as mais sublimes e formosas palavras, que só lábios divinos podiam pronunciar. Isso dará idéa do pensamento de moralidade que presidiu a toda a seleção (...) ³⁷²

Da reforma de Eduardo Coelho (1905) ao Estado Novo

Durante os primeiros anos da República vigorou o que se prescrevia pelo decreto de 29 de agosto de 1905, alterado de maneira ínfima pelo 3.091 de 17 de abril de 1917, ou seja, durante os anos de transição entre a Monarquia Constitucional e o regime da Velha República, permaneceu nos programas para o ensino de Português e Literatura Portuguesa o mesmo teor laico e anticlerical que deu azo à Lei da Separação do Estado das Igrejas³⁷³, em 1911. No entanto, a tentativa de tornar racional e científica a educação literária, movendo-a para longe dos dogmas, superstições e exacerbação moral, não impediu que certa forma de censura propusesse as “devidas omissões” durante a leitura e estudo de *Os Lusíadas* pela tal “mocidade estudiosa”. Essa censura, que aliás suprimia inteiramente o “pecaminoso” canto IX, vai desaparecendo gradativamente nas reformas subsequentes de 1918 e 1919, na mesma medida em que os programas aproximam mais e mais a Literatura da História.

Pelo Decreto 5.002, de 28 de novembro de 1918 – oriundo da reforma que criou a disciplina de Narrativas Históricas³⁷⁴ em substituição à de Português nos dois primeiros anos do curso secundário – a Literatura Portuguesa, nomeadamente, era estudada apenas no curso complementar (relativo aos dois últimos anos de escolarização), mas o ensino das obras consagradas de autores portugueses, como Garrett, Herculano, João de Deus, Júlio Dinis, entre outros, já era indicado desde as primeiras classes, de modo que algumas narrativas de cunho histórico desses escritores pudessem “criar nos alunos o gosto da leitura”, além de “contribuir para a educação moral do aluno”³⁷⁵. Note-se que a abordagem moral retornava nesses

³⁷² Idem, p. IX. Grifo meu.

³⁷³ Lei decretada pelo Governo Provisório presidido por Teófilo Braga e publicada no Diário do Governo nº 92, página 1619, em 21 de abril de 1911.

³⁷⁴ Embora a disciplina de “Narrativas históricas” seja apresentada no Quadro I (Art 12º), não se faz menção a ela no rol de disciplinas constantes no Art. 8º do decreto. Isso se repete no decreto 4.799 do mesmo ano, pelo qual se regulamenta o ensino secundário.

³⁷⁵ Decreto 5002, de 28 de novembro de 1918.

programas, no entanto, a conceituação de moral passava longe da proposta religiosa cristã, estava agora ligada a certo espírito nacionalista, como se lê na introdução:

(...) o ensino de português tem por objetivo adquirir o uso correcto, oral e escrito, da língua; o conhecimento geral da sua índole e evolução da sua elaboração literária, baseada na leitura; o desenvolvimento, pelo mesmo meio, do sentimento estético do aluno, da sua atividade moral; o avigoreamento progressivo do sentimento nacional.

E também nas *observações*:

Não esquecerá o professor que é a aula de português uma das aulas do liceu em que se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral do aluno.³⁷⁶

Os Lusíadas era mais uma vez o ponto central do programa, visto que, já na II classe propunha-se a “Leitura de lendas e mitos que possam contribuir para a compreensão das alusões que se lhe façam nos cantos de *Os Lusíadas* a estudar na classe III”. A partir desse ano passava-se a indicar que “[a] leitura não será feita em qualquer selecta, mas em edições escolares”, o que pressupunha a existência de edições do poema próprias para a utilização escolar através das quais, na III classe, lia-se o Canto I (1-18), Canto III e Canto IV. Na IV classe realizava-se a revisão do que fora estudado no ano anterior e prosseguia-se lendo o restante do Canto I, e os Cantos II, V e VI. Finalizava-se o estudo do poema na V classe, quando era indicada a leitura dos Cantos VII, VIII e X. Quanto ao canto IX, este permanecia sem indicação de leitura, o que seria corrigido um ano mais tarde pelo Decreto 6.132, de 26 de setembro de 1919.

Seguindo o modelo da reforma anterior, também esse decreto de 1919 - que vigorou até a chegada de Óscar Carmona à presidência – propunha para os dois primeiros anos uma disciplina nomeada “Português e História”, com cinco aulas semanais e que explorava, da mesma forma que a sua antecedente “Narrativas Históricas”, a leitura de obras consagradas. Percebe-se que as leituras sugeridas a partir de então estariam ainda mais devotadas a “gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho da raça”³⁷⁷. Na III classe, essas leituras perdiam a sua característica de “preparadoras” para o estudo de Camões, recobrando-se de extremado patriotismo e sentido moral³⁷⁸. O estudo de *Os Lusíadas* passou a ser realizado nas IV e V

³⁷⁶ Idem. Esta é a citação anterior.

³⁷⁷ Decreto 6132, de 26 de setembro de 1919.

³⁷⁸ Como curiosidade, cabe aqui destacar que um provável erro de redação faz transparecer esse excesso de zelo pela educação moral dos alunos: no texto dos programas para a III classe, lê-se “Reprodução **moral** e escrita de assuntos lidos”, quando o correto seria “Reprodução **oral**...”. Os negritos são meus.

classes, os cinco primeiros cantos em uma e os demais na outra. Por esses programas, não havia censuras ao poema. As “devidas omissões” ficavam a cargo das próprias “edições escolares”, como veremos mais adiante. Cabe ainda destacar que, corroborando a índole de valorização da história pátria, sugeria-se incluir nos estudos literários da IV e V classes as *Décadas* de João de Barros, ao lado da *Vida de Nun Álvaro* e *Os Filhos de D. João I*, de Oliveira Martins.

Após vigorar inalteradamente por sete anos - mesmo com a pequena reforma de 1921, que restituía à disciplina das duas primeiras classes o título de “Narrativas Históricas” – os programas de 1919 sucumbiram juntamente com o período liberal, em 1926 - ano do golpe, em 28 de maio, e do Decreto 12.594, em 2 de novembro. Esse documento foi bastante fecundo com relação ao ensino literário desde as duas primeiras classes, para as quais os programas da disciplina, que voltava a se chamar Português, propunham a leitura de produções em prosa e verso, desde que valorizassem a “história da nacionalidade”, as “virtudes cívicas e domésticas”, os “monumentos nacionais”, etc.³⁷⁹ Isso revela que, apesar da alteração da nomenclatura, o caráter histórico ainda impregnava o currículo literário nos anos iniciais. Herculano, Garrett, Tomás Ribeiro, Júlio Dinis e Gonçalves Crêspo eram leituras indicadas para a III classe, ao passo que *Os Lusíadas*, de estudo obrigatório, ficava concentrado na IV e V classes, com uma instrução bastante simplificada: “É obrigatório o estudo de *Os Lusíadas*, mas ao professor pertence a escolha das passagens mais belas e mais apropriadas, sobre as quais recairá demorada leitura; as outras passagens serão resumidas pelo professor”. Como já apontado atrás, conferindo ao professor a seleção do cânone camoniano, ao mesmo tempo o estado fazia recair sobre esse profissional, além da responsabilidade, o controle e a vigilância característicos dos regimes autoritários.

A partir dessa reforma de 1926, e da promulgação dos programas complementares a ela, a seleta literária voltou a ser utilizada para as IV e V classes, juntamente com um livro único de leitura para as três primeiras classes e de uma edição escolar de *Os Lusíadas* para as IV e V classes. Também era “facultativa para os alunos a aquisição de edições escolares de autores portugueses, sendo obrigatória apenas a de *Os Lusíadas*”³⁸⁰. Isso nos aparenta ser um reflexo daquela valoração acadêmica de Camões, notada Marcia Arruda Franco:

Foi na segunda metade do século passado que a canonização literária do poeta foi selada, pela institucionalização acadêmica do estudo de Camões, com a criação da Cátedra de Estudos Camonianos, na

³⁷⁹ Decreto 12.594, de 2 de novembro de 1926.

³⁸⁰ Idem. Grifo meu.

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1924, cujo primeiro regente foi José Maria Rodrigues.³⁸¹

Se os versos de *Os Lusíadas* desapareciam das “seletas literárias”, porque eram então estudados nas páginas das edições escolares obrigatórias, o mesmo não acontecia nos compêndios de gramática. Exemplo disso é o *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, de José Joaquim Nunes, que em sua primeira edição, de 1927, trazia vinte e uma menções a Camões, sendo que pelo menos sete delas aludiam ao seu imortal poema épico. No entanto, diferentemente do que acontecia na virada do século, o autor utilizava o poema com bastante moderação e, aparentemente, com fins meramente didáticos, como no trecho em que abordava o uso da forma pronominal “lo”: “Encontra-se por vezes *lo* em seguida a um imperativo; assim: *fazedello* (in *Ver Lus.*, VII, pág. 64) e o conhecido *vede-los* das estâncias 4^a e 5^a do canto VII dos *Lusíadas*”.³⁸²

A reforma de 1927 nada alterava nos programas, apenas ampliava para dois anos o curso preparatório, fazendo com que o currículo proposto pelo decreto anterior para a VI classe passasse agora a ser extensivo à VII classe. No intuito de regularizar essa anormalidade, promulgaram-se pelo Decreto 16.362, de 14 de janeiro de 1929, os programas exclusivos para essas duas classes, que compreendiam o então chamado Curso Complementar. Ali não havia referência direta a Camões, tampouco a *Os Lusíadas*, no entanto pressupomos a sua presença na VI classe pela seguinte instrução:

Estudo, convenientemente graduado, da literatura portuguesa, obtido sobretudo pela leitura (na aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o século XVII na classe VI, e até o fim do século XIX na classe VII.³⁸³

Além do mais, sabemos da obrigatoriedade de uma edição adaptada do poema de Camões para as IV e V classes, o que leva a crer que cada aluno do Complementar deveria ter o seu próprio volume e, inclusive, já tê-lo estudado. Mas, por esse novo programa, a epopeia não seria examinada detalhadamente nos anos finais do ensino secundário, porque indicava-se que “As leituras feitas na aula limitar-se hão aos trechos mais característicos de cada época”. Também podemos deduzir o paradigma recepcional nas aulas quando lemos, na sequência do texto legal, “Mas como seria possível, sem o estudo da história, a compreensão da história

³⁸¹ FRANCO, 2011, p. 468.

³⁸² NUNES, 1927, p. 252. Grifo meu.

³⁸³ Decreto 16.362, de 14 de janeiro de 1929. Grifo meu.

literária? ” e, mais à frente: “No ensino de português e de história (...) é preciso não esquecer que o ensino deve ter uma feição acentuadamente nacional, deve ter um cunho profundamente patriótico”³⁸⁴. Esse tipo de leitura, vinculada à exaltação da história nacional, seria ainda mais enfática a partir da reforma levada a efeito no ano seguinte.

Apesar de não apresentarem grandes alterações quanto aos conteúdos e métodos, os programas de português baixados pelo Decreto 18.885, de 27 de setembro de 1930, pretendiam direcionar ainda mais a leitura de *Os Lusíadas* para uma vertente histórica, fazendo com que o poema fosse interpretado à luz da historiografia. Dizemos isso porque, nesse documento, podemos ver que a leitura do épico deveria ser “acompanhada da leitura dos passos correspondentes de Barros ou Castanheda”. A dimensão estética parecia não ter tanta relevância quando as autoridades educacionais “sugeriam” uma recepção centrada na verificação de fatos históricos, comparando as oitavas-rimas “grandiloquas e correntes” de Camões com a *História do descobrimento e conquista da Índia pelos portugueses*³⁸⁵ e as *Décadas da Ásia*.³⁸⁶

Seguem, na sequência, os programas de 1931, 1934, 1935 e 1936, alterando pouca coisa cada qual. O de 1931, por exemplo, é considerado “o mais detalhado em relação aos cursos complementares” por Carlos Cunha³⁸⁷, que aponta a “valorização do estudo das personalidades literárias, em particular dos autores susceptíveis de serem estudados numa perspectiva nacionalista, como D. Duarte, D. Pedro, Camões, Garrett e Herculano”³⁸⁸ como um dos diferenciais desse documento. Essa nova característica do currículo de literatura para os anos finais coincidia com a índole que os programas oficiais passaram a assumir desde 1918: fazer com que disciplina de português, e mais especificamente os estudos literários, estivessem a favor da construção de certo “espírito nacional”. Carlos Cunha completa: “É segundo essa perspectiva biográfica e nacionalista que se estudam a biografia de Camões e *Os Lusíadas*, com o seu “significado nacional””³⁸⁹, ou seja, a partir de 1931 podia-se verificar no currículo de português dos anos finais a mesma tendência “utilitarista” de formação moral e patriótica que se via nos anos iniciais de escolarização secundária até então. O texto desse documento é taxativo quanto ao conhecimento do poema e da biografia de Camões:

³⁸⁴ Idem. Esta e as outras citações neste parágrafo.

³⁸⁵ Obra em 8 volumes produzida por Fernão Lopes de Castanheda (1500-1559). Digitalização disponível em <<http://purl.pt/15294/>>, acesso em 23 jan. 2014.

³⁸⁶ Obra em 3 volumes produzida por João de Barros (1496-1570). Digitalização disponível em <<http://purl.pt/21935/4/>>, acesso em 23 jan. 2014.

³⁸⁷ CUNHA, 2005, p. 25-53.

³⁸⁸ Idem.

³⁸⁹ Idem.

Camões – Estudo da sua biografia. (...) *Os Lusíadas*. Verificação do conhecimento pormenorizado do poema. A sua feição individual, em confronto com as maiores epopeias da humanidade. O seu valor como expressão do pensamento da Renascença. O seu significado nacional.³⁹⁰

Podemos perceber que, mais uma vez, o “significado nacional” do poema camoniano sobrepujava a sua tessitura estética, transformando-o de obra de arte a mero livro de estudos.

Nos programas de 1934 desapareceria a indicação para a leitura de João de Barros e Fernão Lopes de Castanheda complementarmente a *Os Lusíadas*, sem demais alterações. O de 1935 apenas reorganizava as 3^a, 4^a e 5^a classes (grafadas em numerais arábicos desde a anterior) em um só ciclo, mantendo o estudo do poema épico na 4^a e na 5^a e anunciando, como já apontamos, a sua própria índole provisória ao afirmar que “[p]ensa o governo decretar a conveniente reorganização do ensino liceal em bases novas, mas tem necessariamente de estabelecer um período transitório (...)”³⁹¹, o que revelava, segundo Sérgio Campos Matos, “que o governo de Salazar³⁹² já teria em mente a reforma radical que seria promulgada no ano seguinte”³⁹³.

Durante o Estado Novo

Da reforma de 1936 aos programas de 1948

De fato, os programas oriundos da reforma de 1936, estabelecidos pelo Decreto 27.085, de 14 de outubro daquele ano, são os que melhor representam o Estado Novo, tendo vigorado até 1947, ou seja, durante o período áureo do regime de Salazar. Apesar da manutenção de muitos pontos já presentes nos programas desde 1931, destacavam-se algumas alterações. No primeiro ciclo, agora composto pelas 1^a, 2^a e 3^a classes “[a] disciplina de português versará sempre, além do estudo da língua, o conhecimento da história pátria, em forma de narrativas”³⁹⁴, reforçando o pendor de estar a “serviço da unidade moral da Nação”³⁹⁵. O estudo de *Os Lusíadas*, concentrado agora no 6^o ano, resumia-se às “passagens mais interessantes”, contrastando com a indicação para o 7^o e último ano, que indicava:

Os Lusíadas: verificação do conhecimento pormenorizado do poema; a sua feição individual em confronto com as maiores epopeias da

³⁹⁰ Decreto 20.369, de 8 de outubro de 1931.

³⁹¹ Decreto 25.414, de 28 de maio de 1935.

³⁹² Lembrando que Salazar assumiu a presidência do Conselho de Ministros em 1932.

³⁹³ MATOS, 1990, p. 34.

³⁹⁴ Decreto-lei 27.084, de 14 de outubro de 1936.

³⁹⁵ Idem.

humanidade. O seu valor como expressão do pensamento da renascença; o seu significado nacional; apreciação dos episódios de maior valor representativo.³⁹⁶

Resta saber como o aluno poderia ter o conhecimento “pormenorizado” do poema tendo estudado apenas as “passagens mais interessantes” nos anos anteriores. De qualquer forma, mesmo retomando a práxis didática reducionista de 1926, o poema camoniano continuava merecendo a devida atenção dos legisladores, sendo significativo o empenho por valorizá-lo no 7º ano, mesmo após uma leitura possivelmente precária no ano anterior, realizada grande parte a sós, em casa do aluno³⁹⁷, e sob a influência ideológica de um regime político tendenciosamente moralista e católico, que se fazia onipresente nas práticas educacionais, como apontamos anteriormente.

A partir desses programas de 1936, um assunto interessante na educação literária, que poderia ser tomado como indicativo dessa ideologia a ser inculcada nos alunos e que, ao mesmo tempo, revelaria o caráter de “culto cristão da pátria”³⁹⁸, era o tratamento dispensado a Antero de Quental e Eça de Queiroz. Como representantes da Geração de 70, essas figuras e os seus discursos decadentistas certamente eram considerados perniciosos ao projeto estado-novista, portanto, havia que se ter muito cuidado para não despertar nos jovens estudantes certos estados de ânimo deletérios aos anseios políticos do regime. Mais uma vez Sérgio Campos Matos nos auxilia a compreender esse conflito:

Outra modificação a que não são alheios os cuidados da doutrinação refere-se a dois autores da geração de 70: Antero e Eça de Queiroz. Enquanto no programa de 1934 se preconizavam leituras “abundantes e largamente concentradas” desses autores, no de 1936 suprimia-se esse propósito, e nas “Observações” aconselha-se apenas em férias a leitura de A cidade e as serras. Dos outros romances de Eça, deveriam tão só fazer-se “leituras selecionadas pelo professor de modo que se evite o escolho de abafar sob o interesse forte de mórbidas emoções a disposição para a atividade crítica de análise”. No que se refere a Antero, afirma-se taxativamente que a sua personalidade “não é (...) para ser estudada neste curso”, devendo limitar-se a leitura “a alguns sonetos e o comentário a uma ideia, embora imprecisa, da tormentosa vida mental do poeta e do significado da sua arte.”³⁹⁹

Suprimir os textos mais “nocivos” e taxar de insanos e incapazes aqueles que eram considerados “inimigos” eram ações que faziam transparecer nesse programa a índole

³⁹⁶ Idem. Grifo meus.

³⁹⁷ Trataremos desse assunto específico em capítulo posterior.

³⁹⁸ MATOS, 1990, p. 37.

³⁹⁹ MATOS, 1990, p. 36. Grifos meus.

reacionária daquele regime autoritário. As “leituras abundantes e largamente comentadas” desses autores, bem como o estudo da “Questão Coimbrã”, na verdade já eram aconselhados pelos programas de 1931, mas agora, sob a influência da primeira reforma do ensino secundário e sob a égide do Estado Novo, o programa de 1936 tentava combater também o decadentismo e o anticlericalismo presentes naquelas obras, revelando, dessa forma, possivelmente o primeiro indício do novo ideário moral/católico que atuaria de forma contundente sobre a educação, de modo lato, e para o ensino literário, de modo particular, a partir de então.

Foi em 1937 que veio à luz a primeira edição da *Antologia Portuguesa*, de Rodrigo Fernandes Fontinha. Não esperamos encontrar nela excertos de *Os Lusíadas*, porque continuava vigorando a obrigatoriedade de se realizar o estudo desse poema a partir das edições escolares “acuradamente anotadas”, mas interessa mostrar que, se não os versos, a “alma” do épico camoniano estava presente nas páginas dessa seleta. Em consonância com os programas, o livro em questão procurava apresentar ao jovem estudante exatamente aquilo que ia no texto legal, ou seja, “alguns sonetos e uma canção” para o 5º ano e “parte dalgumas canções e de sonetos escolhidos”⁴⁰⁰ para o 7º ano, além de algumas redondilhas. Apesar da seleta camoniana estar, nesse livro, centrada unicamente na produção lírica, o épico era mencionado, magnânimo, na pequena introdução biobibliográfica na qual o autor fazia questão de introduzir aos jovens aprendizes a “monumental produção” épica de Camões:

Como épico, escreveu em 10 cantos, verso decassílabo e oitava-rima, “Os Lusíadas”, monumental produção, que é a nossa grandiloqua epopeia nacional, visto que, tomando como assunto nuclear o descobrimento do caminho marítimo para a Índia, descreve toda a gloriosa história da nossa terra.

(...)

As principais fontes da epopeia foram a “Ásia”, de Barros e a “História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos Portugueses”, de Castanheda.

Sob o ponto de vista literário, o que mais brilha em “Os Lusíadas” são os episódios, sendo os mais belos o da linda Inês, o do Adamastor, o dos doze de Inglaterra, etc.

Além dos episódios, muita beleza e variedade dão ao poema os admiráveis acessórios que o esmaltam, como a descrição da Europa, a Ilha dos Amores, a do universo, etc.⁴⁰¹

Não é de admirar que o texto introdutório ao estudo de Camões no livro de Fontinha estivesse tão de acordo com os programas legais de Português, haja vista que a aprovação de

⁴⁰⁰ Decreto 27.085, de 14 de outubro de 1936.

⁴⁰¹ FONTINHA, 1936, p. 182 e 183.

tais “seletas” estivesse sob rigoroso escrutínio do Estado, como já foi apresentado antes. A menção a Barros e Castanheda concorda com o que já se prescrevia nos programas de 1930 e 1931, podendo indicar que a verificação das fontes históricas do poema ainda assombrava a sua recepção no ensino secundário. A apreciação do poema a partir da leitura fragmentada dos episódios estava em consonância com o programa de 1936: “de *Os Lusíadas* (as passagens mais interessantes) (...) o professor fará criteriosa escolha das passagens, as mais belas e mais apropriadas à leitura na aula”⁴⁰². Finalmente, atribuir-lhe o epíteto de “grandíloqua epopeia nacional”, que descreve a “gloriosa história” de Portugal, andava par e passo com a tão desejada aproximação entre as disciplinas de História e Português, iniciada em 1918 e visivelmente ampliada agora.

Outro livro didático adotado à época é *A língua e a literatura portuguesa*, de Arlindo Ribeiro da Cunha⁴⁰³. A sua 3ª edição, de 1948, trazia interessante exemplificação do valor atribuído a *Os Lusíadas*, mantendo o cuidado de estar em plena sintonia com o programa oficial. O livro era composto por pontos de recensão crítica, divididos por períodos literários. Já no prólogo, o autor demonstrava a intenção de estar de acordo com os prescritos legais: “Pensando assim, parecia-me interpretar menos mal o programa oficial de então, que falava de “resumos de leituras”, indicava obras determinadas para o manuseio em casa e durante as férias (...)”⁴⁰⁴, explicava o autor. Provavelmente foi com esse mesmo intuito que Arlindo da Cunha apresentava o tópico relacionado a *Os Lusíadas* numa harmonia perfeita com o programa de Português. Tal capítulo estava no livro dividido em três tópicos: “158 - Os Lusíadas e as maiores epopeias da Humanidade”, “159 - Os Lusíadas expressão do pensamento da Renascença” e “160 - O significado nacional dos Lusíadas”⁴⁰⁵. Estaria assim o autor cumprindo literalmente o que ia no programa para o 7º ano, inclusive adotando a mesma ordem dos tópicos que vemos no texto legal: “(...) a sua feição individual em confronto com as maiores epopeias da humanidade. O seu valor como expressão do pensamento da renascença; o seu significado nacional(...)”⁴⁰⁶.

O inigualável pendor patriótico do poema era evocado no momento em que o autor escrevia sobre a importância dessa epopeia durante o domínio filipino: “*Os Lusíadas* vieram levantar o ânimo abatido de muitos portugueses, fazer ressurgir o patriotismo de outros, e

⁴⁰² Decreto 27.085, de 14 de outubro de 1936.

⁴⁰³ CUNHA, 1948.

⁴⁰⁴ Idem, p. VII.

⁴⁰⁵ Idem, p. 255 a 260.

⁴⁰⁶ Decreto 27.085, de 14 de outubro de 1936.

mostrar a todos que não podia morrer uma nação como Portugal”. Introduzir o poema de Camões aos jovens estudantes de forma que despertasse em seus ânimos o mesmo brio que, supostamente, teria evitado a “morte” de Portugal em tempos ancestrais era uma das intenções que transpareciam no livro de Arlindo da Cunha. E isso pode ser facilmente percebido quando nele lemos:

Oxalá a mocidade de hoje, em vez de se entregar a leituras deletérias, manuseasse a sagrada bíblia da Pátria, que são Os Lusíadas, para haver em Portugal muito quem sentisse o nobre orgulho de ser português e procurasse, por acções pessoais, dar “matéria a nunca ouvido canto”.⁴⁰⁷

Passava pela formação dos “bons portugueses”, além dessa leitura orientada do épico camoniano, a condenação de certas “leituras deletérias”, das quais podemos vislumbrar o espectro ao confrontar alguns prescritos legais – como os já apresentados a respeito de Antero e Eça – e o que se via nos livros escolares, por exemplo, quando lemos o capítulo a respeito do Realismo literário em Portugal na mesma Selecta de Arlindo da Cunha, o qual faz referência a esse período pelos seguintes termos: “inimigos das tradições pátrias”, “eivados de mal entendido humanitarismo socialista”, “rebaixa os próprios anjos ao nível da lama”, “desprezavam o patrimônio nacional”. Aludindo especificamente a Antero de Quental, tentava-se manter o jovem leitor o mais afastado possível da sua influência “perniciosa”, mostrando o quanto a leitura de obras “desorientadoras” contribuiu para a formação do caráter desse escritor:

Começa então o desvairo ideológico. Fora pouco sólida a formação recebida nos joelhos da mãe; e um tio que o hospedava (...) colocou à disposição do jovem inexperiente toda uma biblioteca, onde havia, ao lado de cousas boas, o que de mais desorientador saía dos prelos nacionais e, sobretudo, estrangeiros.⁴⁰⁸

Aceitar a existência de obras “desorientadoras” e ao mesmo tempo repudiá-las com asco, propondo substituir esse tipo de leitura pela de *Os Lusíadas*, por exemplo, era um grande incentivo para que qualquer estudante secundarista não desejasse compartilhar o mesmo fado tormentoso atribuído a Antero: “Atormentava-o o vácuo produzido em seu íntimo pela perda da fé, que aliás procurava substituir pelo entusiasmo das doutrinas socialistas”⁴⁰⁹, completava o autor mais à frente, aproveitando para atacar a heterodoxia política dos regimes de esquerda,

⁴⁰⁷ CUNHA, 1948, p. 260.

⁴⁰⁸ Idem, p. 494.

⁴⁰⁹ Idem, p. 495.

ao mesmo tempo em que evocava indiretamente a tríade Deus, Pátria e Família, tão cara ao Estado Novo.

Dos programas de 1948 aos programas de 1954

Os programas de 1948, introduzidos pelo Decreto 37.112 de 22 de outubro, minimamente modificados pelo Decreto 38.807 de 7 de setembro de 1954, foram os que vigoraram até o final do Estado Novo. Possuem, para nós, relevância acentuada, porque apresentavam alterações consideráveis no que refere o estudo de Camões e de *Os Lusíadas*.

O poema épico de Camões passava a ser estudado agora a partir do 5º ano, propondo-se a “Leitura e estudo de excertos de *Os Lusíadas* de sonetos escolhidos e de canções de Luís de Camões”⁴¹⁰. No 6º ano, que voltava a integrar o 3º ciclo, dava-se continuação ao estudo, com mais aprofundamento ao investigar “[o] lirismo camoniano. Criação da epopeia; fontes”⁴¹¹. Completava-se o estudo camoniano no 7º ano com “[a]s redondilhas de Camões. O caráter misto dos autos camonianos”⁴¹². Dessa forma, nos três anos finais do curso liceal, o estudante travaria contato com as várias dimensões da escrita do poeta quinhentista: do épico à lírica, da lírica aos autos e, além disso, com o processo criativo da epopeia e as suas fontes. Vê-se que, apesar das idas e voltas sofridas pelo ensino de português, Camões continuava a ocupar lugar de destaque nos estudos literários do ensino secundário e que a *Os Lusíadas* cabiam maiores interesses e cuidados, apesar de agora não se exigir mais o “conhecimento pormenorizado do poema”, como constava nos programas de 1936, mas sim o “conhecimento suficiente do poema”, o que atesta o caráter mais pragmático que envolveu a educação como um todo no período pós-guerra.

Um dos grandes diferenciais desses programas, relativamente aos anteriores, era a recomendação de alguns trechos do “poema nacional”: “O programa não determina taxativamente (...) os passos do poema a escolher para a leitura (...) recomenda-se a inclusão das estâncias que seguem (...)”⁴¹³. E assim seguia uma relação de episódios sugeridos:

Canto I – 1 a 15; 19 a 40; 70 a 74; 76, 84, 89, 94, 104 a 106.

Canto II – 29, 30, 33, 44 a 53, 55 a 58, 108, 109.

⁴¹⁰ Decreto 37.112, de 22 de outubro de 1948.

⁴¹¹ Idem.

⁴¹² Nos programas de 1954, subtrai-se do 6º ano o estudo das fontes de *Os Lusíadas* e inclui-se o das redondilhas, que era feito no 7º ano. Também não se estudam mais os autos de Camões.

⁴¹³ Decreto 37.112, de 22 de outubro de 1948.

Canto III – 3 a 5; 17, 20, 21, 23 a 26, 35 a 44, 96 a 99, 102 a 106, 118 a 135, 138, 139.

Canto IV – 13 a 19, 28 a 44, 89, 94 a 104.

Canto VI – 43 a 66, 70 a 84.

Canto VII – 1 a 9; 15, 23 a 25, 30, 31, 74, 78 a 82.

Canto VIII – 30 a 32.

Canto IX – 1, 4, 8, 13 a 15.

Canto X – 9 a 13, 80 a 82, 127, 128, 140, 145, 154 a 156.

Nos programas de 1954 surgiram algumas alterações quanto à prescrição das estâncias a serem lidas e estudadas (Canto II – exclusão da 56 a 58 e inclusão da 54; Canto III – exclusão da 35 até a 41; Canto IV – exclusão da 34 até a 41; Canto VIII – inclusão da 14), mas ainda assim pode-se verificar a fragmentação do texto original, reduzindo-o a uma verdadeira “colcha de retalhos literária”, justificada pela pressuposta imaturidade dos estudantes, porque o texto legal afirmava que: “O aluno não está apto a fazer por si só a leitura; e, como não é possível, pela extensão, o estudo do poema inteiro, há de limitar-se a leitura a passos bem escolhidos...”. Já não era novidade tal metodologia, porque os programas anteriores sempre apontaram para uma estratégia de leitura fracionada e dispersa ao longo do tempo de estudo mais ou menos duradouro que era dedicado ao poema.

Mas há que se considerar, a partir dos programas de 1948, a possibilidade de vislumbrar expressos pela primeira vez quais eram os excertos considerados os mais próprios para a formação dos jovens aprendizes, aparentemente com interesses menos literários do que morais. Somavam um total de trinta e nove os trechos de *Os Lusíadas* indicados pelo programa de 1948, passando a trinta e sete com as alterações de 1954. Se levado a efeito o prescrito no programa, o volume do texto chegaria a 186 das 1102 estâncias do poema, o que representava quase vinte por cento do total. Predominavam na seleção os trechos em que se representa a história de Portugal, o que estava de acordo com a tendência por aproximar mais e mais o estudo literário da historiografia portuguesa, como se pode verificar pela nova alteração na nomenclatura da disciplina que, a partir da reforma de 1947, passou a ser, no ensino técnico, “Português e História de Portugal” e “Língua e História Pátria” no primeiro ciclo dos liceus.

Dos trinta e nove, dezessete excertos indicados nesses programas de 1948/1954 traziam referências a cenas históricas:

- 1 – Vasco da Gama em Moçambique;
- 2 – Chegada da frota de Vasco da Gama a Mombaça;
- 3 – Descrição da Europa e de Portugal;
- 4 – O Conde D. Henrique (conquistas e fé);
- 5 – Egas Moniz (suprimido em 1954);
- 6 – A Batalha de Ourique;
- 7 – D. Diniz (progresso econômico e cultural);
- 8 – Formosíssima Maria (Portugal auxilia Castela);
- 9 – Inês de Castro;
- 10 – D. Fernando (os perigos de ser fraco);
- 11 – Nun'Álvares (narrativa de Vasco da Gama);
- 12 – A Batalha de Aljubarrota;
- 13 – Chegada de Vasco da Gama a Calicute;
- 14 – Egas Moniz (incluído em 1954);
- 15 – Nun'Álvares (descrito por Paulo da Gama);
- 16 – O regresso da frota a Portugal;
- 17 - Naufrágio no Rio Mecom.

Essa preferência histórica estava também transpassada pelos valores cristãos, sendo abundantes nessa seleção de excertos os versos em que princípios de moralidade e fé estão presentes (a palavra “Cristo”, por exemplo, repete-se por cinco vezes e “Deus, nove). Figuram, no conjunto, dois excertos em que Vasco da Gama dirige preces à Divina Guarda (Lus. II, 29 e 39; Lus. IV, 80 a 84), além dos exemplos da fé inabalável de Nun'Álvares (Lus. VIII, 30 a 32) e do Príncipe Afonso, na Batalha de Ourique (Lus. III, 42 a 44), da exortação ao espírito cristão português contra os mouros (Lus. VII, 2 a 9 e 15), sem deixar de registrar versos consagrados,

como os em que se leem o “bicho da terra” (Lus. I, 106, versos 7 e 8) e “o que é Deus” (Lus. X, 80, versos 5 a 8).

As demais estâncias são as basilares para qualquer estudo mínimo do poema, como as da Proposição, Invocação, Dedicatória, Concílio dos Deuses, Velho do Restelo, Máquina do Mundo e Epílogo. No entanto, sente-se a falta de episódios bastante populares, tais como os do Adamastor, do sonho profético de D. Manuel, do Fogo de Santelmo, da Ilha dos Amores e dos Doze de Inglaterra, este último suprimido em 1954.

Como sabemos, o estudo de *Os Lusíadas* era realizado por intermédio de edições escolares, cabendo ao professor indicar as estâncias a serem lidas (preferencialmente em casa do aluno, como apontava o dispositivo legal), que poderiam ou não estar de acordo com a prescrição do programa. Um indício de que nem sempre o conjunto de estâncias apresentadas como sugestão era seguido à risca vem de uma Seleta de 1950. Trata-se da quarta edição da “Selecta Portuguesa Explicada”, cujo autor era Abel Guerra. O livro era construído com base em temas, tais como A Língua Portuguesa, Qualidades da Frase, Música e Linguagem, Estilo Pinturesco, etc. Em cada tema – que servia também como capítulo – havia uma breve explicação introdutória, alguns excertos de obras consagradas e a explicação literária, envolvendo alguma coisa de crítica e estudo do vocabulário. Vemos no seu prefácio a confissão de uma índole que transcende a oficial, como se o autor declarasse a sua insatisfação com a abordagem utilitarista do ensino literário em detrimento da sua dimensão estética:

O fim, a que nos propomos, foi ensinar a arte literária, como se ensina a pintura ou a música. (...) Em duas palavras: quisemos, com a presente antologia, levar os novos, como pela mão, a contemplar, a saborear e a reproduzir, segundo os dotes de cada um, as muitas e variadas belezas da nossa literatura. Enveredamos por um caminho mal seguido, por certo; mas é este o verdadeiro.⁴¹⁴

O caminho “mal seguido” a que se refere Abel Guerra poderia ser entendido como aquele prescrito pelos programas oficiais, nos quais a predominância do pragmatismo fazia, por exemplo, com que o “conhecimento suficiente” de *Os Lusíadas* fosse atingido, ao fim do ensino liceal, sem sequer comportar a leitura de episódios emblemáticos, como o da Ilha dos Amores ou o do Adamastor. Quanto a esse último, o episódio do Titã enamorado feito em penedo, é ele que permite apontar a discrepância entre o critério seletivo do autor desse livro didático e os programas oficiais. A partir da página 166, Abel Guerra fez imprimir onze estâncias dessa

⁴¹⁴ GUERRA, 1950, p.5. Grifo meu.

passagem do poema de Camões negligenciada pelos programas oficiais. Nessas páginas eram apresentadas as estâncias 37 a 44 e 49 a 51 do Canto V, omitindo-se as demais treze (45 a 48 e 52 a 60). Como se percebe, o trecho apresentava-se retalhado, aparentemente contradizendo o posicionamento crítico do autor com referência ao “caminho mal seguido”, mas satisfatoriamente compreendido se considerarmos as limitações editoriais e o desejo de não desagradar um regime que julgaria “inapropriadas” as estâncias que pudessem “desenvolver nos alunos tendências impróprias das suas idades, provocar emoções mórbidas ou prejudicar de qualquer outro modo a boa formação moral que todo o ensino lhes deve”⁴¹⁵. Possivelmente foi devido a isso que Guerra optou por suprimir do episódio os infaustos versos em que o gigante narra o naufrágio de Manuel de Sousa Sepúlveda, assim como aqueles carregados dos arroubos sensuais do Adamastor pela “alta esposa de Peleu”⁴¹⁶.

De qualquer maneira, essa Seleta indica a existência de instâncias que transcendiam os preceitos legais, levando para as salas de aula conteúdos não previstos ou prescritos pelos programas oficiais. Ao mesmo tempo vemos que a liberdade talvez não fosse completa, pois, mesmo afirmando que o “caminho” para o bom ensino da literatura fosse, àquele tempo, “mal seguido”, o autor expressa a sua subordinação às prescrições de ordem moral presentes na lei, comprometendo a leitura imparcial de *Os Lusíadas* em função de preservar a “boa formação” dos jovens estudantes. Isso tudo perfeitamente compreensível e justificável se considerarmos o alcance do olhar onipresente e as temíveis reprimendas de um regime autoritário e repressivo como foi o Estado Novo.

Dos programas de 1954 ao fim do Estado Novo

O intervalo entre a publicação dos programas de 1954 e o 25 de Abril não mostraria alterações substanciais quanto à proposta de estudo do poema de Camões. Nesse período vemos os mesmos programas propostos em 1954 sendo republicados pelo Ministério da Educação Nacional até 1966, sem alterações. Cabe aqui uma ressalva a respeito de um projeto autorizado pelo governo em 1967, que autorizava as “experiências pedagógicas” nas instituições de ensino⁴¹⁷ e, dessa forma, deixava a partir daquele momento a cargo de cada liceu a possibilidade de “adaptação dos planos de estudo, programas, textos, métodos e condições de ensino”⁴¹⁸, o que poderia significar novas abordagens do poema que, se realmente levadas a efeito, deveriam

⁴¹⁵ Decreto 37.112, de 22 de outubro de 1948.

⁴¹⁶ Lus. V, 8.

⁴¹⁷ Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967.

⁴¹⁸ Idem.

ser bastante tímidas, em vista do que tradicionalmente já se havia incorporado à práxis escolar naqueles mais de trinta anos sob o controle e vigilância do Estado Novo.

Somente bem próximo da revolução dos Cravos, ou seja, apenas nos últimos anos do governo de Marcelo Caetano⁴¹⁹, e após a celebrada reforma educacional do ministro Veiga Simões⁴²⁰, é que poderiam ser vistas algumas investidas significativas quanto à didática de *Os Lusíadas*. Em 1973, o programa proposto pelo Decreto 38.807 de 1954 foi finalmente alterado no que dizia respeito aos episódios do poema a serem estudados:

Obs. – No que respeita a *Os Lusíadas*, aos passos indicados no programa de 1966 devem acrescentar-se os episódios do “Sonho de D. Manuel” e dos “Doze de Inglaterra”, de importância capital no plano artístico do poema.⁴²¹

Essa observação, conferindo maior ênfase ao plano artístico do poema, demonstra de forma bastante clara o caminho adotado por Veiga Simões: a ruptura com aquilo que Rui Grácio⁴²² chamou de “continuidade”:

É lícito pensar que, além dos objectivos explícitos para cuja concretização fora instituído o Secretariado, a consulta à opinião pública - complementada por infatigáveis intervenções do ministro, profusamente veiculadas e amplificadas pela informação - fosse destinada, se não a fazer plebiscitar os projectos de reforma, ao menos a estabelecer sobre eles uma espécie de consenso nacional, tentando-se, aqui, substituir a integração social e política autoritária por uma integração «participada». Desta maneira se oferecia ainda a imagem «liberal» ou liberalizante - a vertente «renovação» contraposta à vertente «continuidade» - visada pelo regime caetanista.⁴²³

No mesmo sentido de propor uma abordagem menos utilitarista do poema, nesse mesmo ano, a pedido da Direção Geral do Ensino Secundário, órgão vinculado ao Ministério da Educação Nacional, um grupo de professores elaborou um documento denominado “Didática de *Os Lusíadas*”, pelo qual encorajava os professores a dinamizarem a valoração artística do poema, evitando-se, porém, o confronto direto com as prescrições legais:

Não pretendemos contrariar os objetivos expressos no Programa do Ensino Liceal ainda em vigor, mas desejando, na medida

⁴¹⁹ Salazar deixou oficialmente a presidência do Conselho de Ministros em 27 de setembro de 1968 (Decreto presidencial nº 48.597), sendo substituído por Marcelo Caetano, o qual permaneceu no cargo até o 25 de Abril.

⁴²⁰ Foi em janeiro de 1971, praticamente um ano depois de ter substituído José Hermano Saraiva na pasta da Educação, que Veiga Simão apresentou o seu projeto de reforma do sistema de ensino, disposto em dois documentos: o “Projeto do Sistema Escolar” e “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”. Essa reforma foi a primeira após anos de ditadura a ser sujeita a um debate público, aspecto que é de realçar, devido às características do regime.

⁴²¹ Despacho de 21 de março de 1973, Diário do Governo nº 149, II Série.

⁴²² GRÁCIO, 1983.

⁴²³ Idem, p. 759.

do possível, tornar mais explícito o seu alcance, a seguir se apresenta uma reformulação desses objetivos que deverão ser convenientemente doseados e situados na progressão do ensino.⁴²⁴

Não se viam, nessa reformulação de objetivos, aquelas tendências nacionalistas, conservadoras ou religiosas, comuns nos documentos anteriores, o que corrobora a observação de Rui Grácio no que diz respeito à divergência entre os fazeres do Ministério da Educação e o governo ainda autoritário de Marcelo Caetano. Também nesse documento, que já apontava para a inevitável democratização, expressava-se de forma clara a intenção de “libertar o estudo da epopeia da interferência abusiva e deturpadora de paixões e de ideologias”⁴²⁵, o que significava uma real mudança de paradigma didático. E isso pode ser comprovado com o fato de, por meio dele, ser reabilitado o contraditório episódio da Ilha dos Amores, como podemos ver nessa instrução:

Por isso mesmo [recurso à mitologia] – e também a título exemplificativo – dever-se-á mostrar aos alunos o que significa, na Ilha dos Amores, homens e deusas poderem encontrar-se lado a lado, convivendo e amando.⁴²⁶

Podemos considerar essa publicação como um marco de ruptura que punha em xeque o moralismo exacerbado e tão característico das ações educativas estado-novistas. E isso não só porque nele incentiva-se de maneira racional o estudo desse episódio considerado “perigoso” por alguns entusiastas da ditadura⁴²⁷. Na verdade, o texto desse documento - elaborado por uma junta de vinte e cinco professores, sob a orientação do Ministério da Educação Nacional - mostrava-se crivado de muitas observações de cunho progressista, o que nos permite afirmar que ele colocava em definitivo um ponto final naquilo que poderíamos chamar de “didática estado-novista de *Os Lusíadas*”, sendo, por isso mesmo, o documento terminal nesta nossa análise.

3.2 *Os Lusíadas* nas edições escolares

Se considerarmos a dimensão material do livro, verificamos que este pode ser considerado, a partir da Idade Moderna, como um dos suportes mais aceitos para diferentes

⁴²⁴ Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 7.

⁴²⁵ Idem, p. 16.

⁴²⁶ Idem, p. 21.

⁴²⁷ Como, por exemplo, Artur Viegas, em cuja edição de *Os Lusíadas*, anotados para uso das escolas, omitem-se nada menos que cinquenta estâncias do canto IX.

tipos de texto e, em especial, para o texto literário. Ao longo do tempo, desde que começou a ser produzido em larga escala, o livro foi capaz de veicular um sem número de ideias e de fazer emergir outros tantos sentidos, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua materialidade física, como sugere Roger Chartier⁴²⁸, para quem as sucessivas “revoluções da leitura”, em diferenciados períodos da história, teriam sido provocadas pelas diversas formas pelas quais os escritos foram sendo difundidos, desde os hieróglifos nas paredes dos templos até o hipertexto que surge na tela do computador. Esse pensador francês debate sobre a contribuição mútua entre os textos e os seus suportes para a fixação de significados subjacentes, como fica claro quando escreve: “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente os seus possíveis usos e interpretações”⁴²⁹. Isso significa dizer que cada objeto produzido na qualidade de suporte textual acaba por influenciar também a maneira como é utilizado, em especial no que tange à emergência de sentidos.

Sendo assim, para dar início à análise das diversas edições de *Os Lusíadas* utilizadas nas escolas portuguesas, somos levados a considerar que a materialidade de cada um desses livros, em seu campo não-hermenêutico, pode agregar valor aos estudos interpretativos das obras ditas escolares, lembrando que, para Hans Ulrich Gumbrecht⁴³⁰, o campo não-hermenêutico propõe uma forma de experiência do mundo que resgata a performance do corpo, performance esta que se dá em relação à materialidade. Para ele, seria necessário deslocar o interesse hermenêutico de identificação do sentido para as condições em que o sentido emerge:

No ambiente hermenêutico, a pergunta importante se refere às condições de resgate de um sentido que se tomava por incontestado. (...) [no campo não-hermenêutico] não mais procuramos identificar o sentido, para logo resgatá-lo; porém, indagamos das condições de possibilidade de emergência das estruturas de sentido.⁴³¹

Em suma, podemos dizer que a materialidade do suporte e o sentido do texto são inseparáveis, logo, qualquer metodologia de pesquisa que pretenda focalizar a materialidade deve alcançar o nível de emergência de sentido e, por consequência, o ato interpretativo deveria considerar as condições materiais de produção do sentido, ou seja, o campo não-hermenêutico.

No caso específico da leitura escolar de *Os Lusíadas*, foco principal deste trabalho, é necessário considerar que os diferentes paradigmas recepcionais do épico

⁴²⁸ CHARTIER, 1998.

⁴²⁹ Idem, p. 44.

⁴³⁰ GUMBRECHT, 1998.

⁴³¹ Idem, p. 147. Grifos meus.

camoniano, que podem ser supostos a partir do que já apresentamos, estão intimamente relacionados com a materialidade dos próprios livros, os quais, enquanto objetos materiais, serão o nosso principal foco a partir de agora. Através deles tentaremos formular hipóteses a respeito de como cada leitor, em sua época, poderia dialogar com o texto e possivelmente vincular a ele determinados atributos e valores (indícios de uma interferência ideológica afinada com o governo?) que variavam de acordo com elementos não perceptíveis no âmbito puramente hermenêutico. Para isso, condicionaremos a nossa linha de pesquisa a um campo que extrapola o aspecto puramente textual sem, no entanto, desprezá-lo: ao invés disso, fazendo dessa abordagem predominantemente estrutural um dos objetos de análise, não único – como pretendiam as correntes literárias do início do século XX – mas tendo reconhecida a sua relevância e o seu lugar na emergência dos sentidos.

Como vimos apresentando desde o princípio, o poema maior de Camões teve bastante relevo na história de Portugal, sobretudo no que se refere à sua utilização enquanto objeto de culto e admiração, talvez até mais do que pelo seu valor literário propriamente dito. Momentos cruciais da história portuguesa foram marcados pela presença do épico⁴³², desde a sua transformação em ícone de resistência contra o domínio espanhol, até a exaltação como emblema augusto do liberalismo, nas comemorações de 1880, ou mesmo como o “precioso escrínio das glórias nacionais”⁴³³ nos anos da ditadura.

Muito frequentemente coube à escola cristalizar esses horizontes recepcionais, com mais intensidade conforme ia sendo ampliada a oferta de educação aos jovens portugueses, o que se viu em especial após a reforma de Jaime Moniz (1895) e a de Carneiro Pacheco (1936). Os estudos apresentados até aqui a respeito da legislação reguladora, da política dos livros escolares, bem como das demais práticas atinentes ao ensino, revelam que desde o final da monarquia até os últimos anos do Estado Novo o poema de Camões teve uma leitura predominantemente fragmentada no ambiente escolar, contaminada por ideias pré-concebidas e por posicionamentos ideológicos que tentavam, à força, impor aos versos decassílabos sentidos forjados por uma elite dominante.

As edições de *Os Lusíadas* apresentadas como “escolares”, ao lado das Seletas e Antologias Literárias, são uma fonte privilegiada de investigação para se estabelecer o quanto a leitura do poema, levada a efeito pelos estudantes portugueses, aproximava-se ou se afastava do texto original, visto que tais edições portavam um poema já de início diferente daquele de

⁴³² VICHINSKY, 2012.

⁴³³ Epíteto atribuído por Artur Viegas na sua edição escolar de *Os Lusíadas*. (VIEGAS, 1926, p. V).

1572, modificado por meio da seleção ou ênfase a alguns excertos, da supressão de tantos outros, das notas, comentários, paráfrases, argumentos, além de alguns elementos extratextuais, como disposição gráfica, gravuras, esquemas, etc. Confessamos acreditar que essas “modificações” não se fizeram desprovidas de alguma intencionalidade, ao contrário, possivelmente por trás de cada escolha havia um motivo que pode ser presumido, levando-se em consideração os fatores históricos, sociais e políticos subjacentes ao período em que cada livro foi publicado.

Passaremos, então, a analisar oito edições proclamadas “escolares” de *Os Lusíadas*, buscando com elas recompor, em parte, o histórico da recepção do poema dentro do processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma cronologia que remonta, mais uma vez, dos anos finais da monarquia até o fim do Estado Novo.

Antes do Estado Novo

1865 - Paulino de Souza

O primeiro exemplar da nossa recolha foi organizado por Paulino de Souza, três décadas antes da emblemática reforma educacional de Jaime Moniz. Trata-se de um pequeno volume (10cm x 15 cm), com quinhentas e trinta e seis páginas encadernadas em capa dura e um bom acabamento no recorte.

Digitalização da página de rosto.

O livro é composto por sete partes: prólogo; apresentação ao leitor português; discurso apologético e crítico; análise do poema; biografia de Camões; poema propriamente dito; dicionário com todos os nomes próprios constantes no poema. Quatrocentas páginas são destinadas ao texto do poema, as demais - perto de vinte por cento - são ocupadas pelo que vamos designar paratextos⁴³⁴.

No prólogo, o organizador demonstra de maneira acintosa a vocação de corrigir os “erros” constantes de edições anteriores do poema:

Uma das pequenas vantagens d’esta edição, é o irem nella corrigidos os erros, que se achão em muitas outras que até aqui se tem publicado.

(...)

Trabalhamos sem poupar-nos, e quanto julgámos preciso para que ésta nossa edição se apresentasse limpa de erros, sem as imperfeições que se notavão em muitas que vierão á luz anteriormente.⁴³⁵

Mesmo a edição tomada como modelo, a do Morgado de Matheus, não estava livre das exigências puristas de Paulino de Souza:

Escolhemos por typo a muito rara e estimada edição de Dom José Maria de Souza Botelho, Morgado de Matheus, por ser ésta no conceito geral a mais correcta e exacta. (*sic*)

(...)

Apezar, porém, do nosso respeito por uma obra tão conscienciosa, não lhe adoptamos cegamente todas as lições. (...) Fizemos quanto em nós estava, para que sahisse a presente edição, se não perfeita, ao menos isenta de algumas pequenas imperfeições do modelo.⁴³⁶

Na apresentação “Ao Leitor Portuguez”, o organizador estabelece que *Os Lusíadas* deve ser considerado como um repositório das memórias gloriosas de um passado heroico, sem deixar de compará-lo com a *Ilíada*, bem como Camões aos poetas clássicos:

(...) torna-nos este poema tão precioso quanto o foi para os Gregos a *Ilíada*. Se n’esta cantou o primeiro Epico os tempos heroicos da Grecia, também nos *Lusíadas* são altamente celebrados os insignes feitos, as victorias, e os memoráveis trabalhos de nossos antepassados. Assim, cada Portuguez, que ama realmente a sua Pátria, deve um tributo de admiração pelo poeta, por cuja obra se vão conservando estas preciosas memorias, que hão de apregoar ás porvindouras éras os feitos preclaros, e as heroicas acções dos Portugueses. (*sic*)⁴³⁷

⁴³⁴ Segindo a nomenclatura cunhada por Gérard Genette (GENNETTE, 2009).

⁴³⁵ SOUZA (org.), 1865. Prólogo, p. s/n. Grifos meus.

⁴³⁶ Idem.

⁴³⁷ Idem. Grifos meus.

O “Discurso Preliminar Apologético e Crítico” apresenta-se basicamente como uma extensa crítica ao que escreveu Voltaire sobre o poema de Camões⁴³⁸, defendendo o épico português pela comparação com os clássicos, bem como justificando a grandeza do Vate pelo grau de aproximação e coerência com os “modelos” da antiguidade. Paulino de Souza, deixando transparecer o quanto lhe desagradavam as críticas desfavoráveis a *Os Lusíadas*, trata o escritor iluminista francês por estes termos:

(...) um homem sumamente soberbo, cheio de vaidade, e que mal enfarinhado, ou para melhor dizer, com huma leve tintura das matérias, e das Faculdades, orgulhosamente pretende no seu tempo passar pelo maior crítico, e por um dos homens mais eruditos da Europa. (...) Conhecemos a summa ignorância com que atrevidamente falava nas cousas.⁴³⁹

Esta parte do livro, que pode muito bem ser compreendida como a defesa do *Volksgeist* português praticada pelos românticos⁴⁴⁰, completa-se com um memorial das traduções do poema e as suas edições em outros países da Europa e remata-se com o famoso soneto de Torquato Tasso: *Vasco, le cui felici ardite antenne*.⁴⁴¹

A quarta seção, “Breve Analyse”, é basicamente um resumo dos episódios do poema, mas o que se destaca é ainda a constante comparação com a *Eneida* e a *Odisseia*, sobejando sempre a equivalência ou a até a superioridade de Camões sobre os antecessores clássicos:

Mas quando se fala do artifício do ministério dos Deoses na Lusíada, eh necessário advertir, que eh todo allegorico, como o eh em Homero, e Virgilio.

(...)

O poeta, no verdadeiro espirito de Homero e Virgilio, atribue esta fortuna [a de afastar os portugueses da tempestade] á Venus celestial.

(...)

⁴³⁸ Paulino de Souza faz referência ao *Essai sur la poesie epique*, publicado por Voltaire em 1727, cujo ponto de vista etnocêntrico e racionalista, abordado por Marcia Arruda Franco (FRANCO, 2011, p. 458), põe a inverossimilhança como o “maior pecado” do épico de Camões.

⁴³⁹ SOUZA (org.), 1865, p. 8 e 9.

⁴⁴⁰ Marcia Arruda Franco mostra que “[a]s críticas à faltosa arte poética camoniana, apontadas por Verney e Voltaire, serão reinterpretadas por Garrett e pelos românticos, críticos e historiadores europeus, como índices da genialidade de Camões” e, mais à frente, aponta a “(...) interpretação romântica d’*Os Lusíadas* como símbolo do *Volksgeist*, ou como a *bíblia* do povo português”. (FRANCO, op. cit., p. 462).

⁴⁴¹ “soneto que se foi divulgando em Portugal com certa frequência, adornando logo a quinhentista edição das *Rimas* camonianas de 1598, passando à edição de *Os Lusíadas* de 1633 e, em 1658, à primeira edição italiana do poema camoniano realizada por Carlo Antonio Paggi e dedicada ao papa Alexandre VII”. (MIRANDA, 1985, p. 389).

Vio Camões que o poema de Virgílio contém em si a história do império romano do seu tempo, e resolveu-se a seguir este grande modelo.

(...)

A Ilha do Amor, depois de ser completado o descobrimento da Índia, o grande fim do poema, é uma feliz imitação dos jogos fúnebres em honra a Patroclo, depois da morte de Hector, que é o fim importante da Iliada.

(...)

Mas quanto é superior o espírito de Camões! Ele imita sim estes grandes passos, por uma ficção nova, inteiramente sua.⁴⁴²

Na quinta parte do livro, “Breve Notícia da Vida de Luís de Camões”, Paulino de Souza narra uma biografia que muito tem de semelhante com aquelas fixadas pelos românticos, sobretudo Garrett no poema que leva o nome do poeta. Dá ao Vate quinhentista ascendência nobre (Vasco Pires de Camões), desventuras amorosas, bravura nas batalhas, além de um escravo que lhe socorre nas misérias das últimas horas. Carente de fontes históricas, a nota biográfica finaliza com um resumo:

Foi Luís de Camões nobilíssimo por ascendência, Poeta claríssimo, valeroso Soldado, e de costumes correspondentes às suas qualidades. Foi de mediana estatura, e bem formado, olhos grandes, nariz no meio levantado, boca grossa, e cabelo tirante a açafroado. Em tudo lhe faltou a fortuna, senão na perpetuidade do nome, que há de competir com a duração dos séculos.⁴⁴³

O poema, propriamente dito, vem na disposição de três estâncias por página, com exceção da primeira de cada canto, que aparece solitária, encimada pelo título do poema e pelo número do canto, além de uma iluminura horizontal com motivos florais no topo.

⁴⁴² SOUZA (org.), p. 30 a 33.

⁴⁴³ Idem, p. 41.

Digitalização da página inicial do Canto I

Cada um dos dez cantos tem uma página de rosto com o título do poema, o número do canto na frente e os argumentos⁴⁴⁴, um em prosa e outro em oitava rima, no verso da folha. A presença desses argumentos rimados é defendida pelo organizador no prólogo do livro:

(...) as oitavas de J. F. Barreto podem, mais do que os argumentos em prosa, ajudar a memória a reter facilmente os factos principaes de cada canto, e sob esse ponto de vista, não deixão de ter sua utilidade.⁴⁴⁵

Não há, no corpo do poema, notas ou comentários e a sua numeração é marcada por algarismos romanos. O texto é integral, como apontado por Paulino de Souza, seguindo a edição do Morgado de Mateus. Não há supressões ou qualquer outra marca que impeça ou dificulte a leitura fluente, excetuando-se a quebra de linearidade entre cada canto por conta dos argumentos e páginas de rosto.

Na última seção, “Índice dos Nomes Próprios”, vemos nada menos que oitenta e nove páginas com todos os nomes constantes no poema, compilados, ordenados e comentados por João Franco Barreto, “corrigidos e augmentados” pelo organizador desta edição, como se adverte na página 445.

Por fim, cabe destacar que o livro conta com uma gravura de Luís de Camões no verso da página de rosto, a única em todo o livro, excetuando-se as já mencionadas linhas decorativas

⁴⁴⁴ Nessas edições anotadas, os argumentos não são mais do que resumos de cada canto do poema.

⁴⁴⁵ SOUZA (org.), prólogo, p. s/n.

no início de cada canto. Trata-se de um busto do poeta, trajando armadura e coroadado de louros, numa postura nobre. A escolha de tal gravura é assim justificada por Paulino de Souza:

O retrato com que vai ornada esta edição é talvez o único que representa a verdadeira physionomia, e as nobres feições do poeta-Guerreiro; aquelle que se conhece geralmente foi delineado por Gerard, e quasi nada tem do typo portuguez: o que será fácil verificar por uma simples comparação.⁴⁴⁶

1900 – Mendes dos Remédios

A edição “para as escolas” publicada em Coimbra, pela editora Lumen, revista, prefaciada e anotada por Mendes dos Remédios, é um volume que faz parte da coleção “Obras selectas de autores portugueses”. O título, curiosamente, aparece nas duas páginas de rosto como “LUSIADAS”, sem o artigo, mas no miolo do livro, encimando as páginas de número par, lê-se “Os Lusiadas”.

Digitalização da página de rosto.

Este livro conta com trezentas e vinte e seis páginas com bom acabamento e encadernação em capa dura. É composto por três partes distintas: uma biografia de Camões, uma nota explicativa, o poema integral e um índice do poema.

⁴⁴⁶ Idem.

Na biografia do poeta, o organizador demonstra grande preocupação com a não ficcionalização da vida de Camões, deixando claro, em uma das oito notas com que enriquece o texto, que adota por fontes W. Storck e Carolina Michaëlis:

Sobre Camões deve lêr-se uma obra que, d'hoje para o futuro, em lingua portuguesa será o primeiro monumento levantado em honra do immortal cantor das nossas glorias, a obra de W. Storck - Vida e Obras de Luís de Camões, I, Lisboa, 1898. É tradução da Sr^a D. Carolina Michaëlis de Vasconcellos, que ao trabalho de Storck juntou as suas próprias investigações, o que torna o livro, de si erudito, agora irreprehensível sob o ponto de vista da erudição e da investigação historica.⁴⁴⁷

Destaca-se, nessa biografia, o estilo poético de Mendes dos Remédios, futuro reitor da Universidade de Coimbra, não sendo raros os períodos em que florescem termos como estes, em que o organizador relata o retorno de Camões a Portugal, em 1570:

Portugal não precisava nem de invejar alheias glorias, nem de deturpar as próprias. O sol da grande alma portuguesa brilhava ainda num azul puríssimo, conquanto o Poeta já enxergasse aquellas manchas, que sam precursoras de morte irremediável e fatal.⁴⁴⁸

Há, também, o uso de versos do próprio poeta quinhentista para justificar ou confirmar algumas passagens da biografia. No total são evocados dois trechos de canções (V e X) e quatro excertos de *Os Lusíadas* com essa finalidade. As nove páginas que compõem essa parte da obra são concluídas com uma pequena descrição do poema épico, da obra lírica e da produção dramática de Camões.

Na página não numerada subsequente à biografia, encontramos uma pequena nota explicativa, composta por cinco linhas, que reproduzimos na íntegra:

NOTA EXPLICATIVA

O texto da presente edição dos *Lusíadas* foi feito em harmonia com a de Juromenha (Obras de Luis de Camões, IV); também em harmonia com ella foram elaborados os summaries. Aqui ou além, uma ou outra alteração insignificante.⁴⁴⁹

A compilação levada a efeito pelo Visconde de Juromenha em 1859 é aqui citada como fonte principal do organizador, mas em uma nota anterior, ainda na biografia do poeta, ele

⁴⁴⁷ REMEDIOS (org.), 1900, p. V.

⁴⁴⁸ Idem, p. X.

⁴⁴⁹ Idem, p. s/n.

também demonstra apreço pela edição do Morgado de Matheus nos seguintes termos: “As melhores ed. Dos *Lusiadas* sam as do morgado de Matheus e visconde de Juromenha”⁴⁵⁰.

O texto do poema, propriamente dito, é integral, sem supressão de estâncias ou versos. Cada canto vem antecedido pelo argumento que é, na verdade, uma sequência de episódios indexados às estâncias correspondentes, como no exemplo:

Proposição	I-3
Invocação ás musas	4-5
Dedicatória a D. Sebastião	6-18

As oitavas são dispostas a três ou quatro em cada página, sendo as primeiras de cada canto encimadas pelo título do poema (grafado como “OS LUSIADAS”), seguido de uma pequena linha reta divisória e a indicação do canto (CANTO PRIMEIRO, etc.). O número de estâncias por página varia por conta das notas explicativas, grafadas em fonte menor no rodapé, separadas por uma grande linha divisória reta.

Digitalização da página inicial do Canto I.

⁴⁵⁰ Idem, p. XIII.

As notas são numeradas entre parênteses e as suas referências no poema seguem a mesma conformação. As notas são basicamente elucidativas das obscuridades históricas, mitológicas e geográficas do poema como, por exemplo, no primeiro canto, ao explicar os montes Nabatheos: “Montes da Arábia, que os antigos diziam ter sido a primeira habitação dos filhos de *Nabath*, primogénito de Ismael”⁴⁵¹. Algumas dessas notas são bastante extensas, ocupando quase metade da página, como é o caso da quarenta e quatro, onde as três estâncias, que ocupam vinte e quatro linhas, dividem o espaço gráfico com nada menos que quatro notas, as quais ocupam outras vinte e três linhas. No total, há mil e quarenta e duas notas ao longo do poema, sendo o décimo canto o que tem o maior número delas (duzentas) e o nono com menos (sessenta e sete).

A última parte do livro é composta pelo índice do poema, que na verdade não passa de uma repetição dos argumentos já citados anteriormente, agora justapostos em sequência, canto após canto, indicando os episódios e as estâncias correspondentes a eles.

1907 – José Agostinho

O livro datado de 1907 tem por título: “Os Lusíadas – Para as ESCOLAS e para o POVO”. Já na capa deixa bem clara, em maiúsculas, a intenção dessa obra, que se pretende acessível para os “espíritos menos cultos”⁴⁵². Trata-se de uma edição comentada e prefaciada pelo professor José Agostinho, com carácter profundamente cívico e moralizante.

⁴⁵¹ Idem, p. 25.

⁴⁵² AGOSTINHO (org.), 1907, p. 2.

Digitalização da capa da edição posta à venda em fascículos, que é idêntica à página de rosto da edição de luxo, em capa dura.

A obra é encadernada com capa dura, em formato A5, e impressiona pelo número de páginas (novecentas e setenta e sete!). Apontamos, nesse mesmo ano, outra edição desse mesmo livro dada à luz em fascículos mais leves e baratos - encadernados em capa cartonada - num total de dez tomos, cada um correspondendo a um canto do poema, o que poderíamos chamar de “edição popular”, cujo conteúdo é idêntico ao da edição que estamos analisando.

Logo no início, e após breve prefácio em duas páginas onde elucidava o caráter vulgarizador da obra, o organizador dedicou nada menos que cinquenta páginas ao estudo da biografia de Luís de Camões, nas quais notamos a utilização de dezenove notas de rodapé que, em sua maior parte, são referências às obras de M. Faria de Sousa, W. Storck, C. Michaëlis e Teófilo Braga. Nessa biografia, denominada simplesmente “Luis de Camões”, o organizador faz um retrospecto puramente biográfico do poeta quinhentista, sob uma visada extremamente patriótica e apaixonada, possivelmente influenciado pelo pensamento liberal de Teófilo Braga, a quem sempre fazia menção, reproduzindo citações, tais como:

Como diz o sábio Dr. Teófilo Braga, *a vida de Luis de Camões é um longo poema de luta contra a dura realidade das coisas que não pode destruir-lhe o imenso ideal dos seus sentimentos.*⁴⁵³

⁴⁵³ AGOSTINHO, 1907, p. 4.

(...)

Como nota Teófilo, Camões encarna em Vênus o poder marítimo da velha Roma... ⁴⁵⁴

Seguindo essa introdução, vem o texto integral e sem supressões do poema, tendo no início de cada canto uma nota intitulada “Argumento”, onde descreve sumariamente, e em prosa bastante topicalizada, os principais episódios que serão revelados nos versos. Cada página apresenta duas estâncias na parte superior e as paráfrases na parte inferior. Separando os versos das paráfrases está uma linha horizontal reta, de traçado leve. Nota-se que as paráfrases vêm em prosa, mas a construção sintática fica condicionada ao original dos versos, na tentativa de apenas trasladar para um vocabulário mais acessível a obra camoniana. Veja-se, por exemplo, a paráfrase da primeira estância:

Os soldados e os notáveis capitães que, partindo de Portugal, atravessaram mares até então desconhecidos, chegando ainda além de Ceilão, e, endurecidos pelos perigos e pelas batalhas (das suas expedições) com uma força mais do que humana, (maior do que se podia esperar dos homens) de povos que vivem muito longe, fundaram um reino novo, por elles tão immortalizado. ⁴⁵⁵

Digitalização da página inicial do Canto I.

⁴⁵⁴ Idem, p. 43.

⁴⁵⁵ Idem, p. 55.

Ao final de cada canto do poema, o organizador coloca as notas explicativas, basicamente elucidando termos mitológicos, históricos e geográficos, como esta que se refere à estância 27 do terceiro canto: “*Africo e Noto* – Nomes de ventos. Africo vinha do sudoeste; o Noto, do Sul”.⁴⁵⁶ Finalizando as notas, apresenta um pequeno e simples resumo das paráfrases, escritos em três ou quatro linhas, como neste exemplo da primeira oitava:

1 – Os exércitos e os heroes portugueses que, atravessando mares desconhecidos, foram ainda além de Ceilão e valentes, como se fossem deuses, fundaram e immortalizaram um novo reino.⁴⁵⁷

Cada canto é composto por seis itens, ou partes, e finaliza com um vocabulário breve e sucinto, além do índice daquele canto, apresentando cada uma das partes que o compõem e as suas devidas páginas, dessa forma:

Argumento	6
Canto Terceiro	7
Paráfrases	7
Notas ao Canto III	79
Resumo das paráfrases	97
Vocabulário do Canto III	113

Compreendemos tal estrutura fragmentada justificando-a pela existência daquela outra edição popular já mencionada, que tendo sido publicada em fascículos e posta à venda pouco a pouco⁴⁵⁸, precisava ter em cada tomo (canto) uma formatação de livro integral. A própria paginação, que se reinicia a cada canto na edição completa, pode comprovar tal constatação.

1915 – José Agostinho (2)

Apenas oito anos após a publicação da sua primeira edição escolar de *Os Lusíadas*, José Agostinho lançou um novo livro, “A Chave dos Lusíadas”, tão diferente do outro que poder-

⁴⁵⁶ Idem, p. 108.

⁴⁵⁷ Idem, p. 123.

⁴⁵⁸ Pode-se ler na segunda capa de brochura que forma o primeiro volume: “*Os LUSIADAS prefaciados, anotados e com vocabulário sairão em 10 tomos, formando cada canto um tomo. O Canto II será exposto à venda em outubro. Os restantes tomos sairão a seguir, dois cada mez. Preço de cada brochura 150 Reis*”.

se-ia julgar obra de outro compilador. É no prefácio que ele esclarece o distanciamento estrutural entre as duas publicações:

*Publicado o nosso trabalho de paráfrase e anotações aos Lusíadas, feito em 1907, verificamos, por nós e por prestantes observações doutros, muitos deslizes que êle tem. Depois, notando a necessidade dum trabalho de mesma índole, mas muito mais literal na paráfrase e, contudo, rápido, quanto possível, na análise, depressa pensamos nesta Obra na qual evitamos, quanto em nós cabe, os deslizes apontados, e fazemos um trabalho completamente novo que, como o de 1907, esperamos poder merecer os valiosos conselhos e penhorantes simpatias indispensáveis sempre para a boa utilidade de obras deste gênero.*⁴⁵⁹

Provavelmente é por conta desse trabalho de aperfeiçoamento que o livro ficou bem menos robusto que o anterior, apenas seiscentas e onze páginas, mais de trezentas e cinquenta a menos. Mesmo assim, ainda é uma obra com a estrutura semelhante ao que já vimos, porque conta com os mesmos elementos: prefácio, biografia de Camões, argumentos, poema propriamente dito, notas e paráfrases.

Digitalização da página de rosto da 2ª edição.

⁴⁵⁹ AGOSTINHO (org.), 1915, p. 3.

O prefácio é bem simples, e já o transcrevemos acima na íntegra. Expõe apenas o desejo do organizador de mostrar que esta se trata de uma obra diferente da anterior, porque foi corrigida e mais bem adequada.⁴⁶⁰

Em “A chave dos Lusíadas”, a biografia do poeta também perdeu páginas: das mais de cinquenta que apareciam no livro de 1907, passou a ter apenas quatro. É bastante breve e concisa, sem notas explicativas nem citação de fontes, tampouco fabulações. Para que se tenha uma pálida ideia da diferença gritante entre essas duas publicações do mesmo organizador, separadas em apenas oito anos, transcrevemos a parte da biografia em que José Agostinho narra o naufrágio de Camões no rio Mecom, primeiro no livro de 1907, depois no de 1915:

Chegavam nisto defronte da embocadura do Mecom. Um grande temporal surgira. Rangiam lugubrememente as enxarcias. Num presentimento, Camões aproximou-se do seu poema, como do filho unico duma velha paixão. E, tão de subito como a noticia da morte de Natercia, o temporal invadiu o navio, alagou-o, fê-lo ir a pique. Estava condenado o poeta a dois sucessivos naufragios - o da alma e o do corpo. Não se esqueceu do filho querido e belo do seu espirito e do seu coração. Atirou-se ás ondas, erguendo-o com valentia acima das ondas barrentas ou verde-negras. Lutou entre as espumas, simbolo das suas lagrimas. Viu a morte cem vês. Cem vês a venceu. É que Deus não via nelle um homem e nem mesmo uma Pátria: via a Humanidade. Alcançou afinal, quasi aniquilado, a margem do Mecom. Chegou ás planuras do Cambodja. Estavam salvos - elle e o seu poema, um desgraçado e uma gloria.⁴⁶¹

.....

A viagem foi calma a até a embocadura do Mecom, na costa de Cambodja, onde a nau foi assastada por um vendaval desconforme. O naufrágio surgiu inevitável. O poeta lançou-se ás ondas, erguendo acima delas – segundo a lenda – o poema imortal.⁴⁶²

Entre as duas narrações percebemos, de forma bastante clara, o intuito de fazer a segunda obra, além de mais objetiva, menos dramática e apaixonada, especialmente no que se refere à recensão biográfica de Camões.

Os argumentos em prosa que antecedem cada um dos cantos aparecem isolados, cada qual na página imediatamente anterior ao texto do poema propriamente dito, com um ornamento

⁴⁶⁰ Aproveitamos para acusar a existência de uma segunda edição da mesma obra, publicada no ano seguinte, aumentada apenas em um novo prefácio, um pouco mais extenso, onde Agostinho ainda abordava a questão das correções e adequações, mas também mostrava-se satisfeito por ter atendido, nessa nova edição, uma das reclamações que recebera, provavelmente dos professores: “A maior delas [reclamações] é que deveríamos pensar não só no estudante como no professor, e fazendo-o decerto sem veleidades de ensinar quem para isso tem mais que suficiente competência, mas para auxiliar na sua tarefa áspera”. (AGOSTINHO, 1916, p. 6).

⁴⁶¹ AGOSTINHO, 1907, p. 35.

⁴⁶² AGOSTINHO, 1915, p. 9.

em forma de linha sinuosa na parte de baixo. São textos que apresentam resumos dos episódios contidos no canto de forma bastante coesa e pragmática. O texto do poema vem integral e com as estâncias numeradas em algarismos romanos e no alto de cada página ímpar há o número do canto, também em romanos (Canto I, Canto II, etc.), seguido de uma tênue linha divisória de cabeçalho.

Há apenas uma ou duas estâncias em cada página, porque o organizador optou por acrescentar as notas e as paráfrases logo abaixo dos versos com os quais se relacionam. Devido a isso, naquelas em que há uma só estância, esta fica restrita a apenas um terço do espaço, o restante sendo ocupado pelas notas e paráfrase em prosa, como é o caso da página quinze, onde vemos os oito versos da terceira estância do primeiro canto acanhada entre as outras quarenta e uma linhas ocupadas pelos demais elementos textuais.

Digitalização da página inicial do Canto I.

As notas não são indexadas no poema e, muitas vezes, repetem o que já fora elucidado nas paráfrases, tornando-se repetitivas. Mas há que se notar nessas notas, para além do teor de vocabulário, a existência de instruções pedagógico-gramaticais, como nesta, que se refere aos versos “Eu descerei à terra, e o indignado / Peito revolverei da Maura gente”, da estância 76 do primeiro canto:

Indignado - Expor todas as acepções.

Revolverei – Vem a propósito uma lição sobre os vários significados do prefixo *re*.⁴⁶³

Essas anotações são especialmente direcionadas ao professor, o que comprova o caráter pedagógico do livro, confirmando o que José Agostinho já deixara claro no prefácio da segunda edição e, também, que o poema de Camões era utilizado como um dos pretextos para o ensino da gramática nas escolas dos primeiros anos da República portuguesa, tradição que remonta ao ensino jesuíta pré-pombalino, como já apontamos antes.

1926 – Artur Viegas

“*Os Lusíadas* de Luís de Camões”, anotados para uso das escolas, foi publicado na cidade do Porto, alguns meses antes da Revolução Nacional⁴⁶⁴. Na verdade, trata-se de uma segunda edição com ares de primeira, pois, como o próprio organizador fez questão de esclarecer: “(...) a 1ª edição deste livro que (...) se imprimiu anônimo e hoje, consideravelmente acrescentado, se publica de novo”⁴⁶⁵.

Digitalização da portada e página de rosto.

⁴⁶³ Idem, p. 60.

⁴⁶⁴ Consta nesta publicação a data em que se imprimiu: 26 de janeiro de 1926. A Revolução Nacional, o golpe que deu início à ditadura em Portugal, aconteceu em 28 de maio de 1926.

⁴⁶⁵ VIEGAS (org.), 1926, p. 371.

Este volume conta com trezentas e setenta e quatro páginas encadernadas com capa dura e bom acabamento. É um excelente exemplo do compromisso de um autor (no caso, de um organizador) sintonizado com as causas da Ditadura Nacional, e isso pode ser visto no seu conteúdo, tanto pelo que se acrescentou ao poema de Camões quanto pelo que dele se suprimiu.

A página de rosto é bastante rica em informações. No alto, o nome do organizador e logo abaixo o título, “Os Lusíadas de Luís de Camões”, seguido da advertência: “anotados para uso das escolas com as devidas omissões”. Após indicar que se trata da segunda edição, vem mais uma informação: “Ornada com o verdadeiro retrato do poeta e uma carta-roteiro da primeira viagem de Vasco da Gama 1497 – 1499”. De fato, abre o livro uma gravura que é o famoso retrato de Camões por Fernão Gomes e o fecha outra gravura na última página, dobrada em três partes, que representa a rota de Vasco da Gama até a Índia. São as únicas ilustrações do livro.

A edição de Viegas conta, ainda, com prólogo, referências bibliográficas, biografia de Camões, uma resenha analítica do poema, os argumentos de cada canto, o texto do poema propriamente dito, as anotações, um índice onomástico, uma nota final e o índice geral.

O prólogo é bastante enfático ao postular *Os Lusíadas* como obra basilar do nacionalismo português, chegando mesmo a considerá-lo como “um dos meios mais eficazmente idôneos para acender brios patrióticos no peito da juventude portuguesa”⁴⁶⁶. E o maior mérito do poema para esse fim seria a exaltação do “antigo Portugal, com todas as qualidades e todos os defeitos característicos da raça: ousado, ingênuo, heroico e sonhador, paladino e missionário”⁴⁶⁷. Nesta parte do livro também fica patente a esperança de que a leitura dos “cantos imortais desta moderna *Iliada*” pelos moços pudesse dar azo à salvação de uma “Pátria agonizante”⁴⁶⁸, e isso era explicado assim:

Hoje, mais do que nunca, a sua leitura salutarmente sugestiva torna-se indispensável, a não querermos que o nosso bom povo, já tão acalanhado de opróbrios, se deixe imbecilizar de todo por um regime absurdo de opressão e mentira – sem fé e sem ideal – o que o mirra e atrofia.⁴⁶⁹

Por fim, Artur Viegas mostra que este se trata de um livro apropriado para os mais jovens, porque ele foi capaz de “expungir os passos mais inconvenientes e escabrosos” do

⁴⁶⁶ Idem, p. V.

⁴⁶⁷ Idem.

⁴⁶⁸ Idem, p. VI. Esta citação e a anterior.

⁴⁶⁹ Idem.

poema de Camões para que fosse possível “preservar de perigosas leituras essas almas novas e vibráteis”. Esclarece, ainda, que a adulteração do texto original se deve ao fato de que “os *Lusíadas*, tais como saíram da pena de Camões, não podem, sem graves inconvenientes, ser postos em todas as mãos, mormente nas da gente mais môça – *Maxima debetur puero reverentia*”. Agindo assim, não fazia “mais do que pôr em prática as sensatas prescrições dos vários programas oficiais”, afirmava Viegas, e aqueles que discordassem de tais atitudes “só nos merecem desdenhoso desprezo”⁴⁷⁰, concluía.

Nas referências bibliográficas, denominadas “Obras que no presente trabalho se utilizaram ou consultaram”, vemos nada menos que vinte e um livros, dentre os quais nove edições de *Os Lusíadas*, incluindo as comentadas por Manoel Corrêa, Manuel de Faria e Sousa e Carolina Michaëlis de Vasconcelos. Entre as biografias de Camões vemos Oliveira Martins e W. Storck. Quanto à historiografia portuguesa, Viegas apresenta Castanheda, João de Barros, Diogo do Couto e Alexandre Herculano como suas fontes.

Na biografia, podemos perceber a cautela com que o organizador narra os episódios da vida do poeta. Termos como “segundo a opinião mais aceita”, “julga-se comumente”, “crê-se” e “não consta ao certo” permeiam as oito páginas desta parte da obra, que apresenta o presumido naufrágio no rio Mecom da seguinte maneira:

No seu regresso a Goa, em 1559, naufragou nuns baixos do mar da China, conseguindo a custo salvar-se com *Os Lusíadas*, e desembarcou em Malaca onde se demorou algum tempo⁴⁷¹.

Não há citações ou referências diretas ou indiretas aos autores constantes das referências bibliográficas apresentadas anteriormente. No final, esta biografia traz breves apreciações a respeito da obra lírica, dramática e épica camoniana.

Na resenha analítica, a qual Artur Viegas denominou “O plano dos *Lusíadas*”, predominam os elementos históricos constates no poema de Camões, tanto que grande parte dela apresenta, resumida e exemplificada por versos do poema, “por ordem cronológica a história portuguesa, tal como aparece nos *Lusíadas*”.⁴⁷² O organizador arremata enumerando cinco ideias principais que, segundo ele, “agitam violentamente o espírito do poeta” no poema:

⁴⁷⁰ Idem, p. VII e VIII. Esta e as citações anteriores.

⁴⁷¹ Idem, p. XIV.

⁴⁷² Idem, p. XXI.

1) O amor da pátria; 2) A glória de Portugal; 3) A intensa fé católica; 4) O ódio ao mouro; 5) A novidade das viagens longínquas.⁴⁷³

Os argumentos antecedem cada um dos dez cantos e assemelham-se a índices, pois aparecem no livro desta forma:

CANTO I

Proposição do poema ou indicação do assunto 1-3

Invoca o poeta as ninfas do Tejo 4-5

Dedicatória a el-Rei D. Sebastião 6-9

(...)

No texto do poema propriamente dito, os versos de Camões surgem na porção superior da página, separados das notas, que ficam na parte inferior, por uma tênue linha reta. Em algumas páginas há apenas uma estância, devido ao volume de notas, que ocupam mais de metade do espaço gráfico. Em outras, vemos duas, três ou até quatro, sendo que algumas são fragmentadas, ficando alguns versos em uma página e os demais noutra.

Neste livro vemos exemplificadas as “devidas omissões” indicadas pelos textos legais. Como já anunciado por Viegas no prólogo, o texto do poema sofreu censuras com relação ao seu conteúdo potencialmente impróprio para os mais novos. Dessa forma, algumas estâncias são suprimidas, outras apresentadas com versos a menos e, em seu lugar, vemos linhas pontilhadas, como é o caso daquela do segundo canto, em que o poeta insinua o incesto entre a deusa do amor e Júpiter:

E d'estas brandas mostras commovido,
Que moverão de hum tigre o peito duro,
Co vulto alegre, qual, do ceo subido,
Torna sereno e claro o ar escuro,
As lágrimas lhe alimpa, e, acendido,
Na face a beija, e abraça o collo puro.

.....⁴⁷⁴

⁴⁷³ Idem, p. XXXV e XXXVI.

⁴⁷⁴ Os versos 7 e 8, no original, são: “De modo que ali, se só se achara / Outro novo Cupido se gerara” (Lus. II, 42).

Ao todo, cinquenta e nove oitavas foram suprimidas e dez mutiladas. Ao que parece, são todas aquelas que, no poema, apresentam alguma conotação sexual. Para que melhor se compreenda, apontamos a relação de todas as omissões no livro de Artur Viegas:

Canto	Estâncias	Conteúdo
Segundo	34 a 37	Descrição sensual de Vênus
Segundo	38 (versos 1 a 6)	Idem
Segundo	42 (versos 7 e 8)	Incesto entre Júpiter e Vênus
Terceiro	92 (versos 2 a 8)	Pederastia e incesto de Nero
Terceiro	140 a 143	Amores adúlteros (D. Fernando e Lianor)
Quinto	52 (versos 6 a 8)	Nudez da Ninfa Tétis (episódio do Adamastor)
Sexto	18 e 19	Descrição da nudez de Tritão
Sexto	21 (versos 5 a 8)	Nudez da deusa Tétis (esposa de Netuno)
Sétimo	40 (versos 7 e 8)	Práticas sexuais impuras dos brâmanes
Sétimo	41 (versos 1 a 4)	Idem
Sétimo	53 (versos 5 a 8)	Incesto e zoofilia de Semíramis com um cavalo
Nono	22 a 50	Cupido inflama os amores
Nono	65 a 83	Perseguição das Ninfas
Nono	87 (verso 8)	As Ninfas se entregam entre as flores
Décimo	47 a 49	Amor lascivo de Albuquerque por uma escrava
Décimo	122 (versos 3 a 8)	Zoofilia da rainha de Pegu com um cão

Digitalização de parte do Canto IX, com as estâncias 65 a 83 suprimidas.

Ao final do livro, vemos um índice onomástico, com todos os nomes próprios do poema e a sua devida referência nos versos e cantos, como em “Cochim: II – 52; VII – 35; X – 13”.⁴⁷⁵

Durante o Estado Novo

1936 – Agostinho Fortes

O volume anotado por Agostinho Fortes é um dos títulos da Livraria Popular de Francisco Franco, publicado na cidade de Lisboa em 1936. É uma obra de bom acabamento, encadernada em capa dura, revestida por tecido engomado branco com letras douradas, páginas bem recortadas e, especialmente, enriquecida com quarenta gravuras que o organizador afirma serem extraídas de *Os Lusíadas*, edição de luxo, publicada pela “Empresa da História de Portugal”.⁴⁷⁶

⁴⁷⁵ VIEGAS (org.), 1926, p. 360.

⁴⁷⁶ Conforme nota explicativa presente no verso da página de rosto.

Digitalização da página de rosto.

As suas setecentas e oitenta páginas são divididas em sete partes: prefácio, biografia de Camões, estudo sobre as epopeias da humanidade, poema propriamente dito, estudo sobre a poesia épica, argumentos e notas. No total, são destinadas ao poema trezentas e sessenta páginas (aproximadamente quarenta e seis por cento do livro) e aos paratextos quatrocentas e dezessete (algo em torno dos cinquenta e quatro por cento do livro).

No prefácio, Fortes esclarece que *Os Lusíadas*, a “Arca Santa da nossa nacionalidade”, era obra composta “na ardência quase mórbida da admiração idólatra pelo classicismo greco-romano”, quase inacessível “às escolas e às classes menos doutas”⁴⁷⁷ e, por esse motivo, carentes de uma vulgarização. Esclarece, também que os argumentos presentes no livro são aqueles em oitava rima escritos pelo licenciado João Franco Barreto, os mesmos utilizados por Artur Viegas, como apontado anteriormente.

É digna de nota a maneira com a qual o organizador se refere ao poema de Camões. Em apenas três páginas e meia que compõem o prefácio, ele atribui a *Os Lusíadas* seis epítetos diferentes: 1) “Alto monumento – mais duradouro que o bronze e a pedra – que uma nacionalidade pode possuir”; 2) “Arca Santa da nossa nacionalidade”; 3) “a mais egrégia expressão da nossa alma nacional”; 4) “fonte perene e inesgotável do mais são e levantado

⁴⁷⁷ FORTES (org.), 1936, p. 7, 8 e 9. Esta e as demais citações do período.

patriotismo”; 5) “escrínio de joias inapreciáveis com que Luiz de Camões se imortalizou, imortalizando a *Pátria sua amada*”; 6) “pregão do ninho nosso paterno”.⁴⁷⁸

O texto da biografia apresenta alguns fatos já consagrados por outros pesquisadores, sem maiores preocupações com citação de fontes, apenas afirmando, em alguns pontos, que aquilo era “segundo as opiniões mais autorizadas”.⁴⁷⁹ O episódio do naufrágio é um dos poucos exemplos em que cita diretamente o nome de um pesquisador, mas deixa muita informação sem fontes:

(...) nesta viagem de regresso foi vítima dum naufrágio, segundo uns na foz do rio Mecom, segundo Jordão de Freitas ainda no mar da China, nas ilhas ou Baixos do Prancel. Salvou-se o poeta a nado e salvou a mais preciosa joia com que podia enriquecer a Pátria, mas perdeu Bárbara, a escrava que para ele fora de inextinguível dedicação.⁴⁸⁰

Nesse exemplo, Agostinho Fortes não menciona o motivo pelo qual resolveu afirmar que a escrava Bárbara, a suposta destinatária de Camões na canção “Aquele cativa”, era a mesma moça que alguns biógrafos situavam como acompanhante do poeta no momento do desastre. Vale saber que o episódio do naufrágio é o único representado por uma gravura no texto da biografia. Nela pode-se ver o poeta agarrado a uma rocha em meio ao mar revolto, empunhando, a salvo das ondas ferozes, algo que se parece com um maço de folhas enroladas. Na legenda pode-se ler: “Camões salvando Os Lusíadas”.⁴⁸¹

Finaliza a biografia com alguma notícia sobre os críticos de Camões, tratando logo de refutá-los. Assim como Artur Viegas, Fortes não perdoou as críticas de Voltaire a Camões e ao seu poema maior, afirmando que o pensador francês “teria todas as virtudes, excepto a modéstia”.⁴⁸²

⁴⁷⁸ Idem.

⁴⁷⁹ Idem, p. 11.

⁴⁸⁰ Idem, p. 12.

⁴⁸¹ Idem, p. 13.

⁴⁸² Idem, p. 16.

Digitalização das páginas 12 e 13 (biografia).

A seção do livro destinada ao estudo das “grandes epopeias da humanidade” remonta ao *Mahabarata* e ao *Ramaiana*, passando pela *Ilíada* e pela *Odisseia*, chegando à *Eneida* para finalizar com a *Divina Comédia* e, “a apoteose suprema da gente portuguesa”⁴⁸³, *Os Lusíadas*. Em cada um dos textos, o organizador aponta as características épicas, além das virtudes e defeitos, até chegar ao poema camoniano, quando passa a descrevê-lo como superior “sobre todas as outras epopeias”⁴⁸⁴, porque é o registro de um momento único na história:

Os Lusíadas continuarão como cântico do facto mais decisivo da civilização moderna, daquele sem o qual esta teria aspecto muito diverso, do feito realizado por um povo que, numericamente pequeno, foi colossal e inigualável na temeridade, na veemência e, sobretudo, altruísmo (...) ⁴⁸⁵

O organizador conclui o estudo das epopeias de forma inusitada, relacionando o poema de Camões com a questão colonial:

Ainda nos resta um grande império colonial, sim; mas a maior parte do que foi, fruem-na hoje outros que, em qualquer recanto do mundo em que se hajam estabelecido, lá têm encontrado o renome e a fama dos portugueses. E destes feitos, desta atitude única na História em que um povo, o português, trabalhou para si, é certo, mas muito mais para os outros, é e será documento luminoso, inextinguível a epopeia com que Camões fixou, para enquanto mundo houver, o esforço do *peito ilustre lusitano*. ⁴⁸⁶

⁴⁸³ Idem, p. 25.

⁴⁸⁴ Idem, p. 26.

⁴⁸⁵ Idem.

⁴⁸⁶ Idem, p. 27.

O texto do poema propriamente dito é integral, sem omissões, com quatro oitavas por página, à exceção da primeira e da última de cada canto, como nos livros anteriores já apontados. As estâncias são numeradas em algarismos romanos e os versos de cada canto em algarismos arábicos, de cinco em cinco. Não há notas de rodapé, tampouco comentários ou paráfrases. O texto do poema aparece soberano em cada página, apenas encimado pelo cabeçalho em que se lê, nas páginas pares, o título e, nas ímpares, o número do canto. Mas há que se considerar que a linearidade do texto é abruptamente interrompida pelas trinta e seis gravuras em preto e branco, de página inteira, que retratam algumas cenas da narrativa e trazem na legenda o canto e estância em que são inspiradas, como, por exemplo, as páginas 344 e 345:

Digitalização das páginas 344 e 345 (Canto X).

Ao término do poema, Fortes apresentava mais um estudo a respeito do gênero épico, pormenorizando os seus elementos e características, sempre apontando que Camões cumpria com mestria todos os requisitos referentes a esse tipo de composição em *Os Lusíadas*. Além disso, aproveitava esse estudo para valorizar o estro cristão do poeta quinhentista, tecendo uma oposição entre a fé do Cristo e os “danosos” cultos pagãos:

De todos [os maravilhosos] encontramos exemplos em **Os Lusíadas**; mas o maior papel cabe ao cristão, porque Camões era sincera e profundamente cristão, a ao pagão, porque, humanista e homem do renascimento, não podia libertar-se da influência pagã que tanto e, porventura, moralmente tão danosamente actuou sobre os espíritos (...)⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ Idem, p. 393.

Por fim, encontramos os argumentos e as notas explicativas de cada um dos dez cantos do poema. Os argumentos, como já mencionado, são em oitava rima e de autoria de João Franco Barreto. As notas, num total de três mil, trezentas e sessenta e duas (!) “têm por objetivo fornecer elementos para a clara e perfeita compreensão do assunto” e traziam “notícias históricas, geográficas, gramaticais e outras, que se nos afiguram tão úteis quão indispensáveis”⁴⁸⁸, como afirmava o organizador no prefácio do livro. De fato, vemos algumas notas históricas que, curiosamente, não demonstravam pejo ao abordar aqueles temas considerados impróprios para os espíritos dos jovens por outros autores, como neste caso, quando explica a estância referente a Semíramis:

Esta estância refere-se a Semíramis, rainha lendária da Assíria. (...) Os versos 423 e 424 aludem à lenda de que Semíramis fora morta pelo filho por este não querer praticar o incesto que ela lhe propunha.⁴⁸⁹

Também na nota de número 639, Fortes não poupa o jovem leitor das aventuras sexuais de Nero, assim como na de número 3221, que explica “o feio e horrendo ajuntamento duma mulher e dum cão”.⁴⁹⁰

As notas gramaticais são muito raras e quase sempre se resumem a indicações da classe gramatical a que pertence determinada palavra do texto, como nesta, que explica a conjunção “que”, presente no verso de número 643 do quarto canto (“Que a virtude louvada vive e cresce”), com uma simples explanação em quatro palavras: “*que* é conjunção causal”.⁴⁹¹

1952 – Emanuel Paulo Ramos

Dado a lume pela Porto Editora, quatro anos após a maior reforma educacional do Estado Novo, *Os Lusíadas* organizado pelo “Acadêmico permanente d’O Instituto de Coimbra e prof. efectivo dos liceus”⁴⁹², Emanuel Paulo Ramos, continua sendo publicado até os dias de hoje, embora com algumas alterações no projeto editorial.⁴⁹³

⁴⁸⁸ Idem, p. 9.

⁴⁸⁹ Idem, p. 632.

⁴⁹⁰ Idem, p. 755, referente ao episódio da rainha de Pegu (Lus. X, 122).

⁴⁹¹ Idem, p. 542.

⁴⁹² Conforme consta na página de rosto do livro.

⁴⁹³ RAMOS (org.), 2014.

Digitalização da capa da edição escolar de Emanuel P. Ramos.

Trata-se de uma obra bastante festejada pela sua estrutura detalhista e aspecto didático. Jorge de Sena mencionou esta edição no seu *A estrutura de Os Lusíadas*:

Não se trata de discutir o que está mais ou menos bem realizado naquele texto composto por 8816 versos. Trata-se, apenas, de observar, estruturalmente, o que Camões fez. Qualquer boa edição escolar de *Os Lusíadas* (e a melhor é sem dúvida, transcendendo em utilidade os usos escolares, a de Emanuel Paulo Ramos) estuda e anota a sequência do poema.⁴⁹⁴

Em verdade, é um volume com muitos itens e inúmeros detalhes, alguns dos quais eram apresentados pelo organizador já no prefácio: 1) ausência de quaisquer notas junto das oitavas; 2) comentário breve, claro e preciso; 3) esclarecimentos gramaticais úteis; 4) atualização da pontuação e ortografia do poema; 5) reprodução das palavras antiquadas em itálico.

Logo após os prefácios⁴⁹⁵, que na verdade são simples apresentações da obra em poucas linhas, o livro conta com um guia de utilização denominado “Como utilizar a presente edição d’Os Lusíadas”, no qual Emanuel Paulo Ramos sugere ao jovem leitor, “salvo diferente indicação dos senhores professores”⁴⁹⁶, o seguinte, e nada simples, método:

⁴⁹⁴ SENA, 1970, p. 57. Grifos meus.

⁴⁹⁵ Neste estudo servimo-nos da segunda edição, de 1955, e que apresenta dois prefácios, um de cada edição.

⁴⁹⁶ RAMOS (org.), 1955, p. 10.

- a) Abrir o volume e ler, atentamente, em voz alta, as oitavas indicadas na aula;
- b) Procurar, no Cap. I, Parte IV, do livro, os esclarecimentos relativos às palavras em *itálico* (se as houver), e copiar, no caderno, o respectivo significado;
- c) Voltar a abrir o volume, mas, desta vez, precisamente no lugar (Parte III – ANOTAÇÕES) onde se comentam as várias oitavas, - para leitura e fixação do que de muito importante ali se disser. Durante esta leitura deverá o aluno consultar as NOTAS COMPLEMENTARES, que formam a parte IV do volume (Cap. II e III), tantas vezes quantas necessárias para saber, com exactidão, o que lá vem escrito das palavras seguidas de um *asterisco* (figuras) ou de uma *cruz* (nomes mitológicos).⁴⁹⁷

O organizador dividiu o livro em cinco partes: I – Breves Estudos; II – Texto; III – Anotações; IV – Notas complementares; V – Questionário. A primeira é dividida em dois capítulos, sendo o primeiro uma biografia de Camões em quatorze páginas, organizada por datas e espaços geográficos e repleta de notas e citações (ao todo quarenta e quatro notas e citações de T. Braga, W. Storck, H. Cidade. C. Pimpão, M. do Remédios, D. do Couto, etc.). Tomando como exemplo apenas o episódio do suposto naufrágio no rio Mecom, encontramos nada menos do que três notas:

Dali teria regressado, sob prisão, a Goa, sofrendo durante a viagem um naufrágio, aí por 1558, 1559 ou 1560²⁹, na foz do rio Mecom.³⁰ Conseguiria salvar o manuscrito d’“Os Lusíadas”, mas teria perdido para sempre a formosa escrava chinesa que trazia – **Dinamene**.^{31 498}

Essas três notas salientam a discrepância das datas assumidas por três estudiosos (incluindo Teófilo Braga), a localização exata do rio Mecom e a discordância de Cunha Gonçalves a respeito do nome Dinamene, demonstrando o carácter detalhista do organizador. O segundo capítulo dessa parte é uma revisão analítica do Classicismo e do poema de Camões, também com abundância de anotações (no total, quarenta e duas nas dezoito páginas).

A segunda parte do livro corresponde ao texto do poema, como anunciado pelo organizador, sem notas e sem comentários, mas com algumas características que interessam ressaltar: As oitavas são numeradas em algarismos arábicos e dispostas completas, sem omissão alguma, quatro em cada página, com exceção das que formam o início de cada canto (três) e as finais (uma, duas ou três, conforme o caso). O poema é aberto com uma requintada gravura em

⁴⁹⁷ Idem.

⁴⁹⁸ Idem, p. 16. Os grifos sob a numeração das notas no texto de Emanuel Paulo Ramos são meus, para que não sejam confundidos com as minhas notas, neste trabalho.

que são representados Vasco da Gama, D. Afonso Henriques, D. Nuno Álvares, Afonso de Albuquerque e D. João de Castro num escudo repleto de ornamentos, abaixo do qual pode-se ler “...E outros em quem poder não teve a morte”, correspondendo ao verso 14 do primeiro canto de *Os Lusíadas*.

Digitalização da gravura na página 45.

Outra gravura que aparece na página que abre cada um dos cantos é a representação de uma caravela ostentando a cruz de Malta em suas velas infladas pelo vento leste.

Em algumas oitavas pode-se ver uma linha ondulada vertical, indicando que aqueles versos são os sugeridos para a leitura escolar pela legislação em vigor, como explica o próprio organizador, no já citado guia de utilização:

Algumas oitavas são precedidas de um sinal [{]: aquelas cuja leitura é, particularmente, recomendada nos *Programas das Disciplinas do Ensino Liceal* (Decreto nº 37:112, de 22 de Outubro de 1948), *Observações* relativas ao 2º ciclo.⁴⁹⁹

⁴⁹⁹ Idem, p. 9.

Digitalização das páginas 268 e 269, onde se veem a caravela e a linha ondulada indicando a leitura da estância 1.

Também são dignas de nota as palavras que surgem, ao longo dos versos, grafadas em itálico e que, segundo o organizador também esclareceu no prefácio, indicam as que nesta edição mantiveram a grafia arcaica do século XVI, como no exemplo do primeiro verso da oitava de número 75 no canto nove, “*Lionardo*, soldado bem *desposto*”, em que vemos duas palavras destacadas, ou no quinto verso da oitava 95, no segundo canto, “*Cum resplendor reluze adamantino*”, com três palavras em itálico. Emanuel Paulo Ramos justifica tal procedimento da seguinte forma:

(...) quis ir familiarizando os alunos com aquelas formas mais antiquadas ou próprias de Camões, cujo conhecimento há-de ajudá-los, mais tarde, na leitura directa das edições fac-similadas e críticas.⁵⁰⁰

A terceira parte do livro – “Anotações” – é bastante complexa e traz um quadro síntese de cada canto e as referências históricas e artísticas dos versos que os compõem, com especial destaque para Barros, Castanheda, Ovídio, Virgílio e Homero. Na sequência de cada quadro, o organizador apresenta as notas relativas àquele canto, indicando a oitava e o verso correspondentes. Essas notas têm carácter enciclopédico, chegando a incluir gravuras, e apresentam elucidações semânticas, geográficas, históricas, mitológicas e gramaticais, como é o caso da que explica o primeiro verso do primeiro canto:

⁵⁰⁰ Idem, p. 6.

1 - (terras) **viciosas** – privada da Religião Cristã – Terras: obj. directo de *andaram devastando* – Sinédoque. (Terras por habitantes).⁵⁰¹

Algumas notas complementares formam a quarta parte desta publicação, e são elas: 1) “Pequeno léxico camoniano”, em que Ramos elabora uma lista com todos os vocábulos grafados em itálico no texto do poema e os seus equivalentes no português moderno; 2) “Figuras d’Os Lusíadas”, com uma relação espantosa trazendo cinquenta e um tipos diferentes de figuras de linguagem, em ordem alfabética, exemplificadas através de versos do poema; 3) “Mitologia”, onde explica a origem e os principais feitos de dezesseis deuses e deusas citados por Camões.

Por fim, a quinta parte que compõe o livro apresenta um questionário destinado a elaborar-se uma “síntese geral do poema”⁵⁰², que é ilustrado com gravuras bastante detalhadas de Helena Abreu, representando as principais cenas de cada canto. Nele pode-se ver perguntas de conteúdo predominantemente imanente ao texto, como “Por que se reúnem os *Deuses* no Olimpo? Que resolvem?”⁵⁰³, ou “Como é descrito o *interregno* que se seguiu à morte de D. Fernando?”⁵⁰⁴.

Digitalização das páginas referentes ao questionário sobre o Canto V.

⁵⁰¹ Idem, p. 337.

⁵⁰² Esse questionário aparentemente foi acrescentado a partir da segunda edição, em cujo prefácio pode-se ler: “Desde agora, com o novo instrumento de trabalho que é o questionário destinado a uma síntese geral do poema”. (p. 8).

⁵⁰³ RAMOS, op. cit., p. 534.

⁵⁰⁴ Idem, p. 540.

No geral, é uma publicação robusta, com quinhentas e quarenta e cinco páginas, encadernadas em capa dura vermelha e letras douradas, tanto na capa como na lombada. O papel é de boa gramatura e o recorte uniforme das páginas revela o zelo no acabamento. É o segundo livro mais ilustrado da nossa recolha, tendo ao todo trinta e oito gravuras em preto e branco.

1957 – Eduardo Pinheiro

O livro organizado, prefaciado e anotado pelo professor Eduardo Pinheiro, se comparado aos anteriores, é bastante simples. Faz parte da coleção “A Nossa Coleção”, da editora e livraria Figueirinhas, da cidade do Porto.

No seu prefácio, intitulado “Advertência”, Pinheiro deixa claro que este livro “destina-se ao público em geral e aos alunos das nossas escolas de ensino médio” e, devido a isso, não pretende ser uma edição crítica. Também argumenta que optou por utilizar a ortografia oficial, apenas conservando a forma original de alguns vocábulos por considerar que os mesmos “dão ao texto o seu sabor próprio e – porque não dizê-lo? – um maior poder expressivo”.⁵⁰⁵

A segunda parte do livro apresenta um sumário de *Os Lusíadas*, mostrando, canto a canto, os tópicos principais, como no exemplo:

CANTO I

Proposição – Invocação – Dedicatória – Início da narração – Concílio dos Deuses no Olimpo – Vasco da Gama em Moçambique – Visita do Regedor às naus portuguesas – Ciladas de Baco – Partida de Moçambique – Falsidade do piloto mouro – Tentativa de entrada em Quíloa – Chegada a Mombaça.⁵⁰⁶

Após o sumário, vem o texto do poema propriamente dito, sem omissões, notas, referências ou outras marcas que o afastem do original de Camões, a não ser pela atualização ortográfica. As estâncias vêm numeradas em algarismos arábicos (não acima, como é comum, mas à esquerda) e na parte superior de cada página vemos, nas de número ímpar, o número do canto e, nas de número par, o título do poema em maiúsculas. Foram impressas quatro oitavas em cada página, exceto na primeira de cada canto, com apenas três, encimadas pela indicação do canto (ex. CANTO I, CANTO II, etc.). As páginas finais de cada canto também apresentam um número variável de estâncias impressas.

⁵⁰⁵ PINHEIRO (org.), 1957, p. IV.

⁵⁰⁶ Idem, p. VII.

Digitalização da capa e da página inicial do Canto I.

A parte final desta obra é composta pelas anotações, uma para cada oitava do poema, agrupadas por cantos. Elucidam as principais dificuldades semânticas, históricas, geográficas e mitológicas. Não encontramos nelas nenhuma referência gramatical, como em alguns dos livros analisados. Também não há, nesta parte, nenhum pejo ao abordar temas considerados “impróprios” para os leitores mais novos. É o que vemos, por exemplo, nas notas referentes a Semíramis (Lus. VII, 53) e à deusa Diana (Lus. IX, 73):

53. Feminino senhorio: alusão a Semíramis, mãe de Nino, mulher extremamente luxuriosa que nem o filho poupou. *Competência:* luta de ciúmes.⁵⁰⁷

(...)

73. Deusa caçadora: Diana, que, quando se lhe deparou Acteon, não escondeu na água o seu corpo nu. *Mora:* demora.⁵⁰⁸

O volume não apresenta gravuras e é encadernado com capa cartonada, tendo o corte das quatrocentas e vinte e duas páginas (em papel jornal) bastante tosco, o que demonstra ser um livro popular e barato, acessível à parcela mais desprovida da população. Pelo que se mostra na segunda capa, este é o décimo sexto livro de “A Nossa Coleção”, que contava, entre outras, com obras tais como *As pupilas do Senhor Reitor*, *O arco de Sant’Ana* e *Viagens na minha terra*, clássicos da literatura portuguesa.

⁵⁰⁷ Idem, p. 377.

⁵⁰⁸ Idem, p. 400.

Apontamentos a respeito das edições escolares

Passaremos agora a tecer alguns comentários a respeito do que foi exposto nessa apreciação dos livros escolares, que teve predominantemente a análise material como fio condutor. Como já ficou claro no início deste capítulo, esse tipo de abordagem, que leva em consideração o campo não-hermenêutico, não se esgota em si mesma. É antes um dos esteios para análises mais aprofundadas a respeito do nosso objeto (o livro) enquanto suporte prenhe de significados.

À exceção daquele publicado em 1957, organizado por Eduardo Pinheiro, os livros analisados são volumes exuberantes. Fazem-se imponentes pelo grande número de páginas, pelo aspecto das suas capas, pelo acabamento requintado e pelo projeto gráfico esmerado. Em alguns deles, como o exemplo daquele organizado por Emanuel Paulo Ramos, é muito visível a semelhança com algumas edições da Bíblia: capa dura vermelha gravada em letras douradas, marcador de páginas em fita de cetim vermelha, páginas em papel de gramatura especial, presença de símbolos cristãos como cruzes e orbes. No prefácio da sua edição, que também pode ser facilmente confundida com uma Bíblia, José Agostinho menciona que *Os Lusíadas* é o “Evangelho Cívico”⁵⁰⁹ de Portugal, assim como Agostinho Fortes o considera “Arca Santa”⁵¹⁰ da nacionalidade portuguesa. Sendo assim, por esse aspecto devemos considerar a possibilidade de um primeiro contato entre o jovem leitor e o livro – enquanto objeto material – como algo que tangencie o sagrado, algo que demande certa reverência devido a um *status* pré-estabelecido que escuse processos racionais e que se imponha como de natureza superior, além de assinalar, apenas pelo seu aspecto físico, que o seu conteúdo é verdadeiro e merecedor de respeito, assim como é a Bíblia cristã.

Ainda a esse respeito, que toca na questão da sacralização do poema, vemos em todas as edições estudadas o esmero quanto à vulgarização dos versos de Camões. Seja pela atualização da linguagem, ou pelo acréscimo de notas, comentários, paráfrases e argumentos, os organizadores mostravam-se bastante resolutos na tarefa de “tradução” do poema, de modo que este pudesse atingir maior parcela dos portugueses, em especial as “classes menos doutas”, como escreveu Agostinho Fortes⁵¹¹. Processo semelhante, e que nos faz pensar em outra semelhança com a Bíblia, sucedeu na Alemanha, por época da reforma protestante, quando

⁵⁰⁹ AGOSTINHO (org.), 1907, p. 61.

⁵¹⁰ FORTES (org.), 1936, p. 7.

⁵¹¹ FORTES (org.), 1936, p. 8.

Martinho Lutero tomou para si a tarefa de traduzir a Vulgata⁵¹² para o alemão, no intuito de torná-la mais acessível àquele povo.

Quanto aos paratextos que circundam o poema nessas edições, também eles evocam outra possibilidade, que seja a de caracterizar o poema de Camões como de difícil leitura. Em alguns dos livros estudados salta-nos aos olhos o excesso de informações complementares aos versos, como as notas de rodapé e as paráfrases em verso ou em prosa. Para um leitor jovem, ao folhear as páginas desses livros, ficaria a impressão de que não se pode prescindir daquelas informações oferecidas como “facilitadoras” da leitura, pois, do contrário, as mesmas não estariam ali (por serem desnecessárias!).

Maria Helena Martins aborda essas questões no seu livro *O que é leitura?*, mais especificamente quando trata da “leitura sensorial”, como no trecho que segue:

(...) o objeto livro nem sempre convence por si só. Sua aparência também impressiona, bem ou mal. Quem de nós não rechaçou um deles por ser impresso em tipos muito miúdos, por ser muito grosso, ou devido à mancha gráfica compactamente distribuída na página, ao papel áspero e à brochura ou encadernação não se acomodarem às nossas mãos?

Os racionalistas dirão: mas o importante é o que está escrito! Não se trata de racionalizar: a questão aqui envolve os sentidos. Do contrário, como explicar o prazer que pode despertar aos olhos e ao tato um belo exemplar, em papel sedoso, com ilustrações coloridas e planejamento gráfico cuidadoso (...)?⁵¹³

Transcendendo essas questões materiais, apontadas pela pesquisadora como fulcrais no processo de emergência do sentido durante a leitura, devemos considerar que os paratextos, nesses livros escolares, carregam em si aquelas marcas autorais que já abordamos quando nos referíamos à função interpessoal nas seletas literárias e nos livros infanto-juvenis. Isso possibilitou fazer de um livro intitulado *Os Lusíadas* outra coisa que não era propriamente o poema de Luís de Camões. Essa obra alternativa – híbrido de um poema quinhentista e de outros textos que se propõem a interpretá-lo, ou mais, a conferir-lhe um significado específico – não é de autoria do vate, nem se pode querer reivindicar a ela tal *status*, pois carrega em si a ideologia daqueles que decidiram “emoldurar” os versos decassílabos com notas, comentários e demais textos e elementos gráficos, os quais relegam o poema propriamente dito a uma

⁵¹² Primeira compilação em latim dos textos canônicos que hoje compõe a Bíblia, realizada por São Jerônimo, no século IV, conforme NETO, 1977, p. 36.

⁵¹³ MARTINS, 1985, p. 47.

condição de “coisa” a ser dissecada e analisada friamente, como se vê pelo questionário da edição organizada por Emanuel Paulo Ramos, por exemplo.

Talvez possamos denominar esse processo como “condicionamento” ou “orientação” da leitura, pois trata-se de utilizar o poema original de Camões para dele extrair determinadas “verdades” históricas e certos valores que interessavam aos organizadores das edições escolares. A valorização de determinadas passagens do poema (pelo acréscimo de notas e comentários extensos, plenos de sentimento patriótico ou religioso) bem como a supressão ou minimização de outras (pela omissão dos versos, pela ausência ou brevidade das notas e comentários) são indícios dessa leitura condicionada que apontam para um esquema ideal de leitura não só do poema, mas também – e possivelmente de forma principal – da história de Portugal. Exemplo disso é o que vemos no volume organizado por Artur Viegas, no qual estão suprimidos todos os versos que abordam questões envolvendo o erotismo, e naquele organizado por Emanuel Paulo Ramos, em que há marcas gráficas sinalizando as oitavas que deveriam ser lidas e estudadas, além das notas com referências históricas fundamentadas em João de Barros, Castanheda e Fernão Lopes, entre outros.

Sendo assim, a partir da análise desses oito livros é possível afirmar que, no tocante à materialidade, são objetos que evocam e perpetuam o elevado *status* social atribuído ao poema, fazendo com que os jovens estudantes possivelmente os enxergassem como objetos mais de culto do que de arte propriamente dita. A composição física robusta, com um projeto gráfico bem cuidado, colabora de forma especial nesse processo de valoração. Mas quando evocamos a contribuição ideológica dos organizadores na emergência de um significado nacional latente no poema, percebemos que as escolhas – tais como a inclusão de cartas geográficas, exaltação dos feitos históricos nas notas e comentários e a leitura cristianizada dos versos e da biografia de Camões – também contribuem para distorcer a imagem de *Os Lusíadas* enquanto texto de natureza poética. E isso fica mais evidente nos livros de 1926 a 1955, coincidentemente os anos que correspondem àquele período de maior controle ideológico e cerceamento de ideias divergentes exercidos pelo governo português.

Uma célebre adaptação em prosa

Conforme pôde-se perceber, os anos em que se desenvolveu a ditadura em Portugal foram especialmente marcados pela presença crescente de uma literatura para o público infanto-juvenil afinada com as propostas ideológicas marcadamente imperialistas, colonialistas e conservadoras do governo. E isso não foi diferente com relação a *Os Lusíadas*, em especial nos

livros adaptados para as escolas, como mostramos nas linhas anteriores. No entanto, dentre todas essas adaptações, uma se destaca, tanto pelo seu valor dentro do cenário educacional, quanto pela sua longevidade no mercado editorial. Trata-se de uma obra bastante significativa nos anos do Estado Novo em Portugal: a adaptação de João de Barros, cujo título, *Os Lusíadas de Luís de Camões – contados às crianças e lembrados ao povo*, já revela a intenção didática do mesmo.

Digitalização da capa do livro de João de Barros

Esse livro foi, e ainda é, bastante utilizado pelas escolas portuguesas, à guisa de introdução ao estudo da obra máxima de Camões. O jornalista José Cardoso, em um artigo publicado originalmente no periódico “O Comércio do Porto”, acusou a adoção dessa obra pelos professores dos liceus nos anos 40, da seguinte forma:

No 2º ano, [os professores] leem ou mandam ler (com respostas obrigatórias a questionários previamente elaborados) *Encantos Meus e Pobrezinhos de Cristo*, de Nuno de Montemor, *Os Lusíadas contados às Crianças e lembrados ao Povo*, adaptação do poeta João de Barros (...) É ainda costume mandar ler *Porque me orgulho de ser português*, de Albino Forjaz de Sampaio.⁵¹⁴

Tomando-se em conta apenas esses títulos apontados pelo jornalista, percebe-se que a adaptação de João de Barros para o poema de Camões insere-se em um rol de volumes que,

⁵¹⁴ CARDOSO, 1990, p. 115.

além de aparentemente ajustados ao “culto cristão da pátria”, também eram estudados de forma obrigatória, com a finalidade de subsidiar atividades de interpretação.

O livro, que veio a público em 1931, teve mais de 50 edições pela Livraria Sá da Costa Editora. É uma adaptação em prosa, de linguagem facilitada e acompanhado de ilustrações compostas por Jaime Martins Barata, na verdade uma gravura de meia página para a introdução de cada um dos dez capítulos e uma carta de página dupla – pp. 40 e 41 - mostrando a rota de navegação de Vasco da Gama até Calicute.

Os capítulos são nomeados de acordo com as principais ações da narrativa do poema, como, por exemplo, o capítulo I, intitulado “Começa a viagem”; o capítulo II, intitulado “Perigos e traições”; o III, “O rei de Melinde acolhe os portugueses”; etc.

A obra divide-se em três partes: Prefácio, narração propriamente dita e biografia de Camões. No prefácio o autor deixa clara a vocação do livro:

E foi para elas [as crianças] – pensando na alegria de ajudar a criar nas almas infantis o civismo de que tanto falamos e de que tanto carecemos – que me atrevi a reduzir a linhas essenciais, embora pobres, a linhas acessíveis à mais ingênua visão (...) Os Lusíadas.⁵¹⁵

E ainda, esclarecendo a respeito do próprio título da obra:

Ousarei ainda acrescentar que esta adaptação consagro-a também - ao Povo. Não que o Povo – que somos todos nós – ignore o poema, a sua celebridade e a sua inspiração. Mas esquece talvez demais as nobres ligações que dele dimanam.⁵¹⁶

Na narrativa, percebemos a supressão de algumas passagens do poema de Camões, talvez porque o autor as julgasse impróprias para o público mais jovem, pois, assim como no livro organizado por Artur Viegas, Barros mutilou o episódio da ilha dos amores e atenuou tantos outros. No entanto, sabemos que fez isso conforme as exigências das diretrizes educacionais e editoriais puristas vigentes à época do lançamento desse livro, como mostramos anteriormente.

O texto em prosa é bastante simples, exaltando a bravura e o patriotismo do povo português, esforçando-se, também, para despertar nas crianças certo desejo de pertença:

Ninguém calava a sua admiração pela ousadia e pela tenacidade dos nossos marinheiros, que tão longe tinham ido, tantos

⁵¹⁵ BARROS, 1931, p. 10.

⁵¹⁶ Idem, p. 11.

prodígios tinham visto, tantos perigos tinham passado – e ali se encontravam outra vez respirando o ar deleitoso da sua terra, engrandecida pelo esforço ingente desses lusitanos ilustres.

Portugal era senhor de vastas possessões e de vastos oceanos, pelo valor e pelo patriotismo dos seus filhos!⁵¹⁷

Qual é o garoto que não quer fazer parte da mesma nação de heróis tão nobres, que tantas glórias conquistaram para a nação portuguesa? Na verdade, o que João de Barros fez foi induzir ao ufanismo, apoiando-se na releitura de um poema de elevada posição social, como é *Os Lusíadas*, de maneira que o jovem leitor não pode refutar o que lê, porque aquilo que está lá apenas “traduz” as consagradas e inacessíveis palavras de Camões – como as apresentadas nas edições comentadas e anotadas – para uma linguagem mais acessível. Em outras palavras, João de Barros aproveitou-se daquilo que podemos chamar de “status afetivo” do poema de Camões, assim como da “necessidade” de adaptá-lo para uma linguagem menos complexa, para introduzir de maneira camuflada no seu livro alguns gatilhos ideológicos que estavam em afinidade com as diretrizes do governo.

Além do ufanismo patriótico, o autor também se esforçou por dar destaque ao caráter cristão do povo português e, assim, promover o “culto cristão da pátria” tão caro ao Estado Novo chefiado por Salazar. Isso pode ser percebido em vários trechos do livro, como nestes exemplos:

(...) adoravam (...) não Cristo, mas o Deus dos Maometanos, o Deus dos infiéis – que Portugal tinha sempre e sempre combatido.⁵¹⁸

(...)

E mereciam [os portugueses] que os achassem então superiores a Alemães, a Ingleses, a Franceses e Italianos, que em vez de se lançarem a empresas árduas e difíceis, passavam o tempo em distrações vulgares (...) não tentando levar a desconhecidas regiões a Fé Cristã e a civilização da Europa.⁵¹⁹

(...) encontrando-se agora na Ásia os seus marinheiros para espalharem ali o nome de Portugal e os benefícios da doutrina de Cristo...⁵²⁰

Note-se que Barros evocava a característica histórica da disposição cristã de Portugal, acentuada com a repetição do advérbio “sempre”. Além disso, insinuava que tal índole fazia dos portugueses um povo superior, se comparado às grandes potências europeias, em especial

⁵¹⁷ Idem, p. 197.

⁵¹⁸ Idem, p. 23.

⁵¹⁹ Idem, p. 100.

⁵²⁰ Idem, p. 121.

quando se tratava não apenas do culto doméstico e particular da fé cristã, mas, especialmente, da sua disseminação entre os povos considerados menos favorecidos, como era, possivelmente, o caso das colônias portuguesas.

Terminada a narrativa, o livro apresenta uma breve biografia – apenas treze páginas das duzentas e dez do livro – sob o título “História de Luís de Camões” na qual o autor evidencia o caráter patriótico e cívico do poeta dos quinhentos:

Não foi só grande poeta, Luis de Camões. Foi também grande patriota e valente soldado. Amou a pátria com dedicação sem limites(...).⁵²¹

O que se pode ler nesse texto sobre a vida de Camões é uma reprodução das narrativas cristalizadas pelos biógrafos mais celebrados, embora João de Barros demonstrasse consciência a respeito da fragilidade das mesmas. Isso revela-se neste trecho em que o autor assumiu o poema de Almeida Garrett como sendo uma das suas fontes, ao mesmo tempo em que adotava uma posição neutra frente a veracidade histórica dos fatos que apresentava:

Pobre morreu, em 1580. Quando morria – conta-se – o seu fiel Jau levava-lhe a notícia do desastre de Alcácer-Quibir...

“Pátria, ao menos, juntos morremos” – exclamou ele então, segundo narra Almeida Garrett no seu poema Camões. Que estas palavras sejam ou não autênticas, é o que ninguém assevera”.⁵²²

Embora neutras na aparência, essas palavras demonstram muito mais do que se suspeita de início. Optando por apresentar o cultuado desfecho romântico da vida do poeta, Barros, na verdade, estava evocando o “verdadeiro amor da pátria”⁵²³ demonstrado por aquele Camões garrettiano que, segundo Eduardo Lourenço, encarnava “um sentimento que está para além dele, e que todos os portugueses partilham, essa inexplicável mistura de sofrimento e de doçura a que chamam saudade”.⁵²⁴ No momento em que trazia ao público leitor a imagem desse exemplo de “bom português”, o autor introjetava no imaginário dos jovens aprendizes uma cena que dificilmente se apagaria por meio de um simples questionamento a respeito da autenticidade do que ia nos versos de Garrett: Camões era como um duplo de Portugal, ambos vítimas de um passado desastroso e, agora, merecedores de todos os esforços para elevá-los, mais uma vez, aos postos de poeta e país superiores entre os demais, tal qual foram no passado.

⁵²¹ Idem, p. 202.

⁵²² Idem, p. 213.

⁵²³ LOURENÇO, 1999, p. 57.

⁵²⁴ Idem, p. 59.

Em suma, a adaptação em prosa de João de Barros apresentava-se como um livro que transcendia em muito o poema de Camões, intensificando em linguagem corrente e simplificada aquilo que *Os Lusíadas* tinha de mais significativo para um autor sintonizado com a política de inculcação de valores nacionalistas, morais e cristãos assumida pelo regime político de controle ideológico. É, portanto, uma obra singular dentro da história do ensino de Camões na escola portuguesa.

3.3 Relatos sobre o liceu e a recepção do poema

Desde há dois séculos, pelo menos, que o significado mítico-simbólico de "Os Lusíadas" é indissociável do destino de Portugal. Sempre que esse destino está, ou parece estar, sob ameaça, externa ou interna, "Os Lusíadas" resplendem como estrela polar da comunidade nacional, ressoam como o canto sagrado da pequena casa lusitana, quer na sua dimensão épico-memorial, quer na sua dimensão épico-futurante. Os aproveitamentos ideológicos e político-partidários, algumas vezes sob signo da hipocrisia, da ignorância e do oportunismo, do capital mítico-simbólico de "Os Lusíadas" são o subproduto inevitável da grandeza sem par, na língua, na memória e no imaginário dos portugueses.⁵²⁵

Essa reflexão de Vitor Aguiar e Silva sintetiza, de maneira bastante eficiente, o que representou *Os Lusíadas* no projeto educacional português, sobretudo nos anos do Estado Novo. Quando o teórico da literatura aponta “[o]s aproveitamentos ideológicos e político-partidários” – o que já ficou comprovado por meio do que mostramos a respeito da legislação educacional, das seletas literárias e das edições escolares do poema – faz-nos lembrar que o épico nacional tem sido evocado incessantemente nos mais diversos contextos da história recente de Portugal, sobretudo durante os anos de maior repressão, quando foi apresentado aos jovens alunos sob a estreita ótica nacionalista do regime. Após termos apresentado algo acerca da presença do poema de Camões na escola, resta agora investigar a abrangência desse aproveitamento ideológico e nacionalista, bem como verificar as impressões que ficaram desse processo de ensino e aprendizagem, lançando mão de alguns relatos publicados por pessoas que fizeram parte dele. Procuraremos, portanto, colaborar neste capítulo com aquela investigação sugerida por José A. C. Bernardes, para quem o estudo da recepção escolar de *Os Lusíadas* não poderia “deixar de interrogar professores e alunos de várias gerações, recolhendo testemunhos ilustrativos (...)”⁵²⁶. O que vamos apresentar, advertimos, é apenas um recorte da grande malha que é a história do ensino de Camões: são textos⁵²⁷ de diversa natureza e de autores vários, os quais nos permitirão adentrar o ambiente escolar e nele verificar alguma coisa das práticas que ali se concretizavam, mas que, evidentemente, não têm a pretensão de esgotar o assunto. Buscaremos apenas o que seja suficiente para validar tudo o quanto vimos apresentando até aqui.

⁵²⁵ SILVA, 2001.

⁵²⁶ BERNARDES, 1999, p. 126.

⁵²⁷ Embora não tão abundantes, priorizamos os textos escritos que, por sua natureza bibliográfica, apresentam-se mais pertinentes à linha investigativa que viemos traçando até aqui.

Teremos como foco central o período do Estado Novo, mas nos permitiremos algumas digressões que julgamos pertinentes para o entendimento mais amplo do assunto. Dessa forma, serão apresentados textos de autores consagrados ao lado de outros escritos por pessoas comuns; textos que remontam ao período do Estado Novo flanqueados por postagens eletrônicas contemporâneas; textos que relatam a experiência de ler *Os Lusíadas* na sala de aula juntamente com outros que descrevem o ambiente liceal. São, portanto, relatos que diferem entre si quanto à natureza e autoria, mas que em conjunto trazem informações relevantes sobre aquilo buscamos: a maneira como a escola influenciou a primeira recepção do épico de Camões para algumas pessoas.

Jorge de Sena

(...) E isto para não falarmos de crimes literários e sócio-morais de mais largo alcance, de que Camões era vítima nas escolas, parecendo até que nós éramos as vítimas dele. Porque, para além de encher-se a boca com a Fé e o Império, que nem uma nem outro eram para Camões o que eram para o Dr. Salazar, o poeta não servia para mais nada senão para exercícios de gramática estúpida: o que, tudo junto, chega para gerações lhe terem ganho alguma raiva e perdido o gosto de o ler. E há mais e pior: quando, no liceu, líamos *Os Lusíadas*, éramos proibidos de ler (e não estudávamos) as passagens consideradas mais chocantes pela pudicícia hipócrita desta nossa sociedade de sujeitos felizmente desavergonhados que fingem lamentavelmente possuir a virtude que não têm, e vivem a perseguir ou reprimir os pecados alheios. Claro que nós todos íamos logo ler as passagens “proibidas” e lendo-as assim, com olhos libidinosos, perdíamos a grandeza delas: a majestade do sexo e do amor, a magnitude da liberdade e da tolerância, a inocência magnífica do prazer físico e da paixão erótica, que, acima de tudo, Camões cantava e celebrava nessas passagens com uma abertura de espírito e uma audácia espantosas.⁵²⁸

Esse trecho do discurso proferido por Jorge de Sena na cidade da Guarda, em 1977, além de atestar a aderência de uma abordagem gramatical do poema de Camões no período da Ditadura, também aponta a existência de uma outra abordagem: a ideológica. O célebre crítico camonista, que esteve no liceu pelo início dos anos 30, via-se como “vítima” do poema, ou antes, da recepção condicionada do mesmo, pela qual pinçavam-se trechos fartos de “fé” e de “império” que tanto agradavam aos mentores do regime. Vítimas eram os jovens aprendizes, assim como vítima era também Camões e o seu poema, porque daqueles se retirava o gosto de ler e, destes, a sua natureza artística. Jorge de Sena classificou como “crime” esse uso (indevido)

⁵²⁸ SENA, 2010, p. 45.

de Camões para veicular a ideologia colonialista e assumidamente católica do governo, chegando mesmo a afirmar que tais procedimentos – a abordagem gramatical e a ideológica – afetaram a recepção do poema por gerações inteiras de portugueses que, contrariando os pudicos conselhos dos mestres, aprenderam a ler aquelas passagens ditas “chocantes” do poema como quem lê uma revista de pornografia, sem perceber a sua grandeza enquanto objeto literário.

José Saramago

Não se via um risco nas paredes, um papel no chão, uma ponta de cigarro, nenhum desses abusos e indiferenças de comportamento juvenil hoje tão comuns, como se o tempo, desde então, as tivesse tornado indispensáveis a uma formação educativa em grau de excelência. Talvez a causa estivesse nas lições da disciplina de Instrução Moral e Cívica, ainda que, a falar verdade, não seja eu capaz de recordar nem um só dos preceitos que nos teriam sido ministrados.⁵²⁹

Em 1933 José Saramago entrava para o liceu Gil Vicente. Contava com 10 anos de idade⁵³⁰ e a impressão que lhe restou na memória, até a escrita do seu *Pequenas Memórias*, foi a de um ambiente bastante organizado, onde o respeito ao bem comum parecia-lhe imperativo de uma educação “de excelência”. Nesse trecho da simpática autobiografia, o escritor não menciona as aulas de Português, nem a sua experiência com *Os Lusíadas*, no entanto há nele algo que nos interessa: as aulas de Instrução Moral e Cívica. Saramago demonstra perceber que aquele ambiente bem ordenado, em que não se viam riscos nas paredes, papéis jogados ao chão e nem pontas de cigarro, possivelmente devia-se à doutrinação levada a efeito durante as sessões daquela disciplina. Isso é perfeitamente compreensível, visto que, a partir da instauração da Ditadura Nacional, em 1926, o zelo pela moral e civismo acentuava-se gradativamente e na mesma proporção em que se tornava o governo mais repressor e autoritário, como mostramos anteriormente. Saramago, ao mencionar as aulas de Instrução Moral e Cívica, revela a compreensão de que o comportamento dos jovens estudantes do liceu Gil Vicente talvez fosse condicionado por ditames bastante rígidos, embora incapazes de serem recordados anos depois.

⁵²⁹ SARAMAGO, 2006, p. 102.

⁵³⁰ Idem, p. 45.

José Eduardo Agualusa

“Em Portugal ainda lêem *Os Lusíadas*?”

Disse-lhe que os jovens portugueses eram forçados a ler “*Os Lusíadas*” no liceu. Isso explica porque muitos não o leram nunca. Domingos da Paixão Neto suspirou resignado:

“Deviam proibi-lo”, disse: “Se o proibissem seria um sucesso.”⁵³¹

Aqui, o escritor angolano, nascido em 1960, demonstra conhecer bem o que se passava em Portugal à época do Estado Novo. No conto “A casa secreta”, encomendado a Agualusa pelo jornal Expresso⁵³², o narrador protagonista envolve-se com a descoberta do “descendente de um marinheiro de Vasco da Gama”⁵³³ a viver em Melinde. No trecho acima, esse narrador confia a Domingos da Paixão Neto (pivô da descoberta) algo que, para nós, tem muita importância: paradoxalmente, muitos portugueses nunca leram *Os Lusíadas*, porque a escola os forçava a ler. Mesmo se tratando da opinião de um personagem, tal afirmação carrega potencialmente em si a percepção do próprio Agualusa a respeito da abordagem pedagógica do poema no ambiente escolar, bem como das consequências dessa metodologia impositiva. Pelo que vimos nos capítulos anteriores, essa relação entre a escola, o poema e os jovens, descrita pelo narrador protagonista, é bastante plausível porque, além da obrigatoriedade da leitura, os versos do épico geralmente não eram absorvidos por fruição estética, mas como meio de aprender sintaxe, morfologia, história, etc. Tanto o narrador-personagem quanto Agualusa sabiam disso.

José Cardoso Pires

Quando entrei pela primeira vez no Liceu de Camões, minha sensação imediata foi a de que estava a ser fechado num reduto concentracionário ou coisa semelhante. Os alunos andavam fardados da mocidade Portuguesa e cumprimentavam os professores em silêncio e de braço estendido, à maneira fascista, como se tivessem sido privados da voz... Eu não tinha a menor ideia política daquele ritual, é evidente, mas pressentia uma certa humilhação, um certo enquadramento desumanizado naquilo tudo. Foi uma imagem que permaneceu em mim até muito tarde.⁵³⁴

⁵³¹ AGUALUSA, 2003, p. 37.

⁵³² Como consta nas “notas e agradecimentos” da publicação.

⁵³³ AGUALUSA, 2003, p. 35.

⁵³⁴ PORTELA, 1991, p. 89.

O pequeno aprendiz José Cardoso, que mais tarde viria a ser um escritor de relevância no cenário cultural português, deparou-se em 1936 com um sistema repressivo que, dentro do liceu, refletia a índole do regime autoritário chefiado por Salazar. Aquele ambiente militar e saturado, ao que tudo indica, condicionou-lhe a representação afetiva da escola, e possivelmente dos fazeres escolares, de forma bem pouco positiva, como se percebe quando remata mais adiante no texto: “O liceu repelia-me (ou eu repelia o liceu, vinha a dar no mesmo)”.⁵³⁵ Nesse excerto da sua entrevista a Artur Portela⁵³⁶ ele não menciona as aulas de português, tampouco o estudo de *Os Lusíadas*, no entanto o seu relato reforça de forma eficiente a nossa impressão a respeito do ambiente escolar excessivamente corporativo nos anos do Estado Novo. Quando menciona que essa imagem formada por ele a respeito do ambiente liceal permaneceu “até muito tarde” na sua memória, somos levados a crer que determinadas experiências escolares se perpetuam ao longo da vida, possivelmente influenciando, de modo mais ou menos contundente, a representação subjetiva do mundo em cada indivíduo.

António Lobo Antunes

Vinha eu de eléctrico para Benfica, depois de mais uma educativa tarde no Liceu Camões, espécie de campo de concentração aterrorizador e inútil, quando, por alturas de Calhariz, uma evidência me cegou: vou ser escritor.⁵³⁷

Fica evidente a semelhança entre o relato de Lobo Antunes e o de Cardoso Pires a respeito do liceu lisbonense. Apesar de terem-no frequentado em épocas distintas (o primeiro ingressou ali por volta de 1936 e o segundo, 1953), ambos relataram a percepção do mesmo ambiente hostil: para um, era local de “enquadramento desumanizado”. Para o outro, um “campo de concentração aterrorizador e inútil”. Mas aqui, Lobo Antunes amplifica a impressão de espaço repressor quando qualifica o liceu de “aterrorizador”. Possivelmente o pequeno aluno que, àquela época, se deparava com a disciplina militar não associava a austera rotina escolar ao que ocorria no campo de Tarrafal, mas a memória que o adulto guarda da escola encontra reflexos nos mecanismos de repressão de que foi testemunha direta. Quanto à representação de *Os Lusíadas*, vemos no romance autobiográfico *Os cus de Judas*, Lobo Antunes demonstrando

⁵³⁵ Idem.

⁵³⁶ Idem.

⁵³⁷ *Retrato do artista quando jovem – II*, em ANTUNES (2011, p. 55). Grifo meu.

resumidamente a formação que recebiam muitos jovens portugueses nascidos e crescidos sob a estrela do conservadorismo estado-novista:

Nasci e cresci num acanhado universo de crochê, crochê de tia-avó e crochê manuelino, filigranaram-me a cabeça na infância, habituaram-me à pequenez do bibelot, proibiram-me o canto nono de *Os Lusíadas* e ensinaram-me desde sempre a acenar com o lenço em lugar de partir.⁵³⁸

A essência do relato nos remete àquela visão de Portugal como a “pequena casa lusitana”, em que vigorava o conservadorismo cristão, sob a bênção das tias-avós-beatas que enalteciam as virtudes de ser pequeno frente ao mundo. Tudo ali é bibelô, tudo ali são filigranas mentais, das quais são cuidadosamente excluídos os malafamados versos do canto IX de *Os Lusíadas*, tudo para que fosse protegida a candura infantil e, quem sabe, fazer de Portugal uma nação tão cândida quanto aquelas doces crianças. Tudo “a bem da nação”.

Alexandre O’Neill

O anedotário relativo ao recente passado político português é fértil em exemplos nos quais a culpa e o medo, mesmo quando objecto de irrisão, desempenham o principal papel. Pense-se na conhecida história do professor de literatura portuguesa que chega a casa, depois de um dia de trabalho e, muito irritado, desabafa com a mulher: “ - Calcula tu que hoje perguntei a um rapazito de doze anos quem tinha feito *Os Lusíadas*. Sabes o que aconteceu? O aluno desatou a tremer, a choramingar e acabou por dizer que não tinha sido ele... É incrível, não achas?”. Resposta da mulher: “ - Ó querido! Talvez não tenha sido, coitado...”.⁵³⁹

Nesse trecho do artigo “Para nascer, pouca terra; para morrer, toda a Terra”, o poeta Alexandre O’Neill escreveu a respeito da “culpa” que, segundo ele, foi a responsável pelo “medo”. A anedota lembrada nesse trecho ilustra muito bem o tema apresentado, mas, sobretudo, revela-nos certa percepção comum que andava a circular pela sociedade portuguesa pelos anos da Ditadura: o ambiente repressor das escolas e a relação entre professores, poema e alunos. O’Neill optou por deixar registrada uma narrativa popular que carrega informações condizentes com o que já apresentamos, atestando a nossa opinião de que a prática escolar pode ter sido, em algumas situações, ajustada à ideologia repressora do governo estado-novista, o que permitiu criar-se dentro da escola um ambiente que em nada favorecia a aprendizagem

⁵³⁸ ANTUNES, 1983, p. 46.

⁵³⁹ O’NEILL, 2008, p. 79.

significativa, a ponto de um “rapazito de doze anos” sequer saber o título do principal poema português, tão valorizado pelo mestre. Mas a crítica não parava por aí, pois a esposa do professor, representando a população adulta, vergonhosamente também desconhecia a obra prima de Camões, o que denunciava a histórica incompetência da escola portuguesa.

João Aguiar (jornalista)

Uma coisa posso garantir: não encontrei este itinerário [do sorriso] nos bancos da escola, quando me ministraram *Os Lusíadas* como se de um remédio amargo e particularmente indigesto se tratasse, uma leitura atravancada com a divisão de orações e os complicados nomes das figuras de linguagem – zeugmas, anástrofes, apóstrofes, hipérboles, sinédoques, prosopopeias... enfim, o bastante para levar qualquer adolescente a erguer à sua volta as barreiras defensivas da rejeição: Camões nunca mais, não gosto e não quero. (...) Pela parte que me toca, após haver completado o antigo liceu, precisei de sete anos para reencontrar *Os Lusíadas* e para me reencontrar, finalmente seduzido, em *Os Lusíadas*.⁵⁴⁰

O jornalista e escritor João Aguiar frequentou o liceu durante os anos 50, período em que o Estado Novo atingira o auge do poder, mas também começava a enfrentar críticas mais acintosas. Por esse relato, excerto do seu ensaio “O itinerário do sorriso”, ele confirma a prática de uma abordagem gramatical do poema de Camões na escola e, também, revela a reação dos alunos a essa metodologia “indigesta”. O ex-aluno reteve na memória uma impressão em nada agradável, chegando a comparar o estudo do épico ao ato de ingerir um “remédio amargo”. Além disso revela a consciência de uma leitura truncada e fragmentada, útil apenas para a exemplificação de conceitos gramaticais, o que, segundo ele, fazia com que muitos alunos rejeitassem o poema. Por sorte, e possivelmente com uma boa dose de perseverança, João Aguiar conseguiu superar as impressões negativas que lhe ficaram a respeito do poema após aquela primeira recepção nem um pouco sedutora, como ele mesmo deixou claro.

Maria da Conceição Coelho (professora e articulista)

Terão esquecido que, em tempo algum, mesmo antes do 25 de Abril, *Os Lusíadas* foram lidos na íntegra? E, nessa altura, foram verdadeiramente lidos ou esquartejados em orações e distribuídos à posta para consumo rápido, marcado de intencionalidade, “ao serviço da Nação”?⁵⁴¹

⁵⁴⁰ AGUIAR, 1996. Grifos meus.

⁵⁴¹ COELHO, M. C. «*Os Lusíadas*», *a mentira e a ignorância*, Expresso, Lisboa, p. 4, Actual, 29 ago. 2001 (por época das discussões a respeito da reforma no ensino de Português). Grifos meus.

Enquanto Portugal discutia a pertinência de mais uma reforma educacional, em 2001, Maria da Conceição Coelho levantava nesse artigo publicado no jornal *Expresso* uma questão fulcral com respeito ao ensino do épico camoniano: a leitura insuficiente. Quando ela escreve “mesmo antes do 25 de Abril”, percebemos a intencionalidade de atribuir ao período em que viveu o Estado Novo melhores condições (ou exigências) quanto à leitura de *Os Lusíadas*, comparativamente ao pós-cravos. Mas, mesmo assim, ela relata a má-leitura de que o poema padecia já àquela época, vítima das abordagens gramaticais e ideológicas. Pelo que a autora escreveu, ressalta a sua percepção de que esses procedimentos faziam do poema um conjunto desarticulado de versos que “serviam” para disseminar, a partir da escola, a ideologia nacionalista do regime.

Lino Moreira da Silva (professor)

Um "método" que ficou célebre foi o da análise gramatical redutora (para a qual, a aceitar-se, muitos alunos nem sequer estavam psicopedagogicamente preparados), não raramente acompanhada por cinismos, humilhações, agressões, faltas a vermelho, expulsões da sala, más notas, reprovações, insucesso crônico...

Em vez de estimularem à compreensão da obra, professores havia que ditavam a numeração dos elementos da frase (sujeito 1, predicado 2, objeto direto 3, indireto 4, complemento circunstancial 'x' 5, etc.), daí resultando mnemônicas e destrezas mentais sem qualquer benefício para o estudo de Camões e muito menos para a formação do aluno.

Outra via "metodológica" seguida foi a do aproveitamento político-ideológico de um autor que, sendo da Pátria, não é de nenhum regime político em especial, e muito menos de um regime que, enquanto tal, foi autocrático, monolítico, intolerante.⁵⁴²

Nesse trecho do artigo apresentado em um encontro na Universidade do Minho, em 2005, o autor revela a percepção de duas abordagens quanto ao ensino de *Os Lusíadas* na escola estado-novista: uma dita gramatical e outra atrelada ao aproveitamento ideológico. Essas duas formas de estudar o épico, resultando quase sempre em impressões negativas por parte dos aprendizes, estão presentes em quase todos os relatos que colhemos. No entanto, podemos perceber subjacentes as críticas que ele tece com respeito a essas duas “vias metodológicas”: em primeiro lugar, mostra acreditar que a abordagem gramatical, pela qual reduzia-se o poema a lições de sintaxe, era atividade “sem qualquer benefício para o estudo de Camões e muito

⁵⁴² SILVA, 2005, p. 4.

menos para a formação do aluno”, portanto ineficientes para a apreciação estética do épico. Por fim, Silva tece a sua crítica contra o aproveitamento político-ideológico, segundo o qual (e por meio dos procedimentos de seleção e apagamentos de conteúdos) o poeta era falsa e inadvertidamente convertido em partidário daquele regime “autocrático, monolítico, intolerante.”

Irmão Metralha (internauta)

Caro Zémi,

Em primeiro lugar muito obrigado por teu e-mail. Estou publicando ele e minha resposta no Recreio dos Alunos pois ele tem muita informação sobre ex-colegas nossos.

(...)

- Fui do 5º ano no ano lectivo de 1966/1967 (já se passaram 40 anos... não lembro da turma nem do meu número nela...). Às vezes misturo coisas do 3º e do 5º anos, pois foram na mesma sala no 2º andar.

(...)

- O meu professor de português no 5º ano era apelidado de Paramécias (se ele estiver vivo e me lendo, que me perdoe...) era um brilhante declamador dos *Lusíadas*, ele declamou de memória, o primeiro canto na primeira aula. Amargamos todas as separações de orações e tivemos que descobrir qual era o sujeito e o predicado das ditas orações, daquele belo (mas difícil...) texto, pelo resto do ano...

(...)

Mande fotos para incorporar o acervo do Liceu.

...Um abraço

Antonio Jorge - O irmão Metralha⁵⁴³

Como se vê nessa postagem eletrônica de Antônio Jorge, aluno do liceu António Enes pelos anos 60, a prática da análise gramatical persistiu ao longo do tempo e continuava fazendo com que o épico se transformasse em objeto de repulsa por parte dos estudantes secundaristas no Portugal estado-novista. É curioso notar que, nesse, relato o ex-aluno qualifica sinestesicamente a abordagem gramatical como “amarga”, de onde podemos inferir um processo quase físico, envolvendo não apenas questões da intelectualidade, mas também de sensações corporais, como se fora um castigo físico. O resultado é o que se vê na própria postagem: a impressão duradoura de que *Os Lusíadas* é um texto difícil, embora belo.

⁵⁴³ Publicado por António Jorge na página eletrônica *Recreio dos Alunos*, disponível em <http://liceuantonioenes.9f.com/recreio_alunos_1.htm>, acesso em 27 jul. 2014. Grifos meus.

Blog Horas Perdidas (da internet)

I. 21/10/2009, 09:27:00

Confesso que li os Lusíadas todos, apesar de não ser obrigatório. Tive uma excelente professora, fiquei com curiosidade e achei que valia a pena conhecer a história toda. Já a Bíblia, li-a com 20 anos, e não toda - só o Antigo Testamento (saltei a parte da genealogia e regras, tipo os sacrifícios a fazer em cada situação) e os Evangelhos.

Luna 21/10/2009, 09:52:00

Bem, o que eu queria dizer, e que foi confirmado em alguns comentários, é que tal como os lusíadas, que damos na escola, e dos quais lemos os episódios principais, raramente lendo o livro na sua totalidade - mesmo que gostemos muito do que estudamos - também dentro da educação católica não é comum ler-se a Bíblia toda, sendo que quem o faz o faz por vontade própria e gosto, e constitui, geralmente, uma exceção.

Daniela 21/10/2009, 14:38:00

eu nunca li a bíblia... mas os lusiadas dei-os no 9 ano xD

Sãozinha 22/10/2009, 00:46:00

Eu tive de ler aquilo tudo. O chamado temor reverencial que impunha naquela sala de aula fez-nos pensar que era isso ou o chumbo certo...mas penso que os Lusíadas são mais aborrecidos do que a Bíblia...

Vanita 22/10/2009, 01:55:00

Só conheço uma pessoa que leu os dois de fio a pavio, Bíblia e os X cantos dos Lusíadas: o meu mano! Mas ele não é uma pessoa normal ;)⁵⁴⁴

Apesar de não ser possível determinar em que época se deu o contato desses leitores/colaboradores do *blog* com o poema de Camões, fica claro nas primeiras postagens a comparação entre a Bíblia cristã e *os Lusíadas* e a aproximação que é feita ao se estabelecer como referência o quanto se leu de cada obra, o que supõe leituras longas e, portanto, de difícil efetivação. A postagem da colaboradora Vanita, carregada de ironia, ressalta essa percepção de que o poema – tanto quanto a Bíblia – exige uma leitura fora da “normalidade”, fato que acarretava certo posicionamento refratário por parte dos jovens leitores, como apontou a outra colaboradora, Sãozinha, quando assevera “que os Lusíadas são mais aborrecidos do que a Bíblia”. É nessa postagem, possivelmente de alguém que esteve no liceu nos anos do Estado Novo, que retomamos o tema das abordagens gramatical e ideológica, pois vemos ali a

⁵⁴⁴ Disponível em <<http://horas-perdidas.blogspot.com.br/2009/10/e-como-os-lusiadas.html>>, acesso em 24 jan. 2015.

reminiscência de uma experiência escolar bastante negativa, em especial quando lemos que “o chamado temor reverencial” fazia com que os alunos fossem obrigados a ler *Os Lusíadas*, “era isso ou o chumbo certo”, como escreve a ex-aluna. Pode ser devido a esse ambiente excessivamente autoritário e castrador, onde se dilacerava o épico camoniano em orações vazias, que muitos ex-alunos formaram uma imagem negativa dos liceus, como se vê em outros relatos.

Manuel S. Fonseca (internauta)

“Os Lusíadas” foram, enquanto ringue de divisão de orações e outras formas de pugilato gramaticais, o tormento dos 13 e 14 anos (não me lembro já se o líamos no 4º ou no 5º ano de liceu). Mas as primeiras estrofes de armas e barões tinham ritmo, música e uma riqueza imagética a que era preciso ser-se muito bronco para se ficar insensível. Oito cantos adiante, quando “fugindo as Ninfas vão por entre os ramos”, escancarados os deleites das Ilhas, as “alvas carnes súbito mostradas” no canto IX excluído do currículo, o nosso pequeno e adolescente coração entregava-se seguro e imprudente ao deleite da leitura.⁵⁴⁵

Vemos nessa postagem eletrônica o relato de mais um ex-aluno que padeceu sob os imperativos de se tomar o poema de Camões para dele extrair exemplos de conceitos gramaticais. Aqui o autor, que esteve no liceu durante os anos 60⁵⁴⁶, refere-se à metodologia empregada no ensino do poema de forma bastante negativa, evocando de maneira sinestésica os famigerados exercícios de divisão sintática para compará-los com os golpes recebidos em uma luta de boxe. Também faz lembrar a censura que se impôs ao canto IX, afirmando que este era “excluído do currículo”. No entanto, Fonseca demonstra ter reconhecido no poema mais do que apenas um “ringue de lutas”, especialmente quando afirma ter percebido no épico a própria poesia, o que o levou a deleitar-se com a leitura “proibida” daqueles versos que narram o episódio da Ilha dos Amores. Isso indica que, em certos casos, a abrangência dos preceitos educacionais ficava restrita ao ambiente escolar, fora do qual o aluno poderia proceder de forma diversa daquela desejada pelos zelosos educadores. Pelo relato também se denota que as “devidas omissões” sugeridas pelos órgãos competentes podem ter aguçado mais a curiosidade dos jovens estudantes, o que os levava, motivados em parte pela rebeldia característica da idade,

⁵⁴⁵ Postado no *blog É Tudo Gente Morta*, disponível <<http://www.etudogentemorta.com/2010/09/regresso-as-aulas-2/>>, acesso em 22 jan. 2015.

⁵⁴⁶ No artigo “O filme do resto das nossas vidas”, publicado no jornal *Expresso*, em 18 de junho de 2011, o autor denuncia a sua idade, quando afirma que em 1968 contava com 15 anos de idade.

a buscar no poema tais episódios proscritos, mesmo antes de conhecerem as famosas “armas e os barões assinalados”.

Teté (internauta)

(...) na época os professores o escolhiam [Os Lusíadas] sempre para exercícios, testes e exames gramaticais. Do ponto de vista de um aluno adolescente, há lá coisa mais chata que dividir orações n' "Os Lusíadas"? (...) Mal entrei no liceu já toda a gente me falava dessa pincelada que acontecia lá para o 4^a ano (atual 8^o). Mas também sou suspeita, porque nunca gostei nada de gramática... (...) Apesar do parco conhecimento do grande feito de Camões - em miúda julgava que ele tinha vindo a nado da Índia até Lisboa, com um braço no ar para salvar o seu livro - deu para perceber que o mural regista os episódios mais marcantes. (...) Nunca fui forte a Geografia, mas na altura a Índia para mim era como se fosse ali Cacilhas e o livro de História tinha uma imagem pouco elucidativa e o facto era assinalado como se fosse um grande feito.⁵⁴⁷

A mantenedora do *blog* “Quiproquó”, cognominada de Teté, também demonstra recordar da fastidiosa tarefa de analisar orações usando, para isso, o texto de *Os Lusíadas*. Nessa postagem eletrônica ela escreve sobre uma pintura feita ao longo do muro que fica em frente ao Museu da Eletricidade, em Lisboa, que mostra cenas do poema camoniano. A partir desse “gancho”, ela passa a relembrar as práticas escolares e frisa que os professores **sempre** escolhiam o poema de Camões para “exercícios, testes e exames”. Com isso, Teté reforça a noção de centralidade do épico, bem como reafirma a existência predominante de uma prática que, na verdade, era comum nos liceus portugueses durante os anos do Estado Novo: a abordagem gramatical. E, ao que parece, essa tarefa pertencia ao rol daquelas mais memoráveis, porque era conhecida e temida desde cedo, como a própria autora afirma: “toda a gente me falava dessa pincelada que acontecia lá para o 4^a ano”. No decorrer da postagem, impressiona o relato do equívoco gerado pela abordagem ideológica, que valorizava os feitos heroicos (como o naufrágio no rio Mecom), sem se importar com a aprendizagem efetiva dos alunos. Teté afirma ter pensado que Camões fora autor de uma façanha sem igual: enfrentar a nado - e apenas com um dos braços - o caminho de Vasco da Gama, para preservar ileso um poema que, considerando-se o sacrifício, deveria ser obra muito importante. É bem possível que tal percepção fosse compartilhada por alguns jovens que, como Teté, estudaram *Os Lusíadas* e a

⁵⁴⁷ Excerto de postagens no *blog* *Quiproquó*, realizadas entre 10 e 11 de junho de 2013, disponível em <<http://pequenoquiproquo.blogspot.com.br/2013/06/camoes-saiu-rua.html>>, acesso em 20 jan. 2015.

biografia de Camões pela vertente ideológica, segundo os preceitos reducionistas e nacionalistas do Estado Novo.

Também desperta interesse a afirmação de que a figura do naufrágio de Camões fazia parte do livro de História, o que nos sugere a possibilidade de uma digressão para exemplificar a vinculação entre o poema camoniano e a história de Portugal, citando um livro escolar de 1940 intitulado “História da Pátria Portuguesa”, de Estefânia Cabreira e Oliveira Cabral, em cuja capa pode-se ver a representação de *Os Lusíadas* como objeto de culto.

Capa do livro de Cabreira & Cabral.

Como se vê nessa publicação destinada ao ensino de História no Ensino Primário, a representação simbólica do poema estava fortemente atada a uma imagem de objeto imponente. Note-se, na gravura da capa, o tamanho invulgar do livro, que é exibido pela própria Pátria em forma humanizada. Olhando-nos com semblante impassível, trajando alva e modesta túnica e coroada de louros, à moda dos heróis gregos, ela, a Pátria, sustenta portentoso volume de *Os Lusíadas*, ao mesmo tempo em que aponta com o indicador direito o título do poema, o que, para uma criança por volta dos dez anos de idade, atestaria a pujança do poema, pois se tratava de obra com valor singular entre outras, intrinsecamente urdida com noção de Pátria.

Sendo assim, vemos que o equívoco da jovem Teté não é tão absurdo. É apenas um exemplo de que a dinâmica do aprendizado não era tão simples como imaginavam os dirigentes de Portugal, pois é tarefa que engloba uma vasta série de fatores, os quais nem sempre são controláveis e nem os seus resultados previsíveis.

Duas vias metodológicas

Por meio dos relatos que apresentamos até aqui pudemos verificar, nos fazeres da escola (sobretudo na escola estado-novista), a existência predominante de uma via metodológica já presumida nos livros de ensino que apresentamos antes: a **abordagem gramatical**, pela qual os versos do poema camoniano eram “dissecados” em sua estrutura sintática, morfológica e léxica, por meio de exercícios que geralmente afastavam os jovens aprendizes da fruição estética do texto. Mas, em nossa investigação, percebemos a existência de outra opção metodológica: a **abordagem ideológica**, que apontamos no início do capítulo, quando evocamos as palavras de Vitor Aguiar e Silva. Por meio dela, *Os Lusíadas* era lido não como poema propriamente dito, mas como conjunto de crônicas históricas que ratificavam, por meio de estâncias muito bem selecionadas, a “verdade nacional” que interessava ao regime de Salazar.

A vertente da análise gramatical pode ser rastreada até o século XVI, tomando-se como referência o *Ratio Studiorum*, manual de orientações para a educação jesuítica, que pregava para o ensino da gramática latina, entre outras coisas, a adoção de cartas de Cícero, do quarto livro das Geórgicas e do quinto e do sexto livros da Eneida de Virgílio, além de algumas elegias e epístolas de Ovídio, devidamente selecionadas e com as omissões necessárias (“*some selected and expurgated elegies and epistles of Ovid*”⁵⁴⁸). Somando-se a isso, devemos considerar que, mesmo com as duras investidas do Marquês de Pombal contra a Companhia de Jesus, a carência de obras e de investimentos metodológicos laicos fizeram com que os reflexos da educação jesuítica se prolongassem ao longo do século XIX - e até mesmo ao início do século XX. Dessa forma, a abordagem do poema de Camões pela via da análise gramatical derivava, sobretudo, de dois fatores principais: 1) a tradição da educação clássica (comprovada pelo *Ratio Studiorum*), pela qual a prática da tradução dos textos gregos e latinos formava a base do ensino das Letras; 2) a emergência tardia de uma disciplina específica para o estudo da língua e da literatura portuguesas⁵⁴⁹, fazendo com que a mesma metodologia do ensino das línguas clássicas se estendesse para o ensino do português.

Em resumo, *Os Lusíadas*, enquanto gênero maior de poesia e posto lado-a-lado com os clássicos, fez a sua entrada na escola portuguesa no rastro dos textos em grego e latim já

⁵⁴⁸ FRANCA, 1952, p. 32.

⁵⁴⁹ Devemos lembrar aqui, como já ficou exposto anteriormente, que o estudo da gramática própria da língua portuguesa teve o seu início no ensino secundário apenas no século XIX, conforme ensina Luísa Carvalho (2011, p. 36).

consagrados no ensino das Letras e, da mesma forma que aqueles, cedia os seus versos decassílabos para que deles se extraíssem as lições de gramática, em detrimento da sua apreciação estética. Fato que perdurou por muitos anos, como vimos pelos relatos apresentados.

Também podemos verificar a presença da abordagem ideológica desde os primórdios do ensino liceal português. Como aponta Sérgio Campos Matos⁵⁵⁰, Camões sempre esteve presente nos livros escolares, como ponto de partida para diferentes discursos ideológicos, seja enaltecido como “símbolo dos liberais exilados, aquando da instauração do regime constitucional”⁵⁵¹, ou fundindo-se ao mito sebástico, para “renovar a política de conquista territorial”⁵⁵² colonialista. Foi durante o Estado Novo que se verificou, de forma mais contundente, esse aproveitamento ideológico do poema. Com a sua leitura orientada, buscava-se uma forma de gerar determinados comportamentos e atitudes no leitor, por meio da interpretação maniqueísta do mundo. Nesse caso, *Os Lusíadas* seria uma “forma de legitimação do heroísmo português na guerra santa contra os infiéis”⁵⁵³ e Camões, a personificação mítica do patriota que exortava Dom Sebastião a concretizar essa luta.

Campos Matos também recorda que a criação de determinados mitos nacionais e a utilização ideológica das suas imagens não foi uma exclusividade portuguesa e nem do regime chefiado por Salazar. Ele relembra que, na França, a “reinvenção” da imagem de Joana D’Arc a partir da *Historie de France*, de Michelet, inspirou muitos outros romancistas e poetas do século XIX, os quais acabaram por fixar em suas obras o mito da virgem guerreira, como se ela fosse “a própria França no seu gênio de nação que desperta contra o inimigo externo”⁵⁵⁴. Essa construção mítica de uma heroína francesa em muito faz lembrar o que ocorreu em Portugal, quando Almeida Garrett publicou o seu *Camões*, e converteu o poeta quinhentista no herói romântico que tão bem serviu aos interesses nacionalistas, tanto dos liberais, no final do século XIX, quanto dos partidários do Estado Novo.

É interessante perceber que, em alguns relatos apresentados, não há qualquer referência sobre a abordagem ideológica, tampouco sobre a influência do governo sobre os fazeres em sala de aula. Isso é compreensível, se lembrarmos que alguns relatos vieram de ex-alunos que frequentaram o liceu após 1968, quando o regime já se tornava menos austero e vigoravam as “experiências pedagógicas”, as quais permitiam aos professores a adoção de diferentes

⁵⁵⁰ MATOS, 1990.

⁵⁵¹ Idem, p. 149.

⁵⁵² Idem.

⁵⁵³ Idem, p. 147.

⁵⁵⁴ Idem, p. 108.

estratégias para o ensino. Temos aí algo que nos permite considerar a importância do educador nesse processo de recepção primeva de *Os Lusíadas*. Profissionais que, mesmo sem o saber, guardavam em seus atos o poder de moldar a representação subjetiva do épico para muitos portugueses. Felizmente, alguns optaram por fazê-lo de forma positiva, como veremos a seguir.

A persuasão docente

Apesar das determinações legais, dos programas e das metodologias oficiais, há que se destacar o papel de alguns professores na emergência de uma vertente positiva de recepção de *Os Lusíadas* a partir da leitura escolar. Tendo por fundamento os diversos relatos que pudemos colher, parece-nos que a atuação docente exerceu, sobre muitos alunos, certa influência capaz mesmo de reverter o fastio provocado pela abordagem gramatical, como aponta um ex-aluno do Liceu Jaime Moniz:

As aulas de Português, com a leitura de alguns clássicos sempre me seduziram, desde os textos dos compêndios e antologias (então, eram os “aprovados como livros únicos”) e, depois, a descoberta de obras como *O Bobo*, *Lendas e Narrativas*, *Auto da Alma* e outros, mas sobretudo *Os Lusíadas* e a *Lírica*, de Camões. Quanto a *Os Lusíadas*, o docente, o já mencionado Dr. Lufinha, pôde com muita competência levar-nos a compreender o poema e motivar-nos para a sua leitura nas partes que teríamos de ler e convencer-nos de que uma tarefa que muitos criticam, como fastidiosa, a divisão de orações, foi maneira magnífica de vir a descobrir o sentido mais profundo da obra. Fiquei-lhe muito grato...Sobretudo pela forma como soube tornar a tarefa aceitável e mesmo fascinante.⁵⁵⁵

Em alguns casos, a discordância com os preceitos oficiais para o ensino de *Os Lusíadas* chegava ao limite subversivo da “liberdade”. Duas décadas antes de decretarem-se as “experiências pedagógicas”, metodologias progressistas já integravam os fazeres pedagógicos de alguns professores que ousavam enxergar para além dos limites castradores do regime, fazendo do estudo do épico uma experiência afetiva favorável para a emergência de uma representação positiva do poema, como no caso relatado por um ex-aluno do liceu Pedro Nunes:

Permita-se-me que destaque do conjunto o nosso professor de Português que, contra as estúpidas instruções do Ministério da Educação, não nos obrigava a dividir as orações nos “*Lusíadas*”, antes pelo contrário: formava grupos de alunos para reviverem episódios famosos como no teatro! Decorámos uma estrofe cada um e lá representávamos, com espanto e entusiasmo, os “*Doze de Inglaterra*”, a “*Batalha de Aljubarrota*”, os “*Amores de Inês de Castro*”, etc. Ainda hoje sei de cor, mais de 50 anos depois, a possante e magnífica estrofe

⁵⁵⁵ Entrevista concedida por João David Pinto Correia, publicada na Revista Online da Escola Secundária Jaime Moniz, disponível em <http://olyceu.blogspot.com.br/2008/07/testemunhos-do-liceu_6476.html>, acesso em 27 jul. 2014.

que marcava o início do confronto decisivo em Aljubarrota (IV, 28):
 "Deu sinal a trombeta Castelhana Horrendo, fero, ingente e temeroso;
 Ouviu-o o monte Artabro, e Guadiana Atrás tomou as ondas de
 medroso; Ouviu-o o Douro e a terra Transtagana; Correu ao mar o
 Tejo duvidoso; E as mães, que o som terrível escutaram, Aos peitos os
 filhinhos apertaram."

Que maravilha! Aquilo é que era ensinar! Muito antes, por sinal, de
 se tomar moda a chamada "pedagogia activa".⁵⁵⁶

Note-se que o ex-aluno caracteriza as instruções oficiais como “estúpidas”, o que denota a capacidade de reconhecer na abordagem puramente gramatical um processo de redução do poema enquanto objeto literário. Podemos entender que o entusiasmo relatado se devia não ao fato de os alunos eximirem-se da análise sintática dos versos camonianos, mas de poderem encará-los por meio da sua verdadeira identidade, ou seja, pela via artística. É possível que esse professor desconhecesse o potencial do seu método, tão incisivo que, mesmo depois de meio século, faria com que um dos seus alunos caracterizasse a escrita de Camões como “possante e magnífica”, indício de uma representação subjetiva positiva.

Por outro lado, existiam aqueles professores que demonstravam enorme afinidade com o regime, fazendo com que os jovens postos sob a sua orientação recebessem *Os Lusíadas* da forma idealizada pelo regime: o “evangelho” de uma Nação, tão cultuado quanto inacessível. Tais inferências surgem em relatos como este, publicado pelo ex-aluno de um liceu (lamentavelmente não nomeado) de Lisboa:

O Doutor Lima era professor de português no Liceu que frequentei em Lisboa mas como também dava aulas no Colégio Militar, tinha o posto de Capitão. Para nós, adolescentes, ele era muito mais Capitão que Doutor e todos o temíamos mais do que o respeitávamos. Na primeira aula que tivemos com ele, no então quinto ano, avançou sem rodeios para “Os Lusíadas” e mandou que um dos meus colegas lesse a primeira estrofe. Timidamente, o Gonçalo leu: “As armas e os barões assinalados que da ocidental praia lusitana por mares nunca dantes navegados passaram ainda além da Taprobana em perigos e guerras esforçados mais do que permitia a força humana . . .”, tudo de uma ponta à outra sem hesitações nem pausas como se a pontuação lá não estivesse. E assim foi que o Doutor Lima nos lançou a esse mar para nós até então desconhecido que se chama divisão de orações e análise de conteúdos. Não tínhamos percebido nada do que acabara de ser lido em voz alta e desconhecíamos totalmente o que era essa tal coisa de Taprobana. Começámos a achar alguma graça quando o Doutor Lima explicou que a Taprobana era a ilha de Ceilão a que hoje chamamos Sri Lanka e que as armas e os barões eram as insígnias dos militares que se tinham lançado nessas aventuras por mares desconhecidos. E cada vez que saltávamos um par de vírgulas, percebíamos a frase com muito maior limpidez e, afinal, nós os

⁵⁵⁶ Relato de Jorge C. G. Calado, aluno do Liceu Pedro Nunes de 1948 a 1955, publicado na Revista Parque Escolar, setembro de 2010, disponível em <<http://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/publicacoes/006-3030.pdf>>, acesso em 27 jul. 2014.

adolescentes, convencidos de que o mundo era nosso, tivemos que concluir ali de repente que muito antes de nós tinha havido quem soubesse coisas que a nós ainda nem nos passavam pela cabeça. Creio que todos fizemos em silêncio um acto de contrição por tanta falta de humildade e, passados mais de quarenta anos, ainda recordo o espanto com que os versos de Camões nos iam aparecendo com uma transparência evidente surgindo de um emaranhado de orações poeticamente urdidas de modo a que um adolescente não os pudesse decifrar. Para mim, a glória de Camões está sobretudo na forma clara como ele escreveu e como, depois, embrulhou tudo arranjando emprego por esses séculos fora a tantos professores que ainda hoje se dedicam a explicar a evidência do conteúdo de “Os Lusíadas”. Ainda hoje ouço muita gente blasfemar contra a divisão de orações que consideram uma acção penosa e eu calo-me pensando que o azar deles foi não terem sido alunos desse tal Capitão façanhudo que era o Doutor Lima, afinal uma pessoa ilustre, de espírito fino e pensamento claro.⁵⁵⁷

Nesse relato, fica claro que a patente militar do professor era responsável pelo temor/admiração que este exercia sobre jovens aprendizes, e isso é perfeitamente compreensível dentro de um contexto histórico em que a autoridade do Estado se fazia representar por meio de mecanismos de vigilância e punição. Vemos também que o professor/capitão foi o responsável pela aceitação passiva do poema como algo para o qual se “avança”, como o mar em que se aventuravam os tais “varões assinalados” e que somente poderia ser desbravado por meio da “divisão de orações e análise de conteúdos”, procedimento que punha os adolescentes em seu devido lugar de humildes receptáculos das coisas “que muito antes de nós tinha havido quem soubesse”. Pelo que vemos, parece que os alunos do capitão tomavam obedientemente aquele “remédio amargo” mencionado por outros ex-alunos, movidos prioritariamente pelo temor das consequências de não o fazer, mas também pela crença em um sistema determinista e irrefutável, afinal fora o próprio Camões quem arranjara toda aquela situação, a fim de dar “emprego por esses séculos fora a tantos professores”. Também vemos aqui a percepção positiva daquela abordagem gramatical levada a efeito pelo Doutor Lima, a ponto de o autor e ex-aluno considerar blasfema a crítica contra tal método, ao mesmo tempo em que o evoca à mente na qualidade de “pessoa ilustre, de espírito fino e pensamento claro”.

Em outro relato vemos o quanto pode ser persuasiva a ação docente, a ponto de fazer com que alguns alunos reagissem de forma refratária a qualquer tipo de crítica à abordagem gramatical:

Sem menosprezar a parte literária de “Os Lusíadas”, que estudei no meu então 5º ano do Liceu, o que me fascinou foi a divisão de orações

⁵⁵⁷ Publicado por Henrique Salles da Fonseca no blog “A Bem da Nação”, disponível em <<http://abemdanacao.blogs.sapo.pt/96450.html>>, acesso em 27 jul. 2014.

no mesmo poema épico: ir à procura do acusativo sete (?) versos abaixo do nominativo (As armas e os barões assinalados ...). E note, já nessa altura, nos anos '60 havia professoras que diziam: "bem, temos de ir à maçada da gramática neste poema tão belo!" Sabe que com os meus 14/15 anos eu pensei? "Coitada, se quer tanto a parte literária sem a essência do jogo linguístico, é porque deve ser muito infeliz!".⁵⁵⁸

O ex-aluno dos anos 60 não escreveu a respeito do seu professor de Português, mas é possível perceber que as suas aulas foram bastante persuasivas quanto à preponderância da via gramatical, mesmo tentando não “menosprezar a parte literária”. Enquanto algumas professoras julgavam maçante a tarefa de dividir orações em um “poema tão belo”, o jovem aprendiz, possivelmente condicionado pela prática docente de um professor afinado com o regime, considerava triste a apreciação do poema desprestigiando o seu aspecto linguístico.

Podem ainda ser destacados outros tantos casos em que a utilização de *Os Lusíadas* como fonte de exercícios de análise sintática, mesmo carregada de anacronismos alienantes, foi percebida de maneira positiva por antigos alunos dos liceus, destacando-se nos relatos a influência dos professores, como neste depoimento de outro ex-aluno do Liceu António Enes, que relatou a sua experiência da seguinte forma:

(...) a grande Dra. Inês Calisto, Dra. Lívia Rocha, e o grande Prof. João Boaventura e mais dois excelentes professores de que infelizmente não me lembro dos nomes. Só me lembro das alcunhas, mas o pudor inibe-me de as revelar. Uma dava Matemática e tinha um Volkswagen carocha que era a maior máquina de fazer fumo a seguir às locomotivas dos CFM nas manobras do Cais Gorjão. O outro dava Português, e assim a característica principal que me lembro era a sua baixa estatura (daí a alcunha) para além do facto de durante dois períodos inteiros dar *Os Lusíadas*, recitando-os, sem nunca abrir uma página. Que saudades!!!⁵⁵⁹

Notem-se os qualificativos atribuídos aos professores, inclusive ao de Português que tinha o poema memorizado, fato tão marcante que é, ao lado da baixa estatura, o que ainda o caracteriza na memória do ex-aluno. Certamente havia nessas aulas a análise gramatical, como era costume, mas, pelo que se lê no relato, restou uma impressão positiva dessas aulas em que se estudava *Os Lusíadas* “durante dois períodos inteiros”, do contrário tal lembrança não seria evocada com saudade: mérito do professor cujo nome se perdeu na memória, sem que se

⁵⁵⁸Publicado por Raúl Mesquita no blog “Acto Falhado” disponível em <<http://actofalhado.blogs.sapo.pt/104338.html?thread=912274>>, acesso em 27 jul. 2014.

⁵⁵⁹ Publicado por Carlos Dias de Carvalho no blog Wiki Liceu Antonio Enes, na página dos finalistas de 1976, disponível em <<http://pt.lianes.wikia.com/wiki/Alunos>>, acesso em 27 jul. 2014.

perdesse a reverência aos seus métodos. Por fim, uma ex-aluna do professor Emanuel Paulo Ramos, organizador da célebre edição escolar de *Os Lusíadas*, também deixa relatada a influência que o mesmo exerceu sobre a sua recepção do épico:

Evoco ainda o Dr. Emanuel Paulo Ramos, que teve um papel fundamental na minha formação, visto ter descoberto em mim a vocação para a Literatura e que me obrigou a explorar essa vertente que, eu, na imaturidade da minha juventude, julgava que não tinha importância.

Foi ele que me ensinou a ler *Os Lusíadas* e os tornou aliciantes a ponto de eu gostar da retórica e da sintaxe latina, que marcaram a minha formação acadêmica.

Penso que foi a pessoa que mais me marcou e que, sem querer, me conduziu ao rumo que eu tomei.⁵⁶⁰

Por esses dois últimos relatos devemos concluir que alguns professores conseguiram causar impressões positivas nos seus alunos através da utilização do poema épico de Camões, contrariando o que se viu naqueles outros relatos, em que parte os antigos alunos consideravam de forma negativa o ensino de *Os Lusíadas* pela via gramatical, reputando as atividades dela decorrentes como “amargas”, “doloridas” e mesmo ineficientes. Positivas ou negativas, inferimos que se trata de impressões cuja longevidade atestam a relevância e aderência daquele texto de 1572 na vida de muitas pessoas, a ponto de tornar-se referência para evocar à lembrança os saudosos tempos de liceu.

⁵⁶⁰ Entrevista concedida por Mónica Teixeira (60 anos de idade à época), publicada em 02/07/2008 na Revista Online da Escola Secundária Jaime Moniz, disponível em <<http://olyceu.blogspot.com.br/2008/07/testemunhos-do-liceu-david-pinto.html>> acesso em: 27 jul. 2014.

CONCLUSÃO

4 PALAVRAS FINAIS

Se Portugal fez de Camões um vulto tutelar, tudo indica que coube aos liceus portugueses elevarem *Os Lusíadas* à posição de Evangelho Cívico da Pátria. Por tantos conhecido, e por tão poucos lido, o épico quinhentista manteve-se como peça simbólica dentro da escola secundária desde os seus alvores, servindo aos fazeres pedagógicos mais do que se pode requerer de um poema.

Mostramos, neste trabalho, que as rimas do vate estiveram presentes nas aulas de *Grammatica Portuguesa* dos poucos liceus existentes antes de 1870, quando era corrente a comparação do poema camoniano com os clássicos gregos e latinos. Àquela época, na infância dos estudos da Literatura pátria, a herança da escola jesuítica se fazia perceber nos exercícios de gramática, oratória e retórica que se apropriavam de excertos do poema épico de Camões, da mesma forma que se fazia com a *Ilíada*, a *Eneida* e a *Odisseia* quando do estudo das gramáticas latina e grega na escola pré-pombalina. Também ficou claro que os registros mais antigos da presença de *Os Lusíadas* nos liceus indicam a valoração do poema enquanto registro de um passado glorioso, como ressaltava Paulino de Souza na introdução da sua edição escolar: “Monumento perpétuo da nossa antiga fama, e o testemunho perene dos gloriosos dias de Portugal”.⁵⁶¹

Vimos que a criação da disciplina de *Literatura Pátria*, em 1870, deu-se em meio ao confronto entre a corrente clássica e a romântica. Também o debate a respeito do conteudismo irrelevante e até da presença do Latim como disciplina autônoma marcaram essa fase da história dos liceus. Mas, se ao governo interessava a simplificação dos programas de ensino, algo permanecia incontestável dentro dos muros da escola: a presença de *Os Lusíadas*. Ainda interessou verificar que, quer nas seletas, quer nos compêndios de gramática, os versos camonianos ocupavam lugar de destaque, deixando claro, através da escolha dos autores, o tom de moralidade cristã tão combatido pelos intelectuais da Geração de 70, mas que impregnava a educação portuguesa e ainda determinava a seleção de excertos e até a mutilação de versos do poema, como aquele do qual foi retirada a palavra “tetas”, a bem da integridade moral dos jovens educandos.

⁵⁶¹ SOUZA, 1865, p. 3.

Mostramos que a partir da reforma educacional de Jaime Moniz, em 1894, o estudo do épico de Camões no ensino secundário passou a receber uma abordagem bastante esquematizada, seguindo os preceitos pedagógicos progressistas que se faziam introduzir nas escolas portuguesas através dos decretos que estabeleciam programas bastante detalhados para cada disciplina. Foi durante esse período de grande valorização das ciências que percebemos um grande empenho governamental no sentido de promover uma educação menos proselitista, no entanto os livros escolares utilizados no ensino secundário ainda se mostravam tendenciosamente conservadores, valorizando os aspectos nacionalistas e religiosos do poema, em detrimento da sua apreciação estética.

Quando abordamos o período de transição entre a Monarquia e a República, ficou esclarecido que o teor laico – e até anticlerical – dominava os preceitos legais para a educação, consequência da própria separação entre o Estado e a Igreja ocorrida em 1911. Também mostramos que as adaptações escolares de *Os Lusíadas*, bem como a sua referência nos demais livros de estudo, ainda apresentavam certo teor moralizante e nacionalista, ligados excessivamente àquele passado “glorioso” de Portugal. Nesse período vimos que o poema se tornara, mais do que nunca central, no currículo de língua e literatura. Exemplo disso era a indicação para que fossem retirados “principalmente dos *Lusíadas* os assuntos para exercícios escritos”⁵⁶², além da profusão de excertos do poema nos compêndios de História da Literatura e Gramática.

Nos momentos em que apresentamos o contexto político e social dos primeiros anos da República, antes de golpe de 1926, ficou evidente o grande desacerto no campo educacional, onde correntes conservadoras e progressistas lutavam, sagrando-se vencedores os adeptos da primeira - aqueles a favor do ensino nacionalista, de cunho moral e religioso. E vimos que isso aconteceu principalmente a partir de 1918, com a chegada de Sidónio Pais ao poder, quando a disciplina de Português se fundiu à de História da Pátria, fazendo com que *Os Lusíadas* passasse a ser estudado como instrumento ideológico, ou texto que pudesse acender nos alunos “virtudes cívicas e domésticas”.⁵⁶³

O golpe de 1926 nos mostrou que uma nova era chegara aos liceus portugueses: eminentemente conservadora, clerical e autoritária. O uso de uma edição escolar, devidamente anotada, passou a ser obrigatório para os alunos da quarta e quinta classes que, a partir de 1930, foram obrigados a estudar o poema acompanhados da historiografia de João de Barros e Fernão

⁵⁶² Decreto 3, de novembro de 1905.

⁵⁶³ Decreto 12.594, de 2 de novembro de 1926.

Lopes de Castanheda, confirmando a proposta de uma leitura histórica. A adaptação escolar de Artur Viegas revelou que a mutilação do épico de Camões - extirpando-se dele os versos “pecaminosos” - era corrente e desejável, a fim de que se mantivesse a aura de “fé sublime e patriotismo ardente”⁵⁶⁴ do poema. Isso nos mostrou que a busca pelo “significado nacional” do poema camonianiano abafou a sua apreciação estética, pois ele se transformava de obra de arte em mais um livro de estudos, grande, sacralizado e compreendido por poucos.

Foi visto que, a partir da nomeação de Salazar para Presidente do Conselho de Ministros, um projeto de “culto cristão da Pátria”⁵⁶⁵ estabelecia-se dentro e fora da escola. O rigoroso escrutínio do Estado sobre quase todos os setores da vida social incidia também na produção literária, mostrando-nos a existência de diversas publicações para a infância e juventude que ressaltavam a ideologia do governo. Assim também foi com referência ao estudo de *Os Lusíadas* que, oferecido aos jovens nas edições escolares em que abundavam os paratextos, era considerado como “Arca Santa da nossa nacionalidade”.⁵⁶⁶ Também apontamos que o livro organizado por Emanuel Paulo Ramos trazia o poema quinhentista acanhadamente espremido entre páginas e mais páginas de gravuras, esquemas, comentários, diagramas e questionários, o que colaborava para a sua caracterização como livro escolar ideologicamente orientado, assim como foi a adaptação em prosa publicada por João de Barros, que enaltecia Portugal como a “pequena casa lusitana”⁵⁶⁷ e Camões como aquele que “amou a pátria com dedicação sem limites”⁵⁶⁸, reforçando o aspecto reacionário e integrista do Estado Novo.

Ficou claro, também, o caráter pragmático que dominaria a educação com o fim da II Guerra Mundial, mais precisamente a partir dos programas escolares de 1948. Por vinte anos, ou até a Revolução dos Cravos, o ensino tornava-se mais acessível, embora menos livre. Vimos que a atuação dos órgãos censores e das organizações como a Mocidade Portuguesa, a Organização da Mães pela Educação Nacional, entre outras, persistiam interferindo nos fazeres educacionais, cujo cariz tornara-se cada vez mais nacionalista, servil e conservador. Também mostramos que a interferência da Igreja Católica fazia-se perceber, principalmente após a concordata de 1940, até mesmo na seleção de excertos de *Os Lusíadas* indicados legalmente para a leitura escolar.

⁵⁶⁴ VIEGAS, 1926, p. V.

⁵⁶⁵ MATOS, 1990, p. 37.

⁵⁶⁶ FORTES, 1936, p. 7.

⁵⁶⁷ Lus. VII, 14.

⁵⁶⁸ BARROS, 1998, p. 202.

Mas vimos que, apesar do ambiente castrador e autoritário, vozes contestatórias levantaram-se contra o sistema político estado-novista, fazendo com que surgissem obras destinadas ao público infantil e juvenil carregadas de sérias críticas ao regime de governo e aos governantes. Também, pelos relatos daqueles que atuaram diretamente nos fazeres educacionais durante esse período, ficamos sabendo que muito do que se preconizava pela legislação frequentemente não era posto em prática, acontecendo de alguns professores criarem, por vezes, métodos que divergiam dos oficiais, mesmo incorrendo em riscos ao tentar reaproximar o poema de Camões do seu devido valor artístico e humanístico.

Por fim vimos que, com a derrocada do regime repressor chefiado por Salazar, a década de 1970 viu paulatinamente reduzida a “utilização” ideológica do épico camoniano e uma maior flexibilidade nos planos de estudo da obra, em grande parte favorecidos pela autorização das “experiências pedagógicas”⁵⁶⁹ - desde 1967 - e da assunção de Veiga Simões - em 1971 - do cargo de Ministro da Educação. Apresentando esses fatos, mostramos que se indicava, a partir de então, o estudo de *Os Lusíadas* conferindo maior ênfase ao seu plano artístico e, ainda, libertando “o estudo da epopeia da interferência abusiva e deturpadora de paixões e de ideologias”.⁵⁷⁰

Tudo isso nos permitiu chegar a algumas conclusões:

- 1) ***Os Lusíadas* sempre teve uma posição de destaque no ensino secundário português.** Isso pode ser comprovado tanto pela publicação ininterrupta de edições escolares desse poema, desde o século XIX, quanto pela sua presença constante nos textos legais e seletas escolares que remontam ao período de criação dos liceus em Portugal.
- 2) **A leitura dita “clássica” do poema cedeu lugar à abordagem “romântica”, que depois estabeleceu-se como interpretação predominantemente “histórica”.** No início da sua existência, os liceus praticavam uma educação elitizada, francamente erudita, tendo por tradição o ensino jesuíta. Portanto lia-se *Os Lusíadas* como liam-se os clássicos gregos e latinos, buscando essencialmente termos de comparação entre esses e aquele. Com as investidas dos românticos e a consequente valorização da nacionalidade portuguesa, o poema passou a ser considerado a “Epopéia da Pátria”, no sentido de resgatar o que havia de mais glorioso em Portugal: o seu passado. E foi nesse sentido que os versos de Camões adentraram o século XX como fonte de validação da história da pátria e dos seus heróis.

⁵⁶⁹ Decreto-Lei nº 47.587, de 10 de março de 1967.

⁵⁷⁰ Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 16.

- 3) **O proselitismo cristão, em determinados momentos, interferiu na recepção do poema camoniano.** Vários são os exemplos de omissão, supressão e seleção de versos do épico, indicando que o mesmo sofreu, no ambiente escolar, determinada censura a qual nem mesmo o Frei Bartholomeu Ferreira atreveu-se a realizar, em 1572. Exemplo maior disso é a edição escolar de Artur Viegas que, em 1926, mutilou diversas estâncias porque nelas via conteúdos que ofendiam a moral cristã. A própria legislação sugeria as “devidas omissões” no poema, chegando mesmo a retirar por completo o canto IX dos programas escolares em determinados momentos.
- 4) **As edições escolares do poema, em especial durante o Estado Novo, geralmente colaboravam para que o texto de Camões fosse recebido com preconceitos.** Livros com capa dura, excesso de notas e esquemas, gravuras e paráfrases que tentavam “traduzir” o poema faziam com que este assumisse um caráter solene, tal como os textos bíblicos. Por esse mesmo motivo, a primeira recepção estaria condicionada à impressão de que se tratava de um texto de difícil acesso, diminuindo a capacidade de apreciação estética em favor de uma interpretação necessariamente levada a efeito por outrem, com mais qualificações para fazê-lo. Essas edições causariam, então uma sensação de impotência frente ao texto quinhentista.
- 5) **Livros escolares, orientados pelas leis específicas, atuaram enquanto meio de veiculação da ideologia política vigente.** Muitas seletas e compêndios de gramática, entre outras obras destinadas ao público escolar, traziam em si elementos propícios para a legitimação das “verdades nacionais” que interessavam aos governos, o que aconteceu de forma mais acintosa durante o Estado Novo. Tais obras, prenhes daquilo que Michael Halliday⁵⁷¹ denominou como função interpessoal, refletiam o posicionamento político dos seus autores que, afinados com as diretrizes governamentais, produziam-nos dentro do mais zeloso acatamento às leis vigentes. Dessa forma, os livros escolares passaram a ser um dos meios pelos quais a mão do governo – refletindo a legislação educacional – pairava solenemente sobre as escolas e os alunos.
- 6) **Na escola estado-novista, *Os Lusíadas* ajudou a sedimentar certa “verdade nacional”.** A proposta de recepção romântica e predominantemente histórica, subordinada ao moralismo cristão, auxiliou, através da leitura de excertos muito bem selecionados do poema, a confirmar aquilo que o Estado Novo propunha como “verdade”, e que nada mais era senão o enaltecimento de figuras heroicas em seus atos

⁵⁷¹ HALLIDAY, 1994.

de bravura “a bem da nação” e o apagamento do que fosse considerado divergente da ideologia dominante, ou seja, incentivos para a formação de um escol de cidadãos dóceis, úteis aos interesses do regime e à formação de certa identidade nacional, calcada em diretrizes conservadoras, antiliberais e ultranacionalistas.

- 7) **Mesmo enfrentando o autoritarismo exagerado e a repressão, sempre houve quem discordasse do governo e da metodologia de ensino de *Os Lusíadas*.** As “vozes contestatórias” eram, na verdade, aquelas que clamavam pelo progresso científico, intelectual e cultural do povo português desde o fim do século XIX. Para isso, propunham uma desmitificação do passado dito “glorioso”, emancipando o épico de Camões de ideologias nacionalistas e questões de ordem moral e religiosa. Tais clamores foram abafados durante o período de maior poder repressivo do Estado, mas mantiveram-se acesos desde a geração de 70 até a redemocratização, em 1974, quando finalmente o estudo de *Os Lusíadas* foi devolvido à sua esfera predominantemente artística.

Com isso, arrematamos afirmando que a política educacional estado-novista, a qual foi o reflexo do modelo social orientado por diretrizes conservadoras e antidemocráticas, fez de *Os Lusíadas* – poema que jamais perdeu a sua centralidade dentro dos programas oficiais para o ensino secundário – um dos meios para a sedimentação de uma sociedade autoritária e conservadora, ligada de forma extremada a um mítico passado de glórias que, em se agindo “a bem da nação”, poderia ressurgir a qualquer momento, assim como dizia um dos lemas da ditadura, gravado no caderno Lusito: “Uma mentalidade nova fará ressurgir Portugal”.

Capa do caderno “Lusito”, década de 1940⁵⁷²

⁵⁷² Disponível em <<http://www.oliveirasalazar.org/imagem.asp?id=4682>>, acesso em 26 nov. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO - 1823 A 1973

Ano/Documento	Responsável /Ministro	Princípios Básicos	Contexto
1823 Projeto apresentado ao parlamento	Luís Mourinho	Caráter de canal para levar ao ensino universitário. Não foi posto em prática.	Reinado de D. João VI. Constituição de 1822. Revoltas antiliberais. Carta Constitucional de 1826.
1836 Decreto de 17/11/1836	Passos Manuel	Difusão da cultura geral. Ter um liceu em cada província.	Reinado de D. Maria II. Revoltas entre Cartistas e Vintistas. Constituição de 1838.
1895 Decreto de 14/08/1895	Jaime Moniz	Eleva o número de professores e alunos. Aumenta em quantidade as disciplinas oferecidas e os conteúdos.	Reinado de D. Carlos. <i>Ultimatum</i> inglês em 1890. Levante republicano em 1891. Dissolução do parlamento e ditadura a partir de 1899.
1905 Decreto-lei 194	Eduardo José Coelho	Divisão do curso geral em dois blocos. Bifurcação entre as modalidades de Ciências e Letras. Melhoria estrutural e física das escolas.	Instabilidade do regime monárquico. Regicídio em 1908.
1914 Portaria 230	José de Matos Sobral Cid	Menor ênfase na quantidade. Maior autonomia conferida ao aluno. Liberdade de expressão.	Implantação da República em 1910. Constituição republicana em 1911. Início da I Guerra Mundial.

Ano/Documento	Responsável /Ministro	Princípios Básicos	Contexto
1917 Decreto 30.091	Brás Mousinho	Reforma ampla, mas com pouca durabilidade. Reserva da bifurcação Ciências/Letras apenas no curso complementar. Caráter afetivo do ensino.	Golpe de Estado em 1917. Ditadura de Sidónio Pais. Persistência de grupos monarquistas. Assassinato de Sidónio Pais.
1918 Decreto 4.650	José de Magalhães	Introdução das sessões de Canto Coral. Redução da carga horária semanal. Redução das disciplinas não específicas no curso complementar.	Governo de Canto e Castro. Restauração da Velha República. Instabilidade política. Declaração da Monarquia na cidade do Porto em 1919.
1921 Decreto 7.558	António Machado	Coincidência de matérias não específicas nas duas modalidades do curso complementar. Aumento da carga horária semanal e do número de disciplinas no curso geral.	Fim da Grande Guerra. Reavivamento do republicanismo. Crise econômica. Descontentamento geral. Instabilidade democrática. Focos de revolta militar.
1926 Decreto 12.594	Artur Ricardo Jorge	Institui o Estatuto da Instrução secundária. Denomina curso dos liceus e curso preparatório os dois níveis do ensino secundário. Diminuição no número de disciplinas e na carga horária semanal. Propõe o “esforço auto-didático” dos alunos.	Final da 1ª República. Ditadura militar. Golpes e contragolpes de estado.

Ano/Documento	Responsável /Ministro	Princípios Básicos	Contexto
1927 Decreto 13.065	Alfredo de Magalhães	Caráter transitório. Impõe mais uma vez a especificidade das disciplinas no curso preparatório.	Governo de Óscar Carmona. Extinção do liberalismo.
1930 Decreto 18.779	Gustavo Ramos	Institui as sessões de instrução moral e cívica. Apresenta diretrizes moralistas e disciplinares.	Instabilidade econômica. Déficit orçamentário em elevação. Fundação da União Nacional. Ato Colonial.
1932 Decreto 20.741	Gustavo Ramos	Institui o novo Estatuto do Ensino Secundário. Compila as intervenções aplicadas a esse ramo de ensino desde o golpe de 1926. Intensifica-se a característica moralizante e disciplinadora.	Manifestações estudantis em Lisboa, Coimbra e Porto Tumultos entre civis e a GNR durante as comemorações do 1º de Maio Salazar torna-se chefe do Governo
1936 Decreto-lei 27.084	Carneiro Pacheco	Propõe o ensino doutrinário e disciplinador do caráter. Extingue o curso preparatório e a bifurcação Ciências/Letras. Diminui o curso para seis anos e reduz a carga das disciplinas.	Constituição de 1933. Criação da "Legião Portuguesa". Início da Guerra Civil na Espanha.
1947 Decreto 36.508	Pires de Lima	Estabelece o novo Estatuto do Ensino Liceal. Reintroduz o sétimo ano de escolarização liceal, fazendo com que os dois últimos tenham o caráter de preparação para o ensino superior.	Fim da II Guerra em 1945. Criação do Movimento de Unidade Democrática (MUD).
1973 Lei 5/73	Veiga Simão	Lei de Bases da Educação. Predominantemente democrática. Visa a formação integral do ser. Prenuncia a queda do regime salazarista.	Fundação do Partido Socialista. Incidentes na Capela do Rato. Cristãos progressistas fazem greve de fome contra a guerra colonial.

ANEXO 2: O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS REFORMAS – 1836 A 1968

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto de 17 de novembro de 1836	1ª cadeira: “Grammatica Portugueza, e Latina, Classicos Portuguezes, e Latinos” / 10ª cadeira – “Oratoria, Poetica, Litteratura Classica, especialmente a Portugueza” (Art. 40º)
Decreto de 20 de setembro de 1844	1ª cadeira: “Grammatica Portugueza e Latina”; 5ª cadeira: “Oratoria, Poetica, Litteratura Classica, especialmente a portugueza” (Art. 47º)
Decreto de 10 de abril de 1860	Curso geral dos Liceus (Art. 4º) 1º ano: “Grammatica portugueza, leitura e analyse gramatical dos autores portuguezes” (3 aulas por semana) 2º ano: “Leitura dos prosadores e poetas portuguezes, analyse gramatical” (2 aulas por semana) 3º ano: “Leitura dos prosadores e poetas portuguezes” (1 aula por semana); “recitação dos prosadores e poetas portuguezes; analyse de estylo” (1 aula por semana) 5º ano: “Oratoria e poetica” (4 aulas por semana) “As aulas durarão duas horas” (Art. 5º)
Decreto de 9 de setembro de 1863	Curso geral dos Liceus (Art. 3º) 1º ano: “Grammatica portugueza, leitura e analyse gramatical de prosadores e poetas, exercícios de construção (substituto de latim)” (5 aulas por semana) 2º e 3º anos: “Recitação de prosadores e poetas portugueses, analyse filológica, exercícios de redação portugueza. (substituto de oratória)” (2 aulas por semana) 5º ano: “Oratoria e poética, analyse rhetorica. (professor de oratória)” (3 aulas por semana) “Litteratura classica, especialmente a portuguesa, exercícios de composição e declamação portuguesa. (<i>Professor de oratória</i>)” (2 aulas por semana) Obs: “Cada uma das lições durará duas horas” (Art. 5º)

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto de 31 de dezembro de 1868	<p>Curso geral dos liceus (Art. 3º)</p> <p>Apenas aulas de “Portuguez”, desde o 1º até o 6º ano, variando entre 6 aulas (no 1º semestre do 1º ano) e 2 aulas (4º e 5º anos) por semana.</p> <p>Obs: Este decreto teve a vigência de apenas oito meses, sendo revogado pela lei de 2 de setembro de 1869, no entanto a cadeira de “Portuguez”, assim como todas as outras criadas por ele são mantidas.</p>
Decreto de 22 de outubro de 1870	<p>“O curso de portuguez é lido nos lyceus nacionais em dois anos, sendo diárias, como até aqui, as lições do 1º anno, e havendo quatro lições por semana no 2º anno”. (Art. 1º)</p>
Decreto de 23 de setembro de 1872	<p>Liceus de 1ª classe:</p> <p>1º ano: “Portuguez” (5 aulas por semana)</p> <p>2º ano: “Portuguez” (2 aulas por semana)</p> <p>6º ano: “Portuguez (3º anno), oratória, poética e literatura” (6 aulas por semana)</p> <p>Liceus de 2ª classe:</p> <p>1º ano: “Portuguez” (5 aulas por semana)</p> <p>2º ano: “Portuguez” (2 aulas por semana)</p> <p>4º ano: “Portuguez (3º anno), oratória, poética e literatura” (6 aulas por semana)</p>
Decreto de 31 de março de 1873	<p>Idem ao anterior</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto de 14 de outubro de 1880	<p>Curso geral:</p> <p>1º ano: “Língua portuguesa – 1ª parte” (5 aulas por semana)</p> <p>2º ano: “Língua portuguesa – 2ª parte” (5 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar (apenas na secção de letras):</p> <p>5º ano: “Litteratura nacional” (4 aulas por semana)</p> <p>6º ano: “Litteratura nacional” (3 aulas por semana)</p> <p>Obs: a secção de letras era apenas “professada nos três lyceus centraes” e “nos de Braga, Vizeu, Evora e Angra”. (Art. 4º)</p>
Decreto de 29 de julho de 1886	<p>“O curso dos lyceus é uniforme e igual em todos eles” (Art. 1º)</p> <p>Obs: cria-se a cadeira de “Língua e litteratura portugueza”.</p>
Decreto de 12 de agosto de 1886	<p>1º e 2º anos: “Língua e literatura portugueza” (5 aulas por semana)</p> <p>5º ano (tanto letras como ciências): “Língua e literatura portugueza” (5 aulas por semana)</p> <p>6º ano (tanto letras como ciências): “Língua e literatura portugueza” (3 aulas por semana)</p>
Decreto de 20 de outubro de 1888	<p>Curso geral:</p> <p>1º ano: “Língua portugueza” (5 aulas por semana)</p> <p>4º ano: “Litteratura portugueza” (10 aulas por semana)</p> <p>Curso de letras / Curso de ciências:</p> <p>6º ano: “Litteratura portugueza” (10 aulas por semana)</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto de 22 de dezembro de 1894 e Decreto de 14 de agosto de 1895	<p>Curso geral:</p> <p>1º e 2º anos/classes: “Lingua e literatura portugueza” (6 aulas por semana)</p> <p>3º e 4º anos/classes: “Lingua e literatura portugueza” (3 aulas por semana)</p> <p>5º ano/classe: “Lingua e literatura portugueza” (4 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar:</p> <p>6º e 7º anos: “Lingua e literatura portugueza” (4 aulas por semana)</p>
Decreto de 29 de agosto de 1905	<p>Curso geral (1ª seção):</p> <p>1ª classe: Português (5 aulas por semana)</p> <p>2ª classe: Português (4 aulas por semana)</p> <p>3ª classe: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (2ª seção):</p> <p>4ª e 5ª classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar (apenas letras):</p> <p>6ª e 7ª classes: Português (5 aulas por semana)</p> <p>Obs: no artigo há divergência quanto à nomenclatura da disciplina, apresentada ali como “Língua e literatura portuguesa”, em conformidade com a legislação anterior.</p>
Decreto 3.091 de 17 de abril de 1917	<p>Curso geral (I seção):</p> <p>I classe: Português (5 aulas por semana)</p> <p>II classe: Português (4 aulas por semana)</p> <p>III classe: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (II seção):</p> <p>IV e V classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de letras:</p> <p>VI e VII classes: Português (5 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de ciências:</p> <p>VI e VII classes: Português (3 aulas por semana)</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
<p>Decreto 4.650 de 14 de julho de 1918 e Decreto 4.799 de 30 de julho de 1918</p>	<p>Curso geral (I seção): I e II classes: Narrativas históricas (5 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (II seção): III, IV e V classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de letras: VI e VII classes: Português e literatura portuguesa (4 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de ciências: VI e VII classes: Português e literatura portuguesa (3 aulas por semana)</p> <p>Obs: embora a disciplina de “Narrativas históricas” seja apresentada no Quadro I (Art 12º), não se faz menção a ela no rol de disciplinas constantes no Art. 8º do decreto. Isso se repete no decreto 4.799, o qual regulamenta o ensino secundário.</p>
<p>Decreto 6.132 de 26 de setembro de 1919</p>	<p>Curso geral (I seção): I e II classes: Português e história (5 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (II seção): III, IV e V classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de letras: VI classe: Português (4 aulas por semana) VII classe: Português (5 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de ciências: VI classe: Português e literatura portuguesa (3 aulas por semana)</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto 7.558 de 18 de junho de 1921	<p>Curso geral (I seção): I classe: Narrativas históricas (5 aulas por semana) II classe: Narrativas históricas (4 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (II seção): III, IV e V classes: Língua portuguesa (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de letras: VI classe: Língua e literatura portuguesa (4 aulas por semana) VII classe: Língua e literatura portuguesa (5 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de ciências: VI classe: Língua e literatura portuguesa (3 aulas por semana)</p> <p>Obs: embora a disciplina de “Narrativas históricas” seja apresentada no Quadro I (Art 13º), não se faz menção a ela no rol de disciplinas constantes no Art. 9º do decreto.</p>
Decreto 12.425 de 2 de outubro de 1926	<p>Curso dos liceus (1º ciclo): 1º ano/classe: Português (4 aulas por semana) 2º e 3º anos/classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso dos liceus (2º ciclo): 4º e 5º anos/classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso preparatório de letras: 6º ano/classe: Língua e literatura portuguesa (3 aulas por semana)</p>
Decreto 13.056 de 20 de janeiro de 1927	<p>Curso dos liceus: 1ª classe: Português (4 aulas por semana) 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso preparatório de letras: 6ª e 7ª classes: Língua e literatura portuguesa (3 aulas por semana)</p> <p>Obs: “A hora escolar é de 50 minutos”. (Art. 88º, §4º)</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
<p>Decreto 18.779 de 26 de agosto de 1930 e Decreto 20.741 de 18 de dezembro de 1931</p>	<p>Curso geral (1º ciclo): 1º e 2ª classes: Português (5 aulas por semana)</p> <p>Curso geral (2º ciclo): 3ª, 4ª e 5ª classes: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Curso complementar de letras: 6ª e 7ª classes: Língua e literatura portuguesa (4 aulas por semana)</p> <p>Obs: “A hora escolar, ou tempo, é de cinquenta minutos”. (Art. 6º do decreto 18.779 e Art. 10º do decreto 20.741)</p>
<p>Decreto 20.420 de 20 de outubro de 1931</p>	<p>Ensino Técnico (industrial): 1º, 2º e 3º anos: Português (3 aulas por semana) (Exceto os cursos de Tapeceira, Cerzideira e Tecedeira, com 3 aulas semanais de Português nos 5º e 6º anos)</p> <p>Ensino Técnico (comercial): 1º, 2º, 3º e 4º anos: Português (3 aulas por semana)</p>
<p>Decreto-lei 27.084 de 14 de outubro de 1936</p>	<p>Curso liceal (1º ciclo): 1º, 2º e 3º anos: Português (5 aulas por semana) “A disciplina de português versará sempre, além do estudo da língua, o conhecimento da história pátria, em forma de narrativas”. (Art. 6º, §1º)</p> <p>Curso liceal (2º ciclo): 4º, 5º e 6º anos: Português-latim (6 aulas por semana) “O ensino da disciplina de português-latim visará especialmente a relação das duas línguas, a pronta versão da língua mãe e o interesse pela leitura dos clássicos portugueses”. (Art. 7º, §1º)</p> <p>Curso liceal (3º ciclo): 7º ano (apenas no 1º semestre): Língua e literatura portuguesa (5 aulas por semana)</p>

DOCUMENTO	ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA
Decreto-lei 31.544 de 30 de setembro de 1941	<p>Curso complementar de letras: 7º ano: Português: (5 aulas por semana)</p>
Decreto 36.356 de 18 de junho de 1947	<p>Ensino Técnico Elementar (Serralheria / Carpintaria-Marcenaria): 1º e 2º anos: Português e História de Portugal (2 aulas por semana) 3º e 4º anos: Português e História de Portugal (1 aulas por semana)</p> <p>Ensino Técnico Elementar (Comércio): 1º, 2º 3º e 4º anos: Português e História de Portugal (2 aulas por semana)</p>
Decreto 36.507 de 17 de setembro de 1947	<p>Ensino liceal (1º ciclo): 1º e 2º anos: Língua e História Pátria (5 aulas por semana)</p> <p>Ensino liceal (2º ciclo): 3º, 4º e 5º anos: Português (3 aulas por semana)</p> <p>Ensino liceal (3º ciclo): 6º e 7º anos: Português (4 aulas por semana)</p> <p>Obs: “A hora escolar é de cinquenta e cinco minutos” (Art. 12º)</p>
Decreto 48.572 de 9 de setembro de 1968	<p>Ensino secundário (ciclo preparatório): 1º e 2º anos: Língua Portuguesa (4 aulas por semana)</p> <p>Obs: “As aulas têm a duração de 50 minutos” (Art. 12º)</p>

ANEXO 3: CAMÕES E *OS LUSÍADAS* NOS PROGRAMAS - 1870 A 1954**1870****Portaria de 23 de dezembro**

Cadeira de Poética - seção de “Historia critica da literatura portugueza” dentro do período denominado neste documento por “Eschola classico-italiana”: “Notícia da vida e das produções mais notáveis de Sá de Miranda, Ferreira, **Camões**, Diogo Bernardes, Corte Real e Rodrigues Lobo”.

1895**Decreto de 14 de setembro**

Instrui para a IV classe a leitura de *Os Lusíadas*, “a começar pela narração de Vasco da Gama ao rei de Melinde (canto III até canto VI exclusive); depois a parte do canto I relativa à viagem de Vasco da Gama, e canto II. Far-se-hão as omissões convenientes”. Para a V classe indica a leitura de *Os Lusíadas*, “cantos VI, VII, VIII, X. Plano do poema (com leitura do canto I, est. 1-18)”

Para VI classe indica a leitura da poesia lírica e das cartas de **Camões**, e para a VII classe, o estudo da peça *Filodemo*.

1905
Decreto de 3 de novembro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1ª SEÇÃO	1ª classe	Sem referências a Camões	“Os trechos deverão ser extrahidos das obras primas dos escritores portugueses”.
	2ª classe		
	3ª classe		
2ª SEÇÃO	4ª classe	Leitura da lírica camoniana; Canto I (com as devidas omissões); Canto II (com as devidas omissões); Canto III; Canto IV e Canto V.	“podendo cada aluno servir-se de qualquer edição” “Ao final da 5ª classe os alumnos devem conhecer a disposição do poema e cada uma das partes de que se compõe. Serão extrahidos principalmente d <i>Os Lusíadas</i> os assuntos para exercícios escritos”.
	5ª classe	Leitura da lírica camoniana; Canto VI; Canto VII; Canto VIII; e Canto X (com as devidas omissões).	
CURSO COMPLEMENTAR	6ª classe	<p>“O ensino da literatura há de ser feito diretamente sobre os textos”.</p> <p>As edições escolares que forem oficialmente adotadas para este ensino não podem ser exigidas aos alunos; além das edições existentes na biblioteca do Lyceu, cuja leitura lhes será facultada, poderão os alunos servir-se das que mais facilmente puderem obter”.</p>	
	7ª classe		

1918
Decreto 5.002 de 28 de novembro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
I SEÇÃO	I classe	Sem referências a Camões	Não há
	II classe	Leitura de lendas e mitos que possam contribuir para a compreensão das alusões que se lhe façam nos cantos de <i>Os Lusíadas</i> a estudar na classe III	Não há
II SEÇÃO	III classe	Canto I (1-18); Canto III; Canto IV. (indicação de uso de uma edição escolar de <i>Os Lusíadas</i>).	“É obrigatório o estudo de <i>Os Lusíadas</i> , mas ao professor pertence a escolha das passagens mais belas e mais apropriadas, sobre as quais recairá demorada leitura; as outras passagens serão resumidas pelo professor”.
	IV classe	Revisão da anterior; restante do canto I; Canto II; Canto V; Canto VI. (indicação de uso de uma edição escolar de <i>Os Lusíadas</i>).	
	V classe	Canto VII; Canto VIII; Canto X; Plano do poema. (indicação de uso de uma edição escolar de <i>Os Lusíadas</i>).	
COMPLEMENTAR	VI classe	“Conhecimento da literatura portuguesa, obtido pela leitura (feita em aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o fim do século XVII na classe VI e até o fim do século XIX na classe VII.”	
	VII classe	“[o] professor (...) evitará cuidadosamente de ministrar (...) opiniões, juízos e explicações que não possa apoiar em leituras que êle haja feito”. “Consequentemente deve proscrever o uso de selectas e de antologias e aconselhar o de edições escolares”.	

1919

Decreto 6.132 de 26 de setembro

PERÍODO		REFERÊNCIAS / INSTRUÇÕES
I SEÇÃO	I classe	Sem referências a Camões
	II classe	
II SEÇÃO	III classe	Sem referências a Camões
	IV classe	Canto I; Canto II; Canto III; Canto IV; Canto V; Lírica de Camões
	V classe	Canto VI; Canto VII; Canto VIII; Canto IX; Canto X.
COMPLEMENTAR	VI classe	“Conhecimento da literatura portuguesa, obtido pela leitura (feita em aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o fim do século XVII na 6ª classe e até o fim do século XIX na 7ª classe”.
	VII classe	

1926

Decreto 12.594 de 2 de novembro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª classe/Ano	Sem referências a Camões	“O conhecimento, ainda que fragmentário da nossa terra, da nossa história, deve ser ministrado através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”.
	2ª classe/Ano		
	3ª classe/Ano		
2º CICLO	4ª classe/Ano	“Leitura de trechos de prosa e verso, de gêneros variados, de obras de autores portugueses, a partir do século XVI, nomeadamente de Gil Vicente, Bernardim Ribeiro (...), Camões (...)” “É obrigatório o estudo de <i>Os Lusíadas</i> , mas ao professor pertence a escolha das passagens mais belas e mais apropriadas, sobre as quais recairá demorada leitura; as outras passagens serão resumidas pelo professor”. (obrigatoriedade do uso de uma edição escolar de <i>Os Lusíadas</i>).	
	5ª classe/Ano		
PREPARATÓRIO	6ª classe/Ano	“Estudo da literatura portuguesa, obtido principalmente pela leitura, na aula e sobretudo em casa do aluno, e pelo comentário dos autores”. “(…) e recorrerá ao uso de antologias e de edições escolares que a biblioteca do Liceu deverá ter e facilitar aos alunos”.	

1929

Decreto 16.362 de 14 de janeiro

(apenas para as classes do curso complementar)

PERÍODO		INSTRUÇÕES
CICLO COMPLEMENTAR	6ª classe	<p>“Estudo, convenientemente graduado, da literatura portuguesa, obtido sobretudo pela leitura (na aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o século XVII na classe VI, e até o fim do século XIX na classe VII”.</p> <p>“(.) preferindo, dos autores característicos de cada época, as obras melhores ou que melhor a definam, e as de mais fácil aquisição”.</p>
	7ª classe	<p>“As leituras feitas na aula limitar-se hão aos trechos mais característicos de cada época”.</p> <p>(não há indicação específica de livros para o estudo, nem para o estudo de Camões, ou de <i>Os Lusíadas</i>).</p>

1930

Decreto 18.885 de 27 de setembro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª classe	Sem referências a Camões	O conhecimento, ainda que casual e fragmentário da nossa terra e da nossa civilização, deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”.
	2ª classe		
2º CICLO	3ª classe	Canto I; Canto II;	Não deixará o professor de fazer, nas aulas, além do estudo dos trechos da <i>Selecta Literária</i> , a leitura das obras dos autores indicados no programa, e muito especialmente a de <i>Os Lusíadas</i> ; mas elas não cabem todas no tempo lectivo, pelo que o professor fará criteriosa escolha das passagens, as belas e mais apropriadas a leituras na aula, resumindo as restantes, no intuito de fazer as convenientes ligações e dar ao aluno ensejo de conhecer a índole, a estrutura e o plano de composição de cada obra – e que se haverá em especial conta em relação a <i>Os Lusíadas</i> ”. Indicação da <i>Selecta Literária</i> e das edições escolares: “as edições escolares devem ser acuradamente anotadas”.
	4ª classe	Canto III; Canto IV; Canto V; “acompanhada da leitura dos passos correspondentes de Barros ou Castanheda”.	
	5ª classe	Canto VI; Canto VII; Canto VIII; Canto IX; Canto X; “acompanhada da leitura dos passos correspondentes de Barros ou Castanheda”.	
COMPLEMENTAR	6ª classe	“Estudo, convenientemente graduado, da literatura portuguesa, obtido sobretudo pela leitura (na aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o século XVII na 6ª classe, e até a actualidade na 7ª classe”.	
	7ª classe	“preferindo, dos autores característicos de cada época, as obras melhores ou que melhor a definam, e as de mais fácil aquisição”. “As leituras feitas na aula limitar-se hão aos trechos mais característicos de cada época”. (indica-se a utilização das edições dos autores)	

1931
Decreto 20.369 de 8 de outubro

PERÍODO		INSTRUÇÕES
1º CICLO	I classe	Idem ao anterior
	II classe	
2º CICLO	III classe	Idem ao anterior
	IV classe	
	V classe	
COMPLEMENTAR	VI classe	<p>“Estudo, convenientemente graduado, da literatura portuguesa, obtido sobretudo pela leitura (na aula e, principalmente, em casa do aluno) e pelo comentário dos autores, desde as origens até o século XVII na 6ª classe, e até a actualidade na 7ª classe”.</p> <p>“Camões – Estudo da sua biografia. Leitura de algumas redondilhas, incluindo “sobolos rios”, de parte das canções 10ª e 11ª e de sonetos escolhidos. Comentário suficiente para a interpretação e apreciação estética do lirismo camoniano. Referência às obras dramáticas. <i>Os Lusíadas</i>. Verificação do conhecimento pormenorizado do poema. A sua feição individual, em confronto com as maiores epopeias da humanidade. O seu valor como expressão do pensamento da Renascença. O seu significado nacional. Apreciação dos episódios de maior valor representativo”.</p> <p>(indica-se a utilização das edições dos autores)</p>
	VII classe	

1934
Decreto 24.526 de 6 de outubro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª classe	Sem referências a Camões	“O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização (o continente, as ilhas e as colônias) deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”.
	2ª classe		
	3ª classe		
2º CICLO	4ª classe	Canto I; Canto II; Canto III; Canto IV; Canto V.	Idem ao anterior
	5ª classe	Canto VI; Canto VII; Canto VIII; Canto IX; Canto X.	
COMPLEMENTAR	6ª classe	Idem ao anterior	
	7ª classe		

1934

Decreto 25.414 de 28 de maio

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª classe	Sem referências a Camões	<p>“O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização (o continente, as ilhas e as colônias) deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”.</p>
	2ª classe		
2º CICLO	3ª classe	Sem referências a Camões	<p>Não deixará o professor de fazer, nas aulas, além do estudo dos trechos da <i>Selecta Literária</i>, a leitura das obras dos autores indicados no programa, e muito especialmente a de <i>Os Lusíadas</i>; mas elas não cabem todas no tempo lectivo, pelo que o professor fará criteriosa escolha das passagens, as belas e mais apropriadas a leituras na aula, resumindo as restantes, no intuito de fazer as convenientes ligações e dar ao aluno ensejo de conhecer a índole, a estrutura e o plano de composição de cada obra – e que se haverá em especial conta em relação a <i>Os Lusíadas</i>”.</p> <p>Indicação da <i>Selecta Literária</i> e das edições escolares: “as <i>edições escolares</i> devem ser acuradamente anotadas”.</p>
	4ª classe	Canto I; Canto II; Canto III; Canto IV; Canto V.	
	5ª classe	Canto VI; Canto VII; Canto VIII; Canto IX; Canto X.	
COMPLEMENTAR	6ª classe		Idem ao anterior
	7ª classe		

1936

Decreto 27.085 de 14 de outubro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª Ano	Sem referências a Camões	<p>“O conhecimento, ainda que casual e fragmentário, da nossa terra e da nossa civilização (o continente, as ilhas e as colônias) deve ser ministrado sobretudo através da leitura, por forma a gerar no espírito dos alunos o amor pátrio e o orgulho de ser português”.</p>
	2ª Ano		
	3ª Ano		
2º CICLO	4ª Ano	Sem referências a Camões	<p>Não deixará o professor de fazer, nas aulas, além do estudo dos trechos da <i>Selecta Literária</i>, a leitura das obras dos autores indicados no programa, e muito especialmente a de <i>Os Lusíadas</i>; mas elas não cabem todas no tempo lectivo, pelo que o professor fará criteriosa escolha das passagens, as belas e mais apropriadas a leituras na aula, resumindo as restantes, no intuito de fazer as convenientes ligações e dar ao aluno ensejo de conhecer a índole, a estrutura e o plano de composição de cada obra – e que se haverá em especial conta em relação a <i>Os Lusíadas</i>”.</p> <p>Indicação da <i>Selecta Literária</i> e das edições escolares: “as <i>edições escolares</i> devem ser acuradamente anotadas”.</p>
	5ª Ano	“Alguns sonetos e uma canção”	
	6ª Ano	“... de <i>Os Lusíadas</i> (as passagens mais interessantes)”	
3º CICLO	7ª Ano	<p>Camões: leitura dalgumas redondilhas, de parte dalgumas canções e de sonetos escolhidos. Interpretação e apreciação estética do lirismo camoniano. <i>Os Lusíadas</i>: verificação do conhecimento pormenorizado do poema; a sua feição individual em confronto com as maiores epopeias da humanidade. O seu valor como expressão do pensamento da renascença; o seu significado nacional; apreciação dos episódios de maior valor representativo”</p>	

1948

Decreto 37.112 de 22 de outubro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª Ano	Sem referências a Camões	<p>“Não devem faltar os estímulos para a reflexão e para a formação nacionalista, mas sempre escolhidos em harmonia com a natureza das reações que se hão de esperar de uma criança no limiar da adolescência. Igualmente ajudarão os trechos a assentar as bases de uma consciência imperial, que hoje ainda não se revela em muitos sectores da população semiculta”.</p> <p>“O livro de leitura deverá ser profusamente ilustrado”.</p>
	2ª Ano		
2º CICLO	3ª Ano	Sem referências a Camões	<p>“No que respeita a <i>Os Lusíadas</i> o processo não pode ser idêntico. O aluno não está apto a fazer por si só a leitura; e, como não é possível, pela extensão, o estudo do poema inteiro, há de limitar-se a leitura a passos bem escolhidos...”.</p> <p>“O programa não determina taxativamente (...) os passos do poema a escolher para a leitura (...) recomenda-se a inclusão das estâncias que seguem: Canto I – 1 a 15; 19 a 40; 70 a 74; 76, 84, 89, 94, 104 a 106; Canto II – 29, 30, 33, 44 a 53, 55 a 58, 108, 109; Canto III – 3 a 5; 17, 20, 21, 23 a 26, 35 a 44, 96 a 99, 102 a 106, 118 a 135, 138, 139; Canto IV – 13 a 19, 28 a 44, 89, 94 a 104; Canto VI – 43 a 66, 70 a 84; Canto VII – 1 a 9; 15, 23 a 25, 30, 31, 74, 78 a 82; Canto VIII – 30 a 32. Canto IX – 1, 4, 8, 13 a 15; Canto X – 9 a 13, 80 a 82, 127, 128, 140, 145, 154 a 156.</p>
	4ª Ano		
	5ª Ano	Leitura e estudo de excertos de <i>Os Lusíadas</i> de sonetos escolhidos e de canções de Luís de Camões .	
3º CICLO	6ª Ano	O lirismo camoniano. Criação da epopeia; fontes.	<p>“redondilhas e sonetos, canções, partes de elegias serão lidas, comentadas e sentidas, de modo que os alunos possam reconhecer as fontes nacionais e externas da sua (de Camões) inspiração, discriminar e apreciar os temas e o estilo, vibrar com as ressonâncias da agitada vida interior do poeta e interpretar, recompondo-a por síntese, a sua personalidade, rica de drama e de lirismo.</p> <p>“Em <i>Os Lusíadas</i>, verifique-se o conhecimento suficiente do poema. (...) Estude-se a feição individual da nossa epopeia em confronto com as mais conhecidas. Defina-se-lhe o valor como expressão do pensamento da Renascença e o significado nacional”.</p>
	7ª Ano	As redondilhas de Camões . O carácter misto dos autos camonianos.	

1954

Decreto 39.807 de 7 de setembro

	PERÍODO	REFERÊNCIAS	INSTRUÇÕES
1º CICLO	1ª Ano	Sem referências a Camões	Idem ao anterior
	2ª Ano		
2º CICLO	3ª Ano	Sem referências a Camões	<p>“No que respeita a <i>Os Lusíadas</i> o processo não pode ser idêntico. O aluno não está apto a fazer por si só a leitura; e, como não é possível, pela extensão, o estudo do poema inteiro, há de limitar-se a leitura a passos bem escolhidos...”. “O programa não determina taxativamente (...) os passos do poema a escolher para a leitura (...) recomenda-se a inclusão das estâncias que seguem:</p> <p>Canto I – 1 a 15; 19 a 40; 70 a 74; 76, 84, 89, 94, 104 a 106; Canto II – 29, 30, 33, 44, 53 a 55, 108, 109. (exclusão da 56 a 58 e inclusão da 54)*; Canto III – 3 a 5; 17, 20, 21, 23 a 26, 42 a 44, 96 a 99, 102 a 106, 118 a 135, 138, 139. (exclusão da 35 a 41)*; Canto IV – 13 a 19, 28 a 33, 42 a 44, 89, 94 a 104. (exclusão da 34 a 41)*; Canto VI – 70 a 84. (exclusão da 43 a 66)*; Canto VII – 1 a 9; 15, 23 a 25, 30, 31, 74, 78 a 82; Canto VIII – 30 a 32. (inclusão da 14)*; Canto IX – 1, 4, 8, 13 a 15; Canto X – 9 a 13, 80 a 82, 127, 128, 140, 145, 154 a 156.</p> <p><i>*comparando com os programas de 1948</i></p>
	4ª Ano		
	5ª Ano	Leitura e estudo de excertos de <i>Os Lusíadas</i> de sonetos escolhidos e de uma canção de Luis de Camões .	
3º CICLO	6ª Ano	As redondilhas de Camões. (...) O lirismo camoniano. Criação da epopeia.	Idem ao anterior
	7ª Ano	Sem referências a Camões	

ANEXO 4: EDIÇÕES ESCOLARES DE *OS LUSÍADAS*

SOUZA, Paulino de (org.). *Os Lusíadas de Luiz de Camões*, Aillaud, Paris, 1865.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14 ⁵⁷³	Canto 9, estrofe 83 ⁵⁷⁴
<p>Poeta-Guerreiro (prólogo)</p> <p>Seguiu as pisadas de Virgílio e quase se igualou a Homero. (p. 5).</p> <p>Nobilíssimo por ascendência, poeta claríssimo, valoroso soldado e de costumes correspondentes às suas qualidades. (p. 41).</p>	<p>Monumento perpétuo da nossa antiga fama, e o testemunho perene dos gloriosos dias de Portugal. Tão precioso quanto foi para os gregos a Ilíada. (p. 3)</p>	<p>Sem notas ou comentários.</p>	<p>Sem notas ou comentários.</p>

REMÉDIOS, Mendes dos (org.). *Lusíadas*, Lúmen, Coimbra, 1900.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
<p>Imortal épico. (p. V)</p> <p>Aquele que mais tarde deveria imortalizar-se e ao país que lhe foi berço. (p. VI)</p>	<p>Epopéia da Pátria, destinada a irmanar com os poemas que nas margens da Grécia os rapsodos haviam cantado em honra dos heróis e dos semideuses. (p. IX).</p> <p>É a nossa epopeia nacional, uma das quatro ou cinco grandes epopeias do mundo. (p. XII).</p>	<p>Nota no rodapé: <i>D. Nuno Álvares Pereira, o Condestável, é uma das figuras mais simpáticas da epopeia portuguesa. Combateu contra os Castelhanos, cobrindo-se de glória em Aljubarrota, Atouros e Valverde. Dois irmãos dele bandearam-se com o inimigo.</i> (p. 109).</p>	<p>Sem notas ou comentários.</p>

⁵⁷³ Versos que introduzem a figura de D. Nuno Álvares e, portanto, compreendidos aqui como ícone do ufanismo patriótico e, por isso, considerados por nós como elemento valorizado pelos conservadores.

⁵⁷⁴ Versos que apresentam os “famintos beijos na floresta” e, portanto, compreendidos aqui como estimuladores da sensualidade e, por isso, considerados por nós como elemento desprezado pelos conservadores.

AGOSTINHO, José (org.). *Os Lusíadas para as escolas e para o povo*, Cia. Portuguesa Editora, Porto, 1907.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
Teve dentro de si, muito forte, muito íntegro, o mundo moral que reage e vence a fatalidade. (p. 8)	Evangelho cívico de Portugal. (pp. 6, 61)		Paráfrase no rodapé: “Tudo inflamado pelos prazeres inspirados por Vênus, (<i>prazeres sexuais</i>)”. (p. 50 do Canto IX)
Gênio tão sublime como revoltado. (p. 24)	Página de ouro do Evangelho da Humanidade. (p. 61)	Nota no final do livro, composta por 5 páginas, apresentando a biografia de D. Nuno Álvares.	
Altivez atávica. (p. 27)	É a alma da nossa Pátria com todas as qualidades e máculas. (p. 48)	“ <i>Aquiles português</i> ”. (p. 66 do canto IV)	
Homem, poeta e patriota. (p. 7)			

AGOSTINHO, José (org.). *A Chave dos Lusíadas*, Cia. Port. Editora, Porto, 1915.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
Saudoso da pátria e de Natércia. (p. 8)		Nota em 11 linhas.	
Intrépido soldado e grande poeta. (p.9)	Evangelho cívico da Pátria Portuguesa. (p. 10)	A melhor espada do seu tempo. (p. 229)	Nota propondo a interpretação da palavra <i>choro</i> como <i>coro</i> . (Mimoso choro que soava). (p. 526)
Um vencido da vida. (p. 9)		Defensor glorioso da independência nacional. (p. 229)	

VIEGAS, Artur (org.). *Os Lusíadas de Luís de Camões*, Leonardo P. de Castro, Porto, 1926.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
Imortal cantor dos <i>Lusíadas</i> . (p. XI)	Precioso escrínio das glórias nacionais. (...) Misto de fé sublime e patriotismo ardente. Moderna Ilíada. (p. V)		
	Veneranda epopeia que as demais nações nos invejam. (p. VI)	Nota no rodapé: “ <i>Este erro</i> = esta falta de lealdade”. (p. 129)	Suprimido.
	O mais patriótico dos nossos livros. (p. VIII)		

FORTES, Agostinho (org.). *Os Lusíadas*, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa, 1936.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
<p>Poeta, boêmio e volteiro com as damas. (p. 11)</p> <p>Temperamento brigão. Vida folgazã. (p. 12)</p> <p>Alquebrado e desiludido. Vida pouco fagueira, apenas suavizada pela amizade dos frades de S. Domingos, cuja casa e mesa frequentava. (p. 15)</p>	<p>Mais alto monumento (...) que uma nacionalidade pode possuir. Arca Santa da nossa nacionalidade. (p. 7)</p> <p>A mais egrégia expressão da alma nacional. Fonte perene e inesgotável do mais são e levantado patriotismo. Escrínio de joias inapreciáveis. (p. 8)</p> <p>Pregão do <i>ninho nosso paterno</i> (p. 10)</p> <p>A mais alta expressão da épica da gente árica. (p. 17)</p>	<p>Extensa nota no final do livro, com 39 linhas, onde se lê: “É o amparo dos pores, e do mundo só uma cousa ainda o faz vibrar, o amor à sua terra, a paixão pela Pátria que ele ajudara a consolidar. O povo chamava-lhe o Santo Condestabre”. (p. 517)</p>	<p>Pequena nota no fim do livro referente ao primeiro verso: “<i>famintos, sôfregos</i>”. (p. 699)</p>

RAMOS, Emanuel Paulo (org.). *Os Lusíadas de Luís de Camões*, Porto Ed., Porto, 1952.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
<p>Imortal cantor das glórias de que se ufana Portugal. (p. 11)</p> <p>Um homem do seu século, um artista renascente. (p. 27)</p> <p>Como cristão, via o perigo imenso que pesava sobre a Europa. (p. 27)</p> <p>Bom humanista (p. 33)</p>	<p>Um monumento a imortalizar certos feitos mais dignos de memória, e uma maneira de salvá-los do esquecimento. A epopeia da Verdade. (p. 31)</p> <p>Um poema de feitos extraordinários (p. 32)</p>	<p>Leitura recomendada pelo autor (também indicada nos programas oficiais).</p> <p>Indica como fonte a <i>Crônica de el-Rei D. João de Boa Memória</i> – Fernão Lopes. (p. 396).</p>	<p>Nota no final do livro: “<i>Inflamava</i> (v. 6) = tornava mais ardente. (p. 479).</p> <p>Casamento entre Ninfas e Navegantes: 83 – 84. (p. 468).</p>

PINHEIRO, Eduardo (org.). *Os Lusíadas*, Livraria Figueirinhas, Porto, 1957.

Camões	<i>Os Lusíadas</i>	Canto 4, estrofe 14	Canto 9, estrofe 83
Sem referências	O nosso imortal poema. (p. VI).	Nota no final do livro: “ <i>Erro</i> – falta de patriotismo. ” (p. 336)	Nota no final do livro: “ <i>Sesta</i> – tarde”. (p. 401).

ANEXO 5: QUADRO SINÓTICO DAS EDIÇÕES ESCOLARES

EDIÇÃO	ESTRUTURA	CONTEÚDO
SOUZA, Paulino de (org.). <i>Os Lusíadas de Luiz de Camões</i> , Aillaud, Paris, 1865.	<ul style="list-style-type: none"> • 536 páginas. • Contém prólogo, apresentação, crítica, análise, biografia, argumentos em prosa e verso e dicionário onomástico. • Texto do poema integral. • Sem notas de rodapé. • Uma gravura de Camões. • Capa dura e bom acabamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação com os clássicos. • Defesa contra crítica de Voltaire. • Semelhança com a ed. do Morgado de Mateus. • Biografia apologética. • Poucas fontes nos paratextos.
REMEDIOS, Mendes dos (org.). <i>Lusíadas</i> , Lúmen, Coimbra, 1900.	<ul style="list-style-type: none"> • 326 páginas. • Contém biografia e argumentos. • Texto do poema integral. • 1042 notas de rodapé. • Não tem gravuras • Capa dura e bom acabamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia baseada em Storck e Michaëlis. • Justifica biografia com versos de Camões. • Poucas fontes nos paratextos.
AGOSTINHO, José. (org.) <i>Os Lusíadas para as escolas e para o povo</i> , Cia. Portuguesa Editora, Porto, 1907.	<ul style="list-style-type: none"> • 977 páginas. • Contém prefácio, biografia, argumentos, paráfrases, notas, resumo das paráfrases e vocabulário. • Texto do poema integral. • Paráfrases em prosa no rodapé. • Notas e resumos no fim de cada canto. • Uma gravura de Camões. • Capa dura e bom acabamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia extensa baseada em Storck, Michaëlis e Teófilo. • Exalta o aspecto patriótico de Camões. • Aborda questão da imitação dos clássicos. • Toma Teófilo Braga por referência.

EDIÇÃO	ESTRUTURA	CONTEÚDO
<p>AGOSTINHO, José (org.). <i>A Chave dos Lusíadas</i>, Cia. Portuguesa Editora, Porto, 1915.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 611 páginas. • Contém prefácio, biografia, argumentos, paráfrases. • Texto do poema integral. • Paráfrase em prosa e notas no rodapé. • Capa dura e bom acabamento. • Sem gravuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia breve e objetiva. • Ausência de citações ou referências de outros pesquisadores. • Notas de cunho gramatical.
<p>VIEGAS, Artur (org.). <i>Os Lusíadas de Luís de Camões</i>, Leonardo P. de Castro, Porto, 1926.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 374 páginas. • Contém prólogo, bibliografia, biografia, resenha, argumentos, anotações e índice onomástico. • Texto do poema com omissões. • Oitavas fragmentadas. • Notas no rodapé. • Uma gravura de Camões. • Uma carta da viagem de Vaco da Gama. • Capa dura e bom acabamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso político declarado. • Uso de fontes históricas (Barros, Castanheda, Herculano). • Biografia cautelosa e objetiva. • Predomínio da abordagem histórica. • Caracteriza Camões como herói patriota. • Censura ao sexo.
<p>FORTES, Agostinho (org.). <i>Os Lusíadas</i>, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa, 1936.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 780 páginas • Contém prefácio, biografia, estudo sobre as epopeias da humanidade, estudo sobre a poesia épica, argumentos e notas. • Texto integral com versos numerados de 5 em 5. • Notas no final. • Capa dura revestida em tecido. • 40 gravuras em preto e branco. 	<ul style="list-style-type: none"> • 54% do livro são textos auxiliares. • Biografia breve, sem bases históricas. • Caracteriza o poema como de natureza superior. • Defesa do caráter humilde e cristão de Camões.

EDIÇÃO	ESTRUTURA	CONTEÚDO
<p>RAMOS, Emanuel Paulo (org.). <i>Os Lusíadas de Luís de Camões</i>, Porto Editora, Porto, 1952.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 545 páginas. • Contém prefácio, guia de utilização, biografia, síntese literária, análise, argumentos, notas, vocabulário, relação das figuras de linguagem e questionário. • Texto integral com destaques. • Notas no final do poema. • Capa dura e excelente acabamento. • 38 gravuras em preto e branco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obra elogiada por Jorge de Sena. • Biografia didática e neutra. • Muitas fontes históricas e literárias. • Notas com caráter enciclopédico, ricas em detalhes. • Obra bastante complexa e com muitos paratextos.
<p>PINHEIRO, Eduardo (org.). <i>Os Lusíadas</i>, Livraria Figueirinhas, Porto, 1957.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 422 páginas. • Contém prefácio, argumentos e notas. • Texto integral, sem omissões ou destaques. • Notas no final do poema. • Capa cartonada e acabamento tosco. • Sem gravuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obra simples com poucos paratextos. • Sem referências literárias ou históricas. • Maior parte do livro corresponde ao poema. • Não há restrições moralistas ou religiosas.

REFERÊNCIAS

Teoria e crítica literária

- ABL, Academia Brasileira de Letras. *Arquivo Camoniano*. Rio de Janeiro, Bedeschi, 1943.
- BERARDINELLI, Cleonice. *Estudos camonianos*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, UNESP e Imprensa Oficial SP, 1998.
- FIGUEIREDO, Anabela de Oliveira. *A “Vendedeira de Figos”, de Alves Redol: o legado cultural e os valores em A. Redol*. In: EXEDRA – Revista Científica – Publicação electrónica semestral da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, edição nº 4, 2010. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N4/09B-Anabela_Figueiredo_pp_121-144.pdf>, acesso em 16 mai. 2014.
- FRANCO, Marcia Arruda. *Camões, leitor de Sá de Miranda*. Veredas, Revista da AIL, Porto, v. 2, p. 29 - 47, 1999.
- FRANCO, Marcia Arruda. *O Cânone literário português e Camões*. In: SILVA, Vitor Aguiar (coord.). *Dicionário de Luís de Camões*. Alfragide, Ed. Caminho, 2011, p. 432 – 472.
- FRANCO, Marcia Arruda. *Os primeiros cultores da maneira italiana em Portugal*. Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Niterói, vol. 3, nº 4, abril de 2010.
- FRANCO, Marcia Arruda. *Sá de Miranda, trovador e poeta*. Revista do Centro de Estudos Portugueses (UFMG), Belo Horizonte, v. 27, nº 37, 2007.
- FRANCO, Marcia Arruda. *Sá de Miranda, um poeta no século XX*. Braga, Angelus Novus, 2001.
- GENNETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2009.
- GOMES, José António. *Matilde Rosa Araújo e os meninos dos pés frios*. In: *Literatura para crianças e jovens – Alguns percursos*. Lisboa, Caminho, 1991.
- GOMES, José António. *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Lisboa, Inst. Português do Livro e das Bibliotecas, 1998.
- GUMBRECHT, H. Ulrich. *Corpo e Forma*. Rio de Janeiro, UERJ, 1998.
- GUMBRECHT, H. Ulrich. *Hans Ulrich. Sobre os interesses cognitivos, terminologia básica e métodos de uma ciência da literatura fundada na teoria da ação*. In: LIMA, Luis

- Costa, seleção, tradução e introdução. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GUMBRECHT, H. Ulrich. *O Campo não-hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação*. Rio de Janeiro, UERJ, Cardenos do Mestrado, n. 5, 1993.
- HALLIDAY, Michael. *An introduction to functional grammar*. London, Edward Arnold, 1994.
- HUNTER, Peter. *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London/New York, Routledge, 1992.
- LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o leitor*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2002.
- LOPES, Teresa Rita (coord.). *Pessoa Inédito*. Lisboa, Livros Horizonte, 1993.
- LOURENÇO, Eduardo. *Mitologia da Saudade: seguido de Portugal como destino*. São Paulo, Cia. das Letras, 1999.
- MARTÍN, Ana Maria García. *Bilinguismo Literário Luso-Castelhano no tempo de Camões*. In: SILVA, Vitor Aguiar e (coord.). *Dicionário de Luís de Camões*. Alfragide, Leya, 2011.
- MARTINS, Oliveira. *Camões, Os Lusíadas e a renascença em Portugal*. Lisboa, Guimarães e Cia. Editores, 1952.
- MIRANDA, José da Costa. *Camões/Tasso: um confronto e algumas semelhanças segundo a crítica portuguesa*. Separata da Revista da Universidade de Coimbra vol XXXIII, pp. 387 – 402, Coimbra, 1985.
- PORTELA Filho, Artur. *Cardoso Pires por Cardoso Pires: entrevista de Artur Portela*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1991
- SENA, Jorge de. *A Estrutura de Os Lusíadas e Outros Estudos Camonianos e de Poesia Peninsular do Sec. XVI*. Lisboa, Portugal Editora, 1970.
- SENA, Jorge de. *Dedicácias: seguido de Discurso da guarda*. Lisboa, Editora Guerra & Paz, 2010.
- SILVA, Vitor Aguiar e (coord.). *Dicionário de Luís de Camões*. Alfragide, Leya, 2011.
- SILVEIRA, Jorge Fernandes da. *O Tejo é um rio controverso: António José Saraiva contra Luís de Camões*. Rio de Janeiro, Viveiros de Castro ed., 2008.

Educação e ensino literário

- ADÃO, Áurea. *A Criação e a Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836–1860)*. Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.

- ADÃO, Áurea; REMÉDIOS, Maria José. *Memória para a frente, e... o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947*. Revista Lusófona de Educação [online] 2008. Disponível em [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34918629004>], acesso em 15 jul. 2014.
- AGUIAR, João. *O itinerário do sorriso*. Projeto Vercial – Universidade do Minho, 1996. Disponível em <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio28.htm>>, acesso em 27 jul. 2014.
- BARROSO, José João Ramos Paz. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836–1960)*, Vol. I/II. Lisboa, Universidade de Lisboa, 1995.
- BASTOS, Glória. *Múltiplas vozes. Sobre a construção do individual e do social no teatro para crianças*, tese de doutoramento. Lisboa, Universidade Aberta, 2002.
- BASTOS, Glória. *O poder da palavra: dizer e fazer na literatura para crianças*. Lisboa, Universidade Aberta, 2005.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. *O Ensino de Camões – Aproximações a um problema maior*. Palestra apresentada no Congresso Camões entre os seus contemporâneos, Ponta Delgada, 2012.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso. *Os Lusíadas e a Pedagogia dos Valores*. In: MELLO, Cristina et alii. I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português. Almedina, Coimbra, 1999.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980.
- CARDOSO, José. *Subsídios para a história do ensino em Portugal: trinta anos de jornalismo*. Braga, APPACDM, 1990.
- CARVALHO, Luísa. *O ensino do Português: como tudo começou*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares*. In: CASTRO, Rui Vieira de et alii. (orgs.). Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.
- CUNHA, Carlos M. F. da. *O Camões do Estado Novo: Receção e Ensino*. Braga, Colóquio Internacional Camões e os seus contemporâneos, 2012.
- CUNHA, Carlos. *O nacionalismo do cânone literário português em contexto escolar: entre o ético e o estético*. In: Ave Azul. Revista de arte e crítica de Viseu (série Verão 2002/2005), pp. 25-53, 2005.

- FARREL, Allan P (org.). *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Washington D.C., Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970.
- FERNANDES, António Manuel de Sousa. *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836–1926)*, Braga, Universidade do Minho, 1992.
- FERNANDES, Rogério. *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e o Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto ed., 1994.
- FERREIRA, Helena Isabel dos Santos Ribeiro. *A evolução do ensino da matemática em Portugal no século XX: Presença dos processos criativos*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, 2004.
- FRANCA, Pe. Leonel S.J. *Obras Completas do Pe. Leonel Franca S.J – O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”* - Introdução e Tradução. Rio de Janeiro, Livraria AGIR Ed., 1952.
- FREIRE, F. de Castro. *Relatório anual*. In: O Instituto – Revista Científica e Literária, Vol. 9. Universidade de Coimbra, 1860.
- GARRET, Almeida. *Da Educação – Cartas dirigidas a uma senhora ilustre Encarregada da Educação de uma jovem princesa*. Coleção Obras Completas de Almeida Garret. Lisboa. Empresa da História de Portugal, 1904.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844–1859)*, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985.
- GRÁCIO, Rui. *O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo*. In: *Análise Social*, vol. XIX. Lisboa, Instituto de Ciências da Universidade de Lisboa, 1983.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. Coleção Primeiros Passos, 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Secretaria de Estado da Instrução e Cultura – Direcção Geral do Ensino Secundário. *Didática de Os Lusíadas*. Lisboa, 1973.
- NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Lisboa, Asa Editores S.A., 2005.
- OLIVEIRA, Fernão de. *Gramática da Linguagem Portuguesa*. (s.n.t.), 1536.
- PATRIARCA, Raquel. *O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma Perspetiva Histórica*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2012.

- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo, Contexto, 2011.
- PINTASSILGO, Joaquim et alii. *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa, Colibri, 2010.
- PINTO, Ana Teresa L.S.C.C.M. *Os caminhos da construção da escola: sobre a implantação do Liceu de Lisboa (1836–1860)*, tese de mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa, (s.n.), 2002.
- PROENÇA, Maria Cândida. *A Reforma de Jaime Moniz (Antecedentes e Destino Histórico)*, Lisboa, Edições Colibri, 1995.
- REIS, Jaime. *O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação*. Lisboa, INCM, 1993.
- RIBEIRO, Silvestre. *História dos Estabelecimentos científicos litterários e artísticos de Portugal*, Tomo VIII. Lisboa, Academia Real das Sciencias, 1879.
- ROCHA, Filipe. *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. O Período de 1820 a 1926*. Porto, Paisagem Editora, 1984.
- ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa, Caminho, 2001.
- SATELES, Letícia Maria Damaceno; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil*. Revista HELB, ano 4, nº 4, Brasília, UnB, 2010.
- SÉRGIO, António. *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, colecção de conferências sobre a Reforma da Educação Nacional. Porto, Tipografia Renascença Portuguesa, 1918.
- SÉRGIO, António. *Virtudes Fundamentais da Reforma da Educação*. Conferência Apresentada na Sociedade de Geografia em 25 jul.1926. Lisboa, s.n., 1923.
- SILVA, Lino Moreira da. *Tópicos para uma abordagem renovada de Os Lusíadas na aula*. Anais do I Encontro Leituras em Português. Braga, Universidade do Minho, 2005.
- SILVA, Sara Reis da. *Dez Réis de Gente... e de Livros – notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa, Caminho, 2005.
- SILVA, Vítor Aguiar e. *O "Naufrágio" de "Os Lusíadas" no Ensino Secundário*. Público, caderno P2, ed. 01 set. 2001.
- SOARES, Marilda Ap. *Sobre a origem da educação pública nacional e estatal*. Percursos Históricos, ano I, vol. ago. série 20/08, 2011. Disponível em <http://percursoshistoricos.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html>, acesso em 21 jun. 2014.

- STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. *A Nova Educação nas páginas da revista Escola Portuguesa*. VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto, Cultura Escolar, 2008.
- TORMENTA, José Rafael. *Manuais escolares: inovação ou tradição*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- TORMENTA, José Rafael. *Os professores e os manuais escolares*, dissertação de mestrado. Porto, Universidade do Porto, 1999.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e os seus modos de uso*. São Paulo, Cortez, 2010.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. *Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino*. In: SAVIANI, Dermeval, et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2006, p. 163 - 205.
- VALENTE, Vasco Pulido. *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834–1930)*, Cadernos Gis nº 5, Lisboa, 1975.
- LANDA, Ruben. *O ensino secundário em Portugal*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 1928.

Obras literárias

- AGUALUSA, José Eduardo. *Catálogo de Sombras*. Alfragide, Publicações Dom Quixote, 2003.
- ANTUNES, António Lobo. *As coisas da vida – 60 crônicas*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2011.
- ANTUNES, António Lobo. *Os Cus de Judas*. Alfragide, Publicações Dom Quixote, 1983.
- FANHA, José (org.). *De Palavra em Punho – Antologia Poética da Resistência*. Porto, Editorial Campo das Letras, 2004.
- HERCULANO, Alexandre, *Opúsculos* - Introdução e notas de Jorge Custódio e José Manuel Garcia. Lisboa, Presença, 1982.
- O'NEILL, Alexandre. *Já cá não está quem falou*. Lisboa, Assírio e Alvim, 2008.
- REDOL, Alves. *Histórias Afluentes*. Mira-Sintra – Mem-Martins, Publicações Europa-América, 1980.
- SALGADO Jr, Antônio (org.). *Luís de Camões – Obra completa*. Rio de Janeiro, Ed. Nova Aguilar, 2008.
- SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo, Cia. das Letras, 2006.

Obras didáticas e paradidáticas

- AGOSTINHO, José. *A chave dos Lusíadas*. Porto, Livraria Figueirinhas, 1915.
- AGOSTINHO, José. *Os Lusíadas para as escolas e para o povo*. Porto, Livraria Figueirinhas, 1907.
- ALMEIDA, Berta Valente de. *Breves Noções de História da Literatura Portuguesa*. Lisboa, Papelaria Fernandes, 1910.
- ALMEIDA, Virgínia de Castro. *História de Dona Redonda e da sua gente*. Lisboa, Clássica, 1942.
- AULETE, F. Júlio Caldas. *Selecta Nacional – curso prático de litteratura portugueza*. Primeira parte. Lisboa, António Maria Pereira livraria editora, 1909.
- BARROS, João de. *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*. Lisboa, Livraria Sá da Costa ed., 1931.
- CABREIRA, Estefânia; CABRAL, Oliveira. *História da Pátria Portuguesa*. Porto, Domingos Barreira editor, 1940.
- CASA DA MOEDA. *Os Lusíadas – reprodução paralela das duas edições de 1572*. Lisboa, Imprensa nacional, 1983.
- CUNHA, Pe. Arlindo Ribeiro da. *A Língua e a Literatura portuguesa – história e crítica*. Braga, ed. do autor, 1948.
- DIAS, José Simões. *Teoria da Composição Literária*, 6ª ed. Lisboa, Tipografia Lucas, 1896
- FERREIRA, Pe. João; SILVA, Pe. Ferreira da. *Eu sou o caminho – compêndio para o 4º ano do ensino liceal*. Lisboa, União Gráfica, 1962.
- FIGUEIREDO, António Cardoso Borges de. *Bosquejo histórico da literatura clássica, grega, latina e portuguesa para uso das escolas*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1846.
- FIGUEIREDO, Fidelino. *História da Literatura Portuguesa – manual escolar*. Lisboa, Livraria Clássica ed. 1923.
- FONTINHA, Rodrigo Fernandes. *Antologia Portuguesa – Selecta Literária de trechos destinados ao IV, V e VI ano dos liceus*. Porto, Ed. Domingos Barreira, 1937.
- FORTES, Agostinho. *Os Lusíadas – edição ilustrada*. Lisboa, Livraria popular de Francisco Franco, 1936.
- GUERRA, Abel. *Selecta portuguesa explicada para a 4ª, 5ª e 6ª classes dos liceus*. Porto, Apostolado da Imprensa, 1950.
- MACEDO, Joaquim Freire de. *Compêndio de Grammatica Portugueza*. Lisboa, Sociedade Typográfica Franco-Portugueza, 1862.
- MARTINS, Júlio; MOTA, Jaime da. *Selecta Literária*. Vol. II. Lisboa, Didáctica Ed., 1974.

- MIDOSI, Henrique. *Poesias Selectas – Leitura, Recitação e Analyse dos Poetas Portuguezes*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1884.
- MONTEIRO, Campos. *Os Lusíadas de Luís de Camões – edição escolar*. Porto, Ed. Domingos Barreira, 1948.
- MURALHA, Sidónio. *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*. Lisboa, Althum /Centauro, 2010.
- NATIVIDADE, Joaquim António Corrêa da. *Fundamento de Analyse Grammatical e de Estylo, e de Composição de Themas*. Lisboa, G. M. Martins, 1862.
- NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Lisboa, Livraria Clássica Ed.1927.
- OLIVEIRA, Bento José de. *Nova Grammatica Portugueza*. Coimbra, Imprensa Académica, 1893.
- OLIVEIRA, Fernando. *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*. Lisboa, Casa de Germão Galharde, 1536. Cópia digitalizada disponível em <<http://purl.pt/120>>, acesso em 22 abr. 2014.
- PINHEIRO, Eduardo. (org.). *Os Lusíadas*. Porto. Livraria Figueirinhas, 1957.
- PIRES, José Cardoso. *Dinossauro excelentíssimo*. Lisboa, Arcádia, 1973.
- RAMOS, Emanuel Paulo (org). *Os Lusíadas – Edição didática – Ensinos Básico e Secundário*. 5ª ed. Porto, Porto editora, 1955.
- REDOL, Alves. *A Flor vai ver o mar*. Lisboa, Ed. Caminho, 2006a.
- REDOL, Alves. *A Flor vai pescar num bote*. Lisboa, Ed. Caminho, 2006b.
- REDOL, Alves. *Maria Flor Abre o Livro Das Surpresas*. Mem-Martins, Europa-América, 1970.
- REDOL, Alves. *Uma Flor chamada Maria*. Lisboa, Caminho, 2008.
- RIBEIRO, Aquilino. *O filho de Felícia ou a inocência recompensada*. Lisboa, Bertrand, 1936.
- SAINT-MAURICE, Odete Passos de. *O Canto da Mocidade*. (s.l.) E.P.E.L., 1938.
- SOUZA, Paulino. *Os Lusíadas – edição das escolas*. Paris, Aillaud, 1865.
- VIEGAS, Artur. *Os Lusíadas de Luís de Camões anotados para uso das escolas com as devidas omissões*. Porto, Leonardo P. de Castro, 1926. 2ª ed.

História e fundamentos político-sociais

- ALBERIGO, Guiuseppe (dir.) *História dos Concílios Ecumênicos*. Paulus, São Paulo, 1995.

- ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.
- BITTENCOURT, Roberto Nunes. *Cravos de abril: antecedentes e ecos – (re)lendo Portugal a partir de “Dinossauro excelentíssimo”, de José Cardoso Pires*. In: Anais do II CLUERJ–SG – Volume Único, Ano 2, n.º 01, Rio de Janeiro, 2005.
- BONIFÁCIO, Maria de Fátima. *O Setembrismo Corrigido e Atualizado*. Penélope, edição set./out. p. 309-321, Lisboa, 1993.
- BONIFÁCIO, Maria de Fátima. *Seis Estudos sobre o Liberalismo Português*. Lisboa, Estampa, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo, Brasiliense, 1980.
- COSTA, Fernando Marques da. (et al.). *Do Antigo Regime ao Liberalismo – 1750–1850*. Lisboa, Monumenta Histórica, 1989.
- CRUZ, Manuel Braga. *As origens da democracia cristã e o salazarismo*. Lisboa, Presença, 1980.
- DOURLENS, M. M. *de Montalembert: Extraits de seu Ouvres*. Arras, Nouvelle Librarie Catholique, 1869.
- FERRO, António. *Salazar, le Portugal et son chef*. Paris, Bernard Grasset, 1934.
- GARRET, Almeida. *Política, Reflexões e Opúsculos – Correspondência Diplomática*. Coleção Obras Completas de Almeida Garret. Vol. I/II. Lisboa, Edição da Empresa da História de Portugal, 1904.
- JACKSON, J.H. *Marx, Proudhon e o Socialismo Europeu*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1963.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo. Ed. da UNICAMP, 1994.
- MARQUES, A. H. de Oliveira. *História de Portugal*, 6ª Ed., Vol. III. Lisboa, Pala Editores, 1981.
- MARQUES, A. H. *Portugal e a Instauração do Liberalismo*. Lisboa, Presença, 2002.
- MATOS, Sérgio Campos. *História, mitologia, imaginário nacional – A História no Curso dos Liceus*. Lisboa, livros Horizonte, 1990.
- MENESES, Filipe Ribeiro de. *Salazar: Biografia definitiva*. São Paulo, ed. Leya, 2011.
- MÔNICA, Maria Filomena; BARRETO, António. *Dicionário Histórico de Portugal*. Porto, Figueirinhas, 2002.
- NETTO, José Paulo. *Portugal: do fascismo à revolução*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- PIÇARRA, Maria do Carmo. *Salazar vai ao Cinema II*. Lisboa, DellaDesign, 2011.
- QUENTAL, Antero de. *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos*. Lisboa, Ulmeiro dist. 1971.

- REIS, António (dir.). *Portugal Contemporâneo*, Vol. I/II. Lisboa, Alfa, 1989–1990.
- ROSA, Manfredo. *Nosso Portugal: Uma viagem memorável*. São Paulo, Ed. Baraúna, 2010.
- SALAZAR, António Oliveira. *Discursos*, vol. I. Coimbra Editora, Coimbra, 1961. 5ª ed.
- SALAZAR, António Oliveira. *Discursos*, vol. I. Coimbra, Coimbra Editora, 1961. 5ª ed.
- SALAZAR, António Oliveira. *Discursos*, vol. II. Coimbra, Coimbra Editora, 1937.
- SALAZAR, António Oliveira. *Discursos*, vol. III. Coimbra, Coimbra Editora, 1959.
- SALAZAR, António Oliveira. *Discursos*, vol. V. Coimbra, Coimbra Editora, 1967.
- SARAIVA, José Hermano. *História Concisa de Portugal*. Mira–Sintra, Publicações Europa-América, 1981.
- SERRÃO, Joel (dir.). *Dicionário de História de Portugal, Lisboa*. Iniciativas Editoriais, (s.d.).
- SILVA NETO, Serafim da. *História do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1977.
- TENGARRINHA, José. *A Oratória Política de 1820 a 1910*. In: Estudos de História Contemporânea de Portugal, s.d.
- TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.). *História de Portugal – O Liberalismo (1807–1890)*, Vol. V, dir. José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 1993.
- TORGAL, Luís Reis. *História da História em Portugal – Séculos XIX e XX*. Lisboa, Círculo de Leitores -Temas e Debates, 1996.
- VILHENA, João Jardim de. *Coimbra vista e apreciada pelos estrangeiros*, vol. II. Coimbra, Coimbra Editora, 1954.

Legislação

Decreto real de 17 nov. 1836 – Da instrução secundária.

Decreto de 28 set. 1844 – Reforma do ensino.

Decreto de 1 out. 1857 – Relação de livros aprovados.

Decreto de 31 jan. 1860 – Normas gerais para os livros escolares.

Decreto de 10 abr. 1860 – Regulamento dos liceus.

Decreto de 28 set. 1861 – Relação de livros aprovados.

Decreto de 2 jun. 1862 – Normas para os exames.

Decreto de 11 ago. 1863 – Relação de livros aprovados.

Decreto de 9 set. 1863 – Regulamento dos liceus.

Decreto de 31 dez. 1868 – Reforma do ensino.

Decreto de 21 de ago. 1869 – Suspende a reforma de 1868.

Decreto de 22 out. 1870 – Disposições transitórias.

Portaria de 23 dez. 1870 – Programas dos liceus.

Decreto de 23 set. 1872 – Plano de estudos.

Decreto de 31 mar 1873 – Regulamento dos liceus.

Carta de lei de 11 mai. 1880 – Lei de bases da educação.

Decreto de 14 out. 1880 – Reforma do ensino.

Decreto de 29 jul. 1886 – Reforma do ensino.

Decreto de 12 ago. 1886 – Regulamento dos liceus.

Decreto de 20 out. 1888 – Plano de estudos.

Circular de 29 out. 1888 – Esclarece alguns pontos.

Decreto de 29 out. 1888 – Plano modelo de horários.

Decreto de 22 dez. 1894 – Reforma do ensino.

Decreto de 14 set. 1895 – Programas dos liceus.

Decreto de 14 ago. 1895 – Regulamento geral dos liceus.

Decreto 29 ago. 1905 – Reforma do ensino.

Decreto nº 1 de 3 nov. 1905 – Programas dos liceus.

Portaria nº 230 de 21 set. 1914 – Instruções para o ensino.

Decreto nº 3.091 de 17 abr. 1917 – Reforma do ensino.

Decreto 4.605 de 14 jul. 1918 – Reforma do ensino.

Decreto nº 4.799 de 8 set. 1918 – Regulamento dos liceus.

Decreto nº 5.002 de 27 nov. 1918 – Programas dos liceus.

Decreto 6.132 de 26 set. 1919 – Programas dos liceus.

Decreto nº 7.558 de 18 jun. 1921 – Regulamento dos liceus.

Decreto 12.425 de 2 out. 1926 – Estatuto da instrução secundária.

Decreto 12.594 de 2 nov. 1926 – Programas dos liceus.

Decreto 13.056 de 20 jan. 1927 – Altera alguns pontos dos programas.

Decreto 13.239 de 27 fev. 1927 – Regime de adoção dos livros didáticos.

Decreto 16.326 de 14 jan. 1929 – Programas do curso complementar.

Decreto nº 18.779 de 26 ago. 1930 – Reforma do ensino.

Decreto nº 18.885 de 27 set. 1930 – Programas dos liceus.

Decreto nº 19.605 de 15 abr. 1931 – Novas bases para o concurso de livros escolares.

Decreto nº 20.369 de 8 out. 1931 – Programas dos liceus.

Decreto nº 20.741 de 18 dez. 1931 – Estatuto do ensino secundário.

Decreto nº 21.014 de 19 mar. 1932 – Obrigatoriedade de frases nos livros escolares.

Decreto nº 23.982 de 8 jun. 1934 – Normatização de escolha dos livros escolares.

Decreto nº 24.526 de 6 out. 1934 – Programas dos liceus.

Decreto nº 24.610 de 24 out. 1934 - Alterações na escolha de livros escolares.

Decreto nº 25.414 de 28 mai. 1935 – Programas dos liceus.

Decreto nº 25.447 de 1 jun. 1935 - Normatização de escolha dos livros escolares.

Lei nº 1.941 de 11 abr. 1936 – Criação e Bases do Ministério da Educação Nacional

Decreto 26.893 de 15 ago. 1936 – Estatuto da OMEN.

Decreto nº 27.084 de 14 out. 1936 – Reforma do ensino.

Decreto nº 27.085 de 14 out. 1936 – Programas dos liceus.

Decreto nº 31.544 de 30 set. 1941 – Reforma do curso complementar.

Decreto nº 36.356 de 18 jun. 1947 – Reforma do curso técnico.

Decreto nº 36.507 de 17 set. 1947 – Reforma do ensino.

Decreto nº 36.508 de 17 set. 1947 – Estatuto do ensino liceal.

Decreto nº 37.112 de 22 out. 1948 – Programas dos liceus.

Decreto nº 37.985 de 27 set. 1950 – Normatiza a publicação dos livros escolares.

Decreto nº 39.807 de 7 set. 1954 – Programas dos liceus.

Decreto nº 43.618 de 22 abr. 1961 – Normatiza a publicação dos livros escolares.

Decreto nº 47.347 de 26 nov. 1966 – Programas de Religião e Moral.

Decreto nº 47.480 de 2 jan. 1967 – Criação do ciclo preparatório.

Decreto nº 47.587 de 10 mar. 1967 – Autoriza as experiências pedagógicas.

Decreto nº 48.572 de 9 set. 1968 – Estatuto do ciclo preparatório.

Portaria nº 23.601 de 9 set. 1968 – Programas do ciclo preparatório.

Lei nº 5/73 de 25 jul. 1973 – Lei de bases da educação.