

## Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo

Em 1878, 79,4% dos portugueses maiores de 6 anos residindo no continente do Reino não sabiam ler<sup>1</sup>. Cem anos depois, a taxa de analfabetismo reduzira-se a cerca de 17%. Mais importante ainda é notar que, enquanto, em 1890, 74,1% das crianças com idades entre os 7 e os 9 anos permaneciam iletradas, desde 1960 que todos os portugueses aprendem a ler e a escrever entre essas idades. Os que gostam de ver índices a crescer deviam estar satisfeitos com esta curva ascendente. Mas ninguém está. Comparam-se estes dados com os de outros países europeus e fala-se de atraso. Nota-se que ainda há hoje em Portugal analfabetos e pronuncia-se a palavra *falhanço*. As ideologias modernas fizeram da alfabetização uma coisa tão positiva como a salvação da alma. De modo que a sua História num país tem por força de ser ou a epopeia de uma vitória ou o processo de uma derrota.

No trabalho que intitulei *Uma Introdução à História da Alfabetização em Portugal*, o ponto de partida foi a ideia de que muitos dos aspectos que a história da alfabetização de massas teve em Portugal no período contemporâneo só podem ser devidamente compreendidos se se atender aos contextos culturais em que a universalização da capacidade de aceder à comunicação escrita se processou. Foi um pouco desses contextos que procurei descrever. Mas antes houve que confrontar os programas de pesquisa disponíveis com os «dados» produzidos pelas investigações mais recentes.

### 1. OS PROBLEMAS DE UMA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização de massas parece à primeira vista uma surpresa histórica. Na Europa ocidental, aí por volta dos séculos XIV e XV, ainda apenas uma minoria — clérigos, burocratas, muitos nobres e alguns habitantes educados das cidades, principalmente os mais ricos — sabia ler e era capaz de escrever. Quem, não se destinando às carreiras eclesiásticas, quisesse apren-

<sup>1</sup>Por questões de mera comodidade, apenas trabalhámos ao nível de Portugal continental. Quando se referem médias nacionais, deve-se entender sempre como médias relativas à população residente no continente, salvo nos casos em que se indicar o contrário.

A nossa fonte principal foram as informações acerca da alfabetização da população, obtidas por declaração dos próprios indivíduos na ocasião dos Recenseamentos Gerais da População. Há alguns estudos que utilizaram outras fontes para determinar as taxas de alfabetização da população de uma localidade (como foi o caso de Rosa Marreiros, que usou os Róis de Confessados em «A instrução primária oficial em Estômbar nos fins do século XIX», in *Revista Por-*

der as primeiras letras teria de tratar privadamente com alguma pessoa entendida que se dispusesse a dar-lhe lições. Todavia, eis que chegamos ao século XIX, trezentos anos passados, e vemos a leitura e a escrita serem ensinadas em escolas públicas — e gratuitas na maior parte dos casos — a todas as crianças maiores de 6-7 anos. A profissão que essas crianças viessem a seguir quando adultas ou a posição que os seus pais ocupavam na hierarquia social não interessavam: todos tinham de aprender.

### 1.1 A PERSPECTIVA DA MODERNIZAÇÃO

Para explicar tal desenvolvimento, a Teoria da Modernização, que até recentemente informou a História da Alfabetização no Ocidente, podia fornecer o programa de pesquisa. Em primeiro lugar, notava que tinham sido os Estados nacionais, na sua maior parte formados durante o século XIX, segundo o modelo da República Francesa, os responsáveis pelo desenvolvimento de um sistema de ensino público gratuito e pelo carácter obrigatório da escolaridade elementar, medidas cuja conveniência foi tema de longas discussões nos parlamentos e na imprensa. Em segundo lugar, sublinhava que a alfabetização de massas fora completada, na maior parte dos países do Ocidente, nos séculos XIX e XX, ao mesmo tempo que as cidades cresciam, a indústria se desenvolvia e os sistemas de governo se tornavam representativos. E assim se pôde fazer da História da Alfabetização um capítulo de uma *história social* da transição para a *Modernidade*, tratando o fenómeno como algo que se devia ligar tanto à industrialização como ao liberalismo. Logo, era fácil encontrar as causas do analfabetismo, que deviam residir ou no Estado (desinteressado ou sem meios para escolarizar), ou num atraso geral do País ou da região (evidentemente, o analfabetismo era, por sua vez, entendido como causa de uma série de defeitos das instituições políticas e de debilidades do desenvolvimento económico).

Neste quadro, a alfabetização era trabalhada como um *dado*, que os historiadores definiam por um determinado índice (assinaturas, capacidade declarada para ler e escrever, testes de escrita e de leitura), do qual se tratava de observar o crescimento. A maior ou menor velocidade era explicada por correlações com outros factos da modernização: a constituição dos Estados nacionais, a industrialização, o bem-estar, a mudança de mentalidades.

A evidência histórica explorada e reexplorada durante os anos de 1970 e 1980 veio pôr em causa este quadro de análise. Em primeiro lugar, confirmou-se o facto de a universalização da capacidade de ler ter começado em várias regiões, nomeadamente na Europa germânica e escandinava, antes da industrialização e da urbanização, podendo-se fazer remontar o processo aos séculos XVI e XVII. Nalguns casos, como no dos países escandinavos, a alfabetização de massas teria sido mesmo completada no próprio âmbito da

---

*tuguesa de História*, t. XIX, 1981, p. 162), ou que revelaram a possibilidade de, para períodos recuados, calcular as taxas de alfabetização de grupos restritos, como eram os dos oficiais administrativos e judiciais. Sobre as aptidões literárias de grupos desse tipo, para os séculos XV a XVII, têm trabalhado F. Ribeiro da Silva, António de Oliveira e José Marques [cf. comentários e enquadramento desses trabalhos em Rogério Fernandes, «Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de Quinhentos», in F. Domingues e L. F. Barreto (eds.), *A Abertura do Mundo. Estudos de História dos Descobrimentos Europeus*, Lisboa, Editorial Presença, 1986, pp. 53-54].

sociedade agrária tradicional, sem o recurso ao sistema das escolas públicas<sup>2</sup>. Em segundo lugar, percebeu-se claramente que a desigualdade dos níveis de alfabetização observada entre as várias regiões da Europa desenhava áreas que, não respeitando as fronteiras dos Estados nacionais, pareciam reproduzir um padrão de diferenciações culturais que se podia fazer remontar às origens da civilização europeia. A divisão Norte/Sul, pela legendária linha que corta a França a meio entre Saint-Malo e Genebra, e a divisão Leste/Oeste, pela linha de Leninegrado a Trieste, divisões que marcam os limites de tantos fenómenos culturais, reapareciam a definir também a fronteira dos níveis de alfabetização<sup>3</sup>.

## 1.2 A GEOGRAFIA COMO CAMINHO PARA A HISTÓRIA

Num estudo publicado em 1919, o erudito espanhol Lorenzo Luzuriaga estabeleceu claramente o padrão geográfico do analfabetismo: «[...] la densidad de éste aumenta en España — como en toda Europa —, de Norte a Sur, y, com menos regularidad — también como en el resto de Europa — de Oeste a Este; siendo de notar que la zona mínima del analfabetismo en España — como en el continente europeo — se halla localizada en la parte septentrional, y la máxima, en la región meridional oriental.»<sup>4</sup>

Em França, em paralelo com a fronteira da instrução, corriam outras fronteiras: a das estaturas masculinas, a das civilizações agrárias, das línguas, dos tipos de festa tradicional, das formas de direito<sup>5</sup>. Portugal não escapa às mesmas coincidências de linhas de demarcação.

O País é correntemente dividido em dois blocos, o Norte e o Sul, ou, um pouco mais exactamente, em três, visto que no Norte se pode bastante bem separar o Noroeste do Nordeste. Esta divisão foi classicamente estabelecida pelo geógrafo Orlando Ribeiro na sua obra *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico*, publicada em 1945 e com quatro edições até 1986. A história,

<sup>2</sup> Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire. L'Alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977, p. 12; e também Egil Johansson, «The History of Literacy in Sweden», in H. Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, p. 156.

<sup>3</sup> Cf. Carlo Cipolla, *Instrução e Desenvolvimento no Ocidente*, Ulisseia, Lisboa, s. d., pp. 4, 48-49 e 63.

<sup>4</sup> Citado por Clara Eugenia Nunez, *Educación y crecimiento económico en España*, comunicação ao II Seminário de História Económica Cuantitativa, Madrid, Centro Ortega y Gasset, Dezembro de 1986, dactilografado (a publicar), p. 13. Em Portugal, o padrão geográfico de Luzuriaga continuará a ser reconhecível durante todo o século XX. Aliás, o mesmo se poderá dizer de Itália, já que os contrastes são ainda visíveis na década de 1970. Cf. mapa em Sérgio Romano, *Storia d'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*, Milão, Arnoldo Mondadori, 1978, p. 240.

<sup>5</sup> Cf. os mapas apresentados por Henri Mendras, *Sociétés Paysannes. Éléments pour une Théorie de la Paysannerie*, Armand-Colin, Paris, 1976, pp. 81-83. Marc Bloch preferia interpretar estas fronteiras como o choque de duas grandes civilizações. Cf. Marc Bloch, *Les Caractères originaux de l'Histoire rurale française*, Paris, Librairie Armand Colin, 1976, pp. 34-35 e 64. A propósito das oposições civilizacionais Norte/Sul e Leste/Oeste na Europa tem-se falado de *região* ou de *sistema cultural*. Cf. Alan Macfarlane, «Demographic Structures and Cultural Regions in Europe», in *Cambridge Anthropology*, vol. VI, n.ºs 1-2, 1980. As correspondências geográficas entre os níveis de alfabetização e as estruturas familiares foram explicadas por Emmanuel Todd no quadro de «um modelo antropológico do desenvolvimento». Ver E. Todd, *L'Enfance du Monde. Structures familiales et développement*, Paris, Seuil, 1984, pp. 29 e segs.

tanto como a geografia ou a antropologia, parece ter-se divertido a sublinhar esta complexa diferenciação. A intensidade da romanização (século I), o estabelecimento dos Bárbaros (século V) ou a ocupação muçulmana (século VIII) capricharam em respeitar o mapa de Orlando Ribeiro. Da mesma forma, José Mattoso pôde seguir a lição do geógrafo para definir configurações sociais distintas para as três regiões durante a Idade Média<sup>6</sup>.

Ora, através das percentagens de homens e de mulheres que em 1878 ou em 1890 declararam, por ocasião dos recenseamentos, saber ler vislumbram-se sem esforço os dois ou três Portugais dos geógrafos, etnólogos e historiadores.

Quando se trabalha com as taxas de alfabetização da população em geral, para o fim do século XIX e princípio do século XX, a distribuição espacial da alfabetização em Portugal deu a impressão até agora de não ter nada de muito especial a dizer. Todavia, quando regionalizamos as taxas de alfabetização discriminando a população masculina da população feminina, os mapas da alfabetização têm mais para mostrar do que a saliência das capitais (ver quadros n.ºs 1 e 2 e mapas 1, 2, 3 e 4).

A norte da serra da Estrela, a alfabetização masculina é mais elevada do que a sul. Para a alfabetização feminina, a fronteira parece ser sobretudo o rio Tejo e, com ela, a hierarquia entre o Norte e o Sul inverte-se: as mulheres são mais alfabetizadas a sul do que a norte. Em 1878, por exemplo, na metade setentrional para lá da serra da Estrela, 33% dos homens declararam saber ler; a sul, só o fizeram 19,5%. Por sua vez, 13,4% das mulheres da Estremadura (distritos de Lisboa e de Santarém), Alentejo e Algarve responderam ao recenseamento que eram capazes de ler; a norte, apenas 7,6% puderam dizer o mesmo<sup>7</sup>. Assim, o nível de alfabetização masculina a sul da serra da Estrela representava cerca de metade (59%) do nível a norte, enquanto o nível de alfabetização feminina a norte do rio Tejo estava quase na mesma proporção (56,7%) em relação ao Sul.

Quem quiser ter uma visão contrastada desta situação pode dar uma rápida vista de olhos pelos mapas 5 e 6, os quais, marcando os concelhos com as mais baixas taxas de alfabetização (menos de metade das médias nacionais para esses anos), pretendem separar, para 1878, o «país do analfabetismo masculino» do «país do analfabetismo feminino». Repare-se que, tal como a norte da serra da Estrela só aparecem três concelhos (um dos quais na serra) de muito baixa alfabetização masculina (menos de 19%, e só um com menos de 15%), também a sul do Tejo não encontramos mais de três concelhos (onde o analfabetismo masculino é tão grave como o feminino) que possam emparelhar com aquele rectângulo de profundo analfabetismo feminino (menos de 5% de mulheres que saibam ler) que o Noroeste, apenas interrompido pelo Douro, desenha claramente.

A configuração dos desníveis de alfabetização observados em 1878 manteve-se, no que dizia respeito aos seus contrastes mais evidentes, até 1960. No caso da alfabetização feminina, por exemplo, o progresso dos distritos do Norte consistiu em pôrem-se a par dos do Sul (ver quadros n.ºs 1 e 2).

<sup>6</sup> Cf. José Mattoso, *Identificação de Um País. Ensaio sobre as Origens de Portugal, 1096-1325*, Ed. Estampa, Lisboa, 1985, vol. I, pp. 81-82 e 291-293.

<sup>7</sup> Estes valores dizem respeito à população com idades superiores a 6 anos. Nem o concelho de Lisboa, nem o do Porto entraram no cálculo das taxas do «Sul» e do «Norte» respectivamente.

E, se as diferenças se projectaram no século posterior a 1878, podemos estar certos de que não eram uma característica recente na data em que pela primeira vez puderam ser observadas. Aproveitando a observação das taxas de alfabetização dos vários grupos de idade no Recenseamento de 1890, descobre-se rapidamente que no princípio do século XIX já deveria ser possível desenhar mapas com um aspecto muito semelhante àquele que tem o de 1878 (ver quadros n.ºs 3 e 3A). Aliás, a instrução das gerações em 1890 denuncia a antiguidade das taxas de alfabetização do sexo masculino, por contraste com uma relativa melhoria geral da educação letrada das mulheres, especialmente depois de meados do século XIX.

Embora não esteja entre os objectivos deste texto analisar o crescimento da alfabetização, que ficará para próximo trabalho, um detalhe curioso para que gostaríamos desde já de chamar a atenção do leitor é a forma como a alfabetização masculina, através das gerações de 1890, tendeu a espalhar-se no País segundo as modalidades de expansão de uma «mancha de óleo». Repare-se como parece ter havido sempre uma espécie de coração situado no extremo norte, compreendendo o Alto Minho e Vila Real, e como foi pelas margens desse núcleo que a instrução mais irradiou: distritos do Porto, Aveiro, Viseu. Sublinhe-se ainda o facto fundamental de raramente ser na geração mais jovem (7-14 anos), nem mesmo na seguinte (15-24), mas naquelas mais maduras (especialmente a dos 25-34), que as taxas de alfabetização masculina mais altas são. É fácil de descobrir como o contrário se passa com as mulheres. Ora tudo isto, visível na alfabetização das várias gerações no Recenseamento de 1890, e despertando-nos para uma série de traços que iriam determinar a evolução da alfabetização em Portugal, pelo menos até aos anos de 1940-50, tem que ver com o enraizamento sociocultural do fenómeno da alfabetização.

As grandes distâncias entre as taxas de alfabetização de homens e de mulheres no Norte, sem dúvida um dos traços mais interessantes deste contraste intranacional, talvez sejam uma das primeiras pistas para o compreender. Pela investigação feita em França, em Espanha ou na Itália verifica-se que nas regiões mais precocemente letradas se ampliou, numa primeira fase do crescimento da alfabetização, a distância entre a instrução dos homens e a das mulheres<sup>8</sup>. Os homens foram os primeiros a aprender a ler e a sua taxa de alfabetização teve de subir muito antes que as mulheres finalmente os acompanhassem<sup>9</sup>. Em contraste com as regiões precoces, as regiões atrasadas mostram uma relação mais igualitária entre os sexos<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Para França, cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire*, cit., p. 241; para Itália, Carlo Cipolla, *Instrução e Desenvolvimento*, cit., quadro da p. 21; para Espanha, Clara Eugenia Nunez, *Educación y crecimiento económico en España*, cit., pp. 14-15; e para a Escócia e Inglaterra, Rab Houston, «The Literacy Myth? Illiteracy in Scotland, 1630-1760», in *Past and Present*, n.º 96, p. 90; para a Inglaterra do século XVIII ver David Cressy, «Levels of illiteracy in England, 1530-1730», in Harvey Graff (ed.), *Literacy and Social Development*, cit., p. 112. Rab Houston refere-se a propósito a uma discriminação sexual que seria mais forte que a social (cf. «The Literacy Myth?», cit., p. 96).

<sup>9</sup> «L'alphabétisation», escrevem Furet e Ozouf, «met plusieurs générations à passer d'un sexe à l'autre [...] Il faut que la courbe masculine s'élève pour que suive celle des femmes» (in *Lire et Écrire [...]*, p. 44).

<sup>10</sup> «Il s'établit une sorte d'égalité dans l'ignorance partagée», concluem sardonicamente Furet e Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, cit., p. 43. De notar ainda que, segundo as pesquisas dos mesmos autores, o desequilíbrio, registado nas fases de crescimento, entre a alfabetização de um sexo e outro tende a ser menor quanto mais tardio for esse crescimento (*ibid.*, p. 53).

Todavia, não parece possível atribuir as abissais diferenças entre os homens e as mulheres no Norte português simplesmente à precocidade e ao carácter recente da alfabetização. O avanço masculino no Portugal setentrional coincide com um analfabetismo feminino aparentemente agravado, expresso por taxas muitíssimo inferiores às observadas no Sul. A única forma de compreender isto é começarmos a caracterizar os meios em que se observava a alfabetização.

Uma das primeiras distinções a fazer é entre meios urbanos e meios rurais. No que diz respeito à alfabetização de massas, as cidades destacaram-se quase sempre, quer porque nelas houvesse proporcionalmente mais gente em ocupações onde era provável encontrar letrados, quer porque as instituições de ensino alcançassem melhor a população acumulada em meio urbano<sup>11</sup>.

No fim do século XIX, o urbanismo que havia em Portugal era sobretudo o das vilas e das pequenas cidades<sup>12</sup>. Desde logo se pode observar que, em 1890, se Lisboa e Porto contavam apenas com 9,4% — menos de um décimo — da população do continente, albergavam todavia 22,8% — quase um quarto — das pessoas que no País sabiam ler. Note-se desde já a preferência urbana da instrução feminina: 29,1% de todas as mulheres alfabetizadas, contra 19,5% dos homens, viviam em Lisboa e no Porto. Pelo quadro n.º 4, onde separamos a alfabetização das freguesias «urbanas» da alfabetização das freguesias «rurais» para o ano de 1890, podemos observar como, em todos os distritos, a taxa de alfabetização dos centros urbanos (vamos passar a escrever sem comas) era maior do que a das áreas rurais<sup>13</sup>.

Na parte meridional do País, a feição urbana do povoamento é mais acentuada. E muito mais a da alfabetização. Cerca de metade a três quartos dos indivíduos que sabiam ler viviam nas cidades e nas vilas. No Noroeste minhoto e beirão, isso acontecia com as mulheres. Cá em baixo acontece também com os homens. Os distritos de Setúbal, Évora, Beja e Faro definem o pântano do analfabetismo rural masculino. Leiria, Santarém, Castelo Branco, Lisboa e Portalegre fazem a transição.

No Sul iletrado, os níveis de instrução de homens e de mulheres estão mais próximos entre si por todo o lado. Para explicar esse facto, podemos lembrar-nos de que o atraso da alfabetização mantém ambos os sexos a níveis baixos, sendo assim menos expressivas as diferenças entre um e outro. Mas, por outro lado, talvez seja mais importante notar que os «campos» do Sul correspondem largamente a grandes povoações. Aos casais dispersos do Noroeste, à aglomeração em aldeias no Centro e no Nordeste, seguem-se as cidades, vilas e grandes povoações do Sul. E, como a concentração do povoamento parece favorecer a alfabetização feminina, eis que as mulheres das freguesias rurais do Sul são também ligeiramente mais alfabetizadas do que

<sup>11</sup> Cf. Rab Houston, «The Literacy Myth? [...]», pp. 87 e 94-95.

<sup>12</sup> Para o caso português poderá falar-se de um tipo de urbanização «territorialmente pouco concentrada, em que muitas vezes a passagem do rural ao urbano se faz sem solução de continuidade» (Jorge Gaspar citado por Carlos Alberto Medeiros, *Introdução à Geografia de Portugal*, Lisboa, Estampa, 1987, p. 231).

<sup>13</sup> Considerámos freguesias «urbanas» as que correspondiam às povoações de mais de 5000 habitantes, independentemente da sua categoria administrativa, e às cidades e vilas que eram capitais de distrito e cabeças de concelho, independentemente do seu número de habitantes. Como a discussão sobre o que é urbano tem uma bibliografia imensa que justifica todas as arbitrariedades, basta-nos dizer que o critério que utilizámos serviu, como se vê pelo texto.

as do Norte<sup>14</sup>. Assim, no Algarve, onde os homens dos campos são os mais analfabetos do País, as mulheres fariam o distrito figurar em 6.º lugar se estabalecêssemos uma hierarquia segundo a instrução feminina. Seja como for, a aparência de uma maior alfabetização das mulheres em paragens meridionais não surgiria, não fosse o caso de as zonas urbanas terem um peso demográfico muito maior e assim influírem decisivamente nas médias concelhias e distritais.

Talvez seja surpreendente ver as cidades antigas do Sul, representantes da mais velha e persistente tradição urbana do País<sup>15</sup>, surgirem assim como que adormecidas perante o Norte. Por exemplo, Évora (15 000 habitantes em 1890), Beja (8394) ou Faro (9338) são mais analfabetas (tanto no que diz respeito aos homens como às mulheres) do que Arcos de Valdevez (2300), Ponte de Lima (2300) ou Torre de Moncorvo (2000)<sup>16</sup>. No entanto, à escala portuguesa, as primeiras, capitais de distrito com brilhantes antecedentes romanos e árabes, parecem-se mais com cidades médias (Évora tinha sido mesmo sede ocasional da corte e tivera uma universidade até ao século XVIII). Às segundas ninguém daria um estatuto superior ao das vilazinhas de província<sup>17</sup>. Repare-se ainda em como Lisboa, apesar de extremamente instruída, não parece ter qualquer influência para lá dos seus subúrbios das margens do Tejo. De modo que, a poucos quilómetros da capital do País, nas hortas saloias, se podem encontrar níveis de analfabetismo comparáveis aos das solidões do Baixo Alentejo.

Se o mapa da alfabetização feminina descobre o relevo do Portugal urbano, o mapa da alfabetização masculina adivinha as profundidades do Portugal agrário. Entre os campos de Viana do Castelo e os campos de Évora, a alfabetização dos homens que trabalhavam a terra descia, em 1878, de mais de 40% para menos de 15%. De um mundo em que metade dos homens sabia ler para um mundo em que quase toda a gente permanecia iletrada. No princípio do século XX, José da Silva Picão notava como, ao contrário do que se passava com a *malta* alentejana, entre as *camaradas* dos «ratinhos» da Beira havia muita gente que sabia escrever e que efectivamente praticava em longas cartas à família durante a permanência no Alentejo<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Embora, visto que as freguesias tendem a ser maiores do que no Norte, não seja tão fácil circunscrever claramente o perímetro das cidades e vilas. Por outro lado, como o povoamento era muito mais concentrado do que no Norte, vivia muito menos gente no campo (excepto no Sudoeste do Alentejo).

<sup>15</sup> Ver Orlando Ribeiro, art. «Cidade», in Joel Serrão (dir.), *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, vol. I, 1971, p. 576.

<sup>16</sup> As taxas de alfabetização da população total nas freguesias correspondentes às povoações citadas são em 1890 as seguintes: Évora, 38,3% para os homens e 31,4% para as mulheres; Beja, 37,4% (H) e 30,2% (M); Faro, 30,9% (H) e 33,3% (M); Arcos de Valdevez, 54,8% (H) e 30,8% (M); Ponte de Lima, 63,4% (H) e 41,4% (M); Torre de Moncorvo, 43,5% (H) e 24,4% (M).

<sup>17</sup> No Norte do País, o Porto progrediu bastante no século XIX, mas os outros centros urbanos relativamente pouco [cf. Rui Feijó, *Liberal Revolution, Social Change and Economic Development. The Region of Viana (NW Portugal) in the first three quarters of the nineteenth century*, Dissertation submitted to the degree of Ph.D., University of Oxford, 1983, policopiada, pp. 99-102]. Os centros urbanos do Alto Minho foram sempre caracterizados pela sua modesta dimensão, pela insignificância do sector secundário e por uma umbilical relação com o campo (cf. Isabel Medeiros, «Arcos de Valdevez. Estudo de geografia urbana de uma vila do Alto Minho», in *Finisterra*, vol. V, n.º 10, 1970, p. 207).

<sup>18</sup> Cf. José da Silva Picão, *Através dos Campos. Usos e Costumes Agrícola-Alentejanos* (1903), Lisboa, Publicações D. Quixote, 1983, p. 230.

Mas nos campos do Portugal setentrional quase só os homens aprendiam a ler. E faziam-no em proporções que não eram atingidas na maior parte das cidades do Sul: os camponeses do Minho, de Vila Real ou de Aveiro eram tão ou mais instruídos do que os moradores das cidades e vilas do Alentejo. Mas, pelo seu lado, as camponesas permaneciam no mais negro analfabetismo. Dessa situação resgatavam-se excelentemente as de Vila Real e um pouco as do Porto. De um modo geral, as mulheres das terras do Nordeste (Bragança, Guarda) tendem a ser ligeiramente menos iletradas do que as do Noroeste, onde Coimbra mostra o fundo do poço do analfabetismo feminino.

Na deslocação de norte para sul, de Viana a Évora, deixáramos um mundo de vales e encostas regados e chuvosos, retalhado pela pequena propriedade camponesa, para entrar num mundo de cálidas planícies despovoadas, cruzadas regularmente pelos bandos de jornaleiros que saíam das grandes povoações quando havia trabalho nos latifúndios. Estas transições de civilização agrária são essencialmente idênticas às que se observam, de norte para sul, em Espanha ou em Itália<sup>19</sup>. E as variações regionais da alfabetização revelavam-lhe aí a mesma obediência (ver mapas n.ºs 7 e 8).

À escala da Península apercebemo-nos da singularidade da alfabetização do Noroeste. A partir de Leão (16,2% das mulheres alfabetizadas em Leão e 19,3% em Zamora) e das Astúrias (18,8%), a instrução feminina aprofundava-se na Galiza, para chegar aos 5,7% de Lugo, 5,4% de Orense e 9,6% de Pontevedra. Está visto, assim, que o Minho e a Beira Litoral portuguesa mais não faziam do que continuar a original gravidade do analfabetismo feminino galego. Podemos ainda dizer que o Nordeste transmontano fazia parte da zona de transição leonesa. Da mesma forma, a instrução das mulheres do vale do Douro prolonga dentro de Portugal um corredor de ilustração feminina que, acompanhando esse rio, vem de Espanha. A mesma continuidade se verifica entre a costa algarvia e a costa atlântica espanhola.

### 1.3 CONTEXTOS PARA OS NÚMEROS

Que têm os desníveis de alfabetização a ver com os contrastes de todo o tipo até hoje registados entre o Norte e o Sul em Portugal, Espanha, Itália ou França? A democratização da cultura letrada tinha sido considerada

<sup>19</sup> Para as taxas de alfabetização da população em Espanha entre 1860 e 1910 ver Clara Eugenia Nunez, *Educación y crecimiento económico en España*, cit., quadros entre pp. 16 e 17; para a alfabetização masculina, em 1877, há um mapa em Miguel Artola, *La Burguesía Revolucionaria*, «História de Espana Alfaguara», vol. v, Madrid, Alianza Editorial, 1983, p. 281. Os recenseamentos da população são a fonte utilizada. Embora nenhum dos dois autores o diga, os censos espanhóis de 1860, 1877 e 1887 não distinguiram os alfabetizados por classes de idade. Os seguintes parecem possibilitar essa distinção para a população com mais de 10 anos (cf. Carlo Cipolla, *Instrução e Desenvolvimento*, cit., p. 129). Sendo assim, presume-se que a «população adulta» citada pelos historiadores espanhóis é a população com mais de 10 anos e que entre 1860 e 1877 obtiveram as taxas de alfabetização relacionando o número total de alfabetizados com a população acima dessa idade. Algo semelhante ao que nós próprios fizemos para o censo português de 1878, que também não distingue a alfabetização das classes de idade (ao contrário do de 1890 e dos seguintes). Para Itália, entre 1871 e 1911, ver as taxas de alfabetização da população com mais de 6 anos em Carlo Cipolla, *Instrução e Desenvolvimento*, cit., quadro da p. 21.

um dos troféus do processo extraordinário de ruptura com o mundo tradicional. Ei-la agora que revelava inesperadamente o rosto de uma Europa muito antiga<sup>20</sup>.

### 1.3.1 Condições da vulgarização cultural

Até agora, a solução mais consistente que um problema análogo recebeu foi a sugerida pelos historiadores franceses François Furet e Jacques Ozouf. Desde o fim do século XVII até às portas do século XX, quer as taxas de alfabetização masculina, quer as de alfabetização feminina despedaçam a França segundo uma linha de separação que corre de Saint-Malo, na costa normanda, a Genebra, na Suíça. Os departamentos do Norte e do Nordeste primam na alfabetização. Os do Ocidente armoricano, do maciço Central e do Midi aquitano e mediterrânico conservam o analfabetismo<sup>21</sup>.

A interpretação de François Furet e de Jacques Ozouf é de uma grande coerência. Para eles, a «alfabetização é exactamente a história da penetração de um modelo cultural elitista na sociedade»<sup>22</sup>, que teria descido gradualmente a comprida escadaria social que ia do notável das cidades até ao jornaleiro do campo. Antes da institucionalização da escolaridade gratuita e obrigatória, a alfabetização rural representaria sobretudo a realização das aspirações ao prestígio e à utilidade do escrito por parte das classes médias dos campos — os camponeses proprietários, os almocreves e os artesãos. Logo, seria o *degré d'aisance de la paysannerie*, aparentemente relacionado com a riqueza da região (em termos de recursos naturais e da possibilidade de os comercializar), a ditar a expansão da leitura e da escrita, ou, por outras palavras, a determinar a capacidade de o resto da população imitar o que os ricos faziam aos filhos<sup>23</sup>; tendo esse *degré d'aisance* sido mais elevado a norte, estaria aí a explicação para a geografia.

Esta forma de abordar o problema das desigualdades regionais da alfabetização é em si fundamentalmente correcta. Até que ponto a alfabetização, na Europa moderna, foi um fenómeno de *élite* é algo que está mais ou menos estabelecido<sup>24</sup>. Tornada forma de poder, por um lado, e, por outro,

<sup>20</sup> As desigualdades de alfabetização que também se verificam na Europa do Norte e central podem ser imediatamente atribuídas a grupos étnico-linguísticos diferentes. O analfabetismo era celta na Inglaterra e Gales, polaco na Prússia, eslavo na Áustria. Cf. Carlo Cipolla, *Instrução e Desenvolvimento*, cit., pp. 18 (Áustria), 81 (Inglaterra e Gales) e 87-89 (Prússia).

<sup>21</sup> Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, cit., p. 37 e mapas e pp. 59-68.

<sup>22</sup> Id., *ibid.*, p. 176.

<sup>23</sup> Id., *ibid.*, p. 194. Uma descoberta feita pelo computador de Emmanuel Le Roy Ladurie — a correlação entre a alfabetização e as estaturas dos homens — foi imediatamente englobada por essa explicação. Cf. Emmanuel Le Roy Ladurie e Michel Demonet, «Alphabétisation et stature: un tableau comparé», in *Annales ESC*, ano 35, n.º 6, 1980, pp. 1329-1332. Diga-se que, para Portugal, a distribuição de estaturas, segundo as observações de Eusébio Tamagnini, não nos permite notar a mesma relação (cf. Amorim Girão, *Geografia de Portugal*, Portucale Editores, Porto, 3.ª ed., 1960, mapa da p. 234).

<sup>24</sup> A partir dos dados escoceses, cf. as elocubrações de Rab Houston, «The Literacy Myth? [...]», pp. 92-93. Para a Espanha do século XVII ver o resumo de várias sondagens levadas a cabo nos últimos anos, utilizando nomeadamente os registos da Inquisição, em Bartolomé Benassar, *Un Siècle d'Or Espagnol (vers 1525-vers 1648)*, R. Laffont, Paris, 1982, pp. 270-271. Para a Inglaterra dos séculos XVI-XVIII ver David Cressy, «Levels of Illiteracy in England», cit., p. 108.

característica de prestígio, a cultura letrada, sobretudo a cultura letrada em latim, conheceu, durante a época moderna, uma larga voga entre as *élites* e entre todos aqueles que nelas queriam entrar ou, pelo menos, imitá-las<sup>25</sup>. Em Portugal, no princípio do século XIX, os grupos dominantes nos meios rurais — grandes lavradores e grandes arrematantes de rendas, habituados a frequentar vilas e feiras — eram, eles próprios, instruídos ou, pelo menos, estavam muito relacionados com os notáveis letrados. A sugerir isso estão as petições de «lavradores» que em 1821-23 chegaram às cortes. A maior parte vem decorada com excelentes assinaturas e assenta em alguns conhecimentos da chicana jurídica. Umhas poucas tentam mesmo atingir a eloquência<sup>26</sup>. As atitudes perante a educação não se iriam modificar com o Estado liberal. Para os novos latifundiários alentejanos do século XIX, lavradores e rendeiros promovidos a proprietários pela hasta pública dos bens nacionais, a educação académica dos filhos foi um dos meios de dourarem fortunas recentes, ao mesmo tempo que lhes permitia manterem posições de influência na administração estatal e na política. Razões similares levaram as casas ricas do Minho a nunca descurarem a educação dos seus rapazes<sup>27</sup>.

Mas a riqueza e a posição social não foram as únicas condições da alfabetização na época moderna. Convém lembrar agora um elemento que os historiadores há algum tempo descobriram ser comum à história das várias regiões em que, na Europa e na América, a alfabetização se expandiu antes do século XIX. A Escandinávia, a Alemanha, a Suíça, a Escócia, o Norte de França e, do outro lado do oceano, a Nova Inglaterra foram, desde os séculos XVI-XVII, áreas avassaladas por fortes movimentos para a *popularização do cristianismo*. Entende-se por isto a sujeição das massas a formas religiosas muito sofisticadas e exigentes, ou, falando de uma maneira mais concreta, a extensão a todos os fiéis de obrigações outrora destinadas à *élite* clerical. O acesso directo e pessoal à palavra escrita de Deus ou dos seus ministros legítimos simbolizava a nova presença do crente na Igreja. Satisfazendo a imprensa as necessidades de divulgação dos textos, a aprendizagem das primeiras letras veio a ser um dos requisitos da devoção moderna protestante<sup>28</sup>. Mas também nos países católicos, depois de Roma ter procedido à sua própria Reforma, se organizaram congregações para cuidarem

<sup>25</sup> Sobre o prestígio da escrita e a sua ligação com a promoção social na Europa moderna cf. António Manuel Hespanha, *As Vésperas do Leviathan. Instituições e Poder Político. Portugal — Século XVII*, ed. do autor, Lisboa, 1987, pp. 506-507; Bartolomé Bennassar, *Un Siècle d'Or Espagnol*, cit., p. 269; Richard Gawthrop e Gerald Strauss, «Protestantism and Literacy in early modern Germany», in *Past and Present*, n.º 104, 1984, p. 35; David Cressy, «Levels of Illiteracy in England», cit., p. 110; e Armando Petrucci, «Pouvoir de l'écriture, pouvoir sur l'écriture dans la Renaissance italienne», in *Annales ESC*, 1988, n.º 4, p. 832.

<sup>26</sup> Albert Silbert define a classe que estaria por detrás das petições como «une bourgeoisie rurale, cultivée, habile en la chicane, héréditairement procédurière». Cf. Albert Silbert, *Le problème Agraire Portugais aux temps des premières Cortes libérales (1821-1823) d'après les documents de la Commission de l'Agriculture*, Paris, PUF, 1968, pp. 20-21, e também Nuno Monteiro, «Lavradores, frades e forais. Revolução liberal e regime senhorial na comarca de Alcobaca (1820-1824)», in *Her História*, n.º 4, 1985, p. 81.

<sup>27</sup> Cf. José Cutileiro, *Ricos e Pobres no Alentejo (Uma Sociedade Rural Portuguesa)*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1977, pp. 58-59; e João de Pina-Cabral, *Sons of Adam, Daughters of Eve. The Peasant World View of the Alto Minho*, Oxford, Clarendon Press, 1986, p. 76.

<sup>28</sup> Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, cit., vol. 1, p. 71; René Hubert, *História da Pedagogia*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967, pp. 43-46; e também Richard Gawthrop e Gerald Strauss, «Protestantism and Literacy in early modern Germany,

do ensino gratuito das primeiras letras, como foi o caso, em França, das *Sœurs de l'Instruction de l'Enfant Jésus* (fundadas em 1688)<sup>29</sup>. Deve ter havido um momento em que as querelas religiosas se assemelharam a uma competição entre alfabetizadores.

Em suma, se quisermos interpretar as desigualdades dos níveis de alfabetização como sendo o resultado de um processo de *vulgarização cultural*<sup>30</sup>, há que tomar em conta as suas várias condições. A possibilidade geral da «vulgarização cultural» terá de ser explicitada exactamente antes de afirmarmos quais as causas particulares da vulgarização de uma certa forma cultural.

Em princípio, a adopção de uma forma cultural elitista tem custos acrescidos para quem não faz parte do círculo: custos económicos, bem entendido (quando estão envolvidas despesas de aquisição ou perdas de trabalho familiar, fundamento de uma economia camponesa), mas também «custos» intelectuais (quando é imprescindível mudar gostos e atitudes). É que enviar as crianças a aprender a ler, quando os pais eram analfabetos, bem como os familiares dos pais e todos os vizinhos, isto é, quando não havia qualquer tradição de aprendizagem da escrita, nem livros para ler ou aplicações úteis à vista para essa habilitação, não era propriamente um acto que se cumprisse por costume. Assim, é preciso que a gente em questão esteja não só em condições de suportar os custos da instrução, mas ainda — e sobretudo — interessada em fazê-lo. O interesse tanto lhe pode ter surgido espontaneamente, por mimetismo em relação às *élites*, como por indução das próprias *élites*.

A ideia de perspectivar a dinâmica da inovação cultural em termos de «divulgação cultural» foi lançada em primeiro lugar por Norbert Elias. Elias notou como as primeiras expressões que surgiam para justificar a adopção de comportamentos e de hábitos novos eram geralmente idênticas às expressões utilizadas para explicitar o respeito por gente de estratos superiores. Só posteriormente foram elas substituídas por explicações em termos de utilidade ou de conveniência, explicações que Elias vê como uma racionalização *à posteriori* do mimetismo cultural<sup>31</sup>. Este facto, escreve Elias, «ilustrates to what degree the motive forces of this development come *from the social structure, from the way in which people are connected to each other*. We see more clearly how relatively small circles first form the center of the movement and how the process gradually passes to broader sections. But *this diffusion presupposes very specific contacts, and therefore a quite definite structure of society*» (sublinhados nossos)<sup>32</sup>.

in *Past and Present*, n.º 104, 1984, pp. 32-33; Roger Chartier, *Lectures et Lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Ed. du Seuil, Paris, 1987, p. 95; e Natalie Davis, *Society and Culture*, in *Early Modern France*, Duckworth, Londres, 1975, p. 214.

<sup>29</sup> Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, cit., vol. 1, pp. 82 e 213.

<sup>30</sup> Georges Duby define a vulgarização cultural como «tendência que as formas culturais construídas para as categorias superiores da sociedade têm a vulgarizar-se, a espalhar-se, a partir dos cumes». Cf. Georges Duby, «A vulgarização dos modelos culturais na sociedade feudal», in Louis Bergeron (ed.), *Níveis de Cultura e Grupos Sociais. Colóquio da Escola Normal Superior de Paris (7 a 9 de Maio de 1966)*, Lisboa, Edições Cosmos, 1974, p. 43, e P. R. Coss, «Aspects of cultural diffusion in medieval England», in *Past and Present*, n.º 108, p. 35.

<sup>31</sup> Cf. Norbert Elias, *The Civilizing Process, The History of Manners*, B. Blackwell, Oxford, 1978, pp. 114-116 («But rational understanding is not the motor of the civilizing process of eating or other behaviour»); exemplos nas pp. 124 e 150.

<sup>32</sup> Id., *ibid.*, p. 116.

O fenómeno da vulgarização cultural terá, assim, de ser pensado para além da «mobilidade social» (do género: grupos que se formam ou prosperam, etc.)<sup>33</sup>. Como nota Ernest Gellner, a vulgarização cultural parece ter implicado a existência numa dada sociedade da tendência para a homogeneidade cultural. Ou, por outras palavras, de uma certa disposição que fazia as formas culturais atingirem todos ou a maioria dos indivíduos, independentemente das suas posições sociais, isto é, das categorias em que a fortuna, a família, as funções ou qualquer forma de prestígio os dividiam<sup>34</sup>. Apesar de Ernest Gellner pensar que esse processo só teria tido significado histórico nas sociedades modernas (quando a erosão do sistema tradicional de posições e solidariedades sociais levou a que a coesão da sociedade só pudesse ser sustentada através de uma cultura comum a todos os indivíduos)<sup>35</sup>, reconheceu que, mesmo no âmbito «plural» das sociedades tradicionais, existiram determinadas instituições que sempre propuseram uma visão unitária da sociedade. Ocasionalmente, essas instituições, geralmente de tipo religioso, puderam levar à prática aquilo que pensavam através de campanhas de aculturação mais ou menos bem conseguidas<sup>36</sup>.

Por outro lado, atendendo aos próprios princípios da teoria da sociedade agrária tradicional exposta por Gellner, é de admitir que a estratificação social não fosse uniforme em todas as regiões. Ora talvez se possa admitir a hipótese de, nalgumas áreas, o tipo de relações entre a sociedade e a cultura poder ser descrito em termos da tendência para a homogeneidade de que Gellner fala, pelo menos relativamente a outras áreas onde as estruturas sociais se prolongassem numa acentuada estratificação cultural. Isto quer dizer, não que as formas culturais —automaticamente— tendessem a disseminar-se por todos os grupos, mas antes que, em circunstâncias a determinar, grupos estatisticamente significativos (isto é, para além da *élite*) pudessem apropriar-se de elementos culturais próprios das *élites* (evidentemente, neste processo de vulgarização, esses elementos culturais iriam existir numa modalidade específica quando em estágio de cultura de massas).

### 1.3.2 Métodos

Convirá dizer algo sobre o método da investigação. Não trabalhámos para arranjar as causas que explicassem um determinado dado numérico, uma certa taxa de alfabetização. A única coisa que quisemos alcançar foi

<sup>33</sup> Para Georges Duby, os fenómenos de vulgarização cultural implicariam fenómenos de mobilidade social. Isto é, a difusão de formas intelectuais suporia a *emergência* ou a *afirmação* de grupos intermédios ou intermediários, atraídos pelas prendas que tinham sido apanágio das *élites* e ávidos de as possuir (cf. Georges Duby, «A vulgarização dos modelos culturais na sociedade feudal», in Louis Bergeron (ed.), *Níveis de Cultura e Grupos Sociais. Colóquio da Escola Normal Superior de Paris (7 a 9 de Maio de 1966)*, Ed. Cosmos, Lisboa, 1974, p. 62).

<sup>34</sup> Segundo Gellner, os sistemas de comunicação e os sistemas de estratificação não se relacionam de um modo absolutamente idêntico em todas as sociedades (cf. as explicações de Ernest Gellner, *Culture, Identity and Politics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987, pp. 11-13).

<sup>35</sup> Cf. Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, B. Blackburn, Oxford, 1986, pp. 24 e 32; id., *Thought and Change*, Londres, Weidenfeld and Nicholson, 1964, p. 155; id., *Culture, Identity and Politics*, cit., pp. 13-16.

<sup>36</sup> Cf. Ernest Gellner, *Culture [...]*, cit., p. 14; e também Norbert Elias, *The Civilizing Process [...]*, cit., p. 101 («The Church proves, as so often, one of the most important organ of the downward diffusion of behavioral models»).

perceber o que era a alfabetização. Daí que as diferenças regionais nos tivessem interessado tanto: porque elas nos permitiam contextualizar os números, fazer as pessoas e as vidas aparecerem para lá das estatísticas. Daí termos falado de «culturas», «culturas da alfabetização» e «culturas do analfabetismo». De facto, a intuição principal desta pesquisa é a de que opor taxas mais elevadas e taxas menos elevadas não tem, em si, qualquer sentido, a menos que tenhamos reconstruído as «culturas» que produziram esses números. E devem ser as «culturas», e não os «números», a ser acareadas.

Por semelhantes parâmetros, este estudo perfunctório da História da Alfabetização em Portugal tem o seu enquadramento nas chamadas «correntes revisionistas» que têm soprado nos prados quantitativos da História da Alfabetização europeia e norte-americana. Dois pontos fundamentais podem ser logo destacados do alcorão dessas novas seitas: *ruptura com a ideologia da modernização e ultrapassagem da História Quantitativista*. Para a geração de historiadores da alfabetização, que inclui nomes como François Furet, Jacques Ozouf, Egil Johansson, Kenneth Lockridge, David Cressy, Rab Houston, Harvey Graff, Daniel Resnick, a grande obsessão é a «contextualização» dos níveis de alfabetização<sup>37</sup>. Para operar a contextualização, os nossos autores procedem por *distribuição e diferenciação*: a alfabetização passa a ser discriminada por sexos, por idades, por regiões, de modo a defini-la como uma *variável histórica*. Que quer isto dizer? Quer dizer que, para estes historiadores, ler, escrever e contar (ou seja que habilitação for) só têm verdadeiramente sentido histórico se puderem ser registados em relação ao meio sociocultural em que essas capacidades foram adquiridas e são usadas. A alfabetização deixa de ser uma *taxa*, heróica ou depressiva, para vir a ser entendida como *um modo de vida*: uma certa relação com a cultura letrada que deve ser definida pelo quadro da cultura tradicional, pelo da estrutura das classes, pelo dos sistemas de poder.

Todos estes desenvolvimentos intelectuais irrompem no âmbito das desilusões com as experiências de alfabetização e de escolarização no terceiro mundo. Realmente, os fracassos da tentativa para «modernizar» o terceiro mundo levaram a uma reavaliação do passado da Europa naquilo que ele tinha de não exportável, o que, neste caso, significava perceber *em que medida a alfabetização tinha uma profundidade cultural que ultrapassava a modernidade*. E daí o interesse por verificar a sua correlação com outros fenómenos etnográfico-históricos na Europa.

## 2. A VULGARIZAÇÃO CULTURAL

As possibilidades da vulgarização cultural parecem ter sido muito diferentes a sul e a norte. E isto por duas razões. Por um lado, porque o *tipo ideal* de sociedades que podemos definir para dar conta das formas de sociabilidade e de relação entre os grupos sociais num espaço e noutro — cuja

<sup>37</sup> Sobre o estado actual da história da alfabetização ver Rab Houston, «Literacy and Society in the West, 1500-1800», in *Social History*, vol. 8, n.º 3, 1983, pp. 269-293; Harvey Graff, «Gli studi di storia dell'Alfabetizzazione: verso la terza generazione», in *Quaderni Storici*, 64, xxii, n.º 1, 1987, pp. 203-222; e ainda James Paul Gee, «The Legacies of Literacy: From Plato to Freire through Harvey Graff», in *Harvard Educational Review*, vol. 58, n.º 2, 1988, pp. 195-212. Todos os artigos citados incluem no final longas bibliografias, com referências criti-

diferença talvez fosse possível exprimir como a oposição entre dois *sistemas de poder*: o da comunidade camponesa e o do latifúndio<sup>38</sup> — faz-nos suspeitar que a probabilidade de as formas culturais circularem terá sido muito diferente a norte e a sul. Em segundo lugar, porque uma instituição como a Igreja, tão ligada às experiências de alfabetização pré-moderna noutras partes da Europa, tinha um estatuto e um comportamento muito diferentes num e noutro lado do território. Vamos examinar esses dois pontos a seguir<sup>39</sup>.

## 2.1 TIPOS DE SOCIEDADE E POSSIBILIDADES DE CIRCULAÇÃO CULTURAL

O Recenseamento de 1940 ocupou-se pela primeira vez da alfabetização da população activa agrícola<sup>40</sup>. O quadro n.º 5 mostra como os agricultores de posse da terra tendiam a ser, em todos os distritos, mais instruídos do que os proletários. Essa propensão explica, em parte, a vantagem do Norte do País, porquanto os «proprietários», especialmente os «isolados», constituíam uma porção relativamente muito mais avultada da gente ligada à terra nos distritos setentrionais do que nos do Sul. Da mesma maneira, ainda que todos os grupos da população agrícola do Sul fossem mais analfabetos do que os seus congéneres do Norte, estará certo dizer que as taxas deprimentes da alfabetização nos campos do meio-dia se deviam em boa medida ao peso esmagador das suas massas de proletários, a classe agrícola mais fortemente marcada pelo analfabetismo. Ilustremos isto rapidamente: dos proprietários (patrões e isolados) do distrito de Aveiro sabiam ler 63%; dos jornaleiros do distrito de Beja, 18% ; ora a população rural de Aveiro consistia em 40% de proprietários e a de Beja em 54% de assalariados à jorna.

### 2.1.1 Propriedade e alfabetização dos activos rurais em 1940

Tudo o que acabámos de indicar podemos ver num só distrito, o de Braga (ver quadro n.º 6). Em Braga, tanto encontramos um concelho com uma taxa de alfabetização de 31% (Guimarães), como outro com uma de 67,1%, mais do dobro (Esposende). E repare-se que estes extremos diziam respeito a dois dos maiores concelhos do distrito. Não custa verificar que a alfabeti-

---

cas no texto. Editado por Harvey Graff, o actual «peso pesado» da história da alfabetização, existe uma antologia dos principais estudos mais recentes: ver Harvey Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

<sup>38</sup> Para um confronto dos dois tipos cf. Boguslav Galeski, «Social Organization and Rural Social Change» in Teodor Shanin (ed.), *Peasants and Peasant Societies*, Penguin, Harmondsworth, 1973, pp. 115 e segs.

<sup>39</sup> Quanto às datas tardias dos dados do Recenseamento de 1940 e das sondagens às práticas religiosas (1977), repare-se que estamos a estudar uma configuração, não as taxas de 1878 ou 1890. Em 1940, apesar de algumas evoluções interessantes e do geral progresso das taxas de alfabetização, a configuração do mapa da instrução masculina — tendo em conta aquele tipo de expansão em «mancha de óleo» atrás referido — era uma herança do da segunda metade do século XIX. Quanto à data tardia da notação das práticas religiosas, data que já está para além daquele limite que é geralmente reconhecido definir a permanência da sociedade tradicional (1950-60), note-se que um mapa de práticas religiosas, sobretudo um mapa tão contrastado como é o de 1977, raramente é o fruto de uma simples conjuntura.

<sup>40</sup> Cf. quadros respeitantes à «População activa agrícola segundo a instrução, as idades e o sexo, indicando o número de chefes de família e as pessoas a cargo deles, por profissão e situações na profissão», in *VIII Recenseamento Geral da População no Continente e Ilhas*

zação do conjunto dos activos agrícolas nos concelhos do distrito de Braga parecia decidida, tal como para o País em geral, pela proporção com que proprietários e assalariados entravam na sua composição. Sempre que acontecia subir o significado proporcional dos últimos, nunca a alfabetização deixava de se contrair, e contrair gravemente, pois que, quanto mais numerosos, mais analfabetos se apresentavam os assalariados. Em Esposende, os proprietários formavam 34,1% da população activa rural. 73,1% dos proprietários patrões sabiam ler, bem como 69,5% dos isolados. Em Guimarães, os proletários representavam 38,4% dos activos agrícolas. E apenas 20% dos assalariados e 27% dos assoldados tinham alguma instrução.

As paisagens agrárias em si pouco parecem ter pesado na balança da educação. Senão, veja-se como a cultura letrada prosperara tanto no Nordeste montanhoso, correspondente às terras frias da serra do Gerez (Terras do Bouro e Vieira), como no vale do Cávado e no litoral húmido por onde se prolonga (Amares, Barcelos, Esposende), isto é, simultaneamente numa região isolada e de povoamento rarefeito e noutra densamente povoada e de intensa cultura. Distintas pelos arvoredos (carvalhos contra pinheiros) ou pelo cereal dominante nas culturas (centeio contra milho), estavam paisagens tão diversas apenas unidas pela elevada percentagem de proprietários na população activa agrícola, e era quanto bastava para que também se juntassem na esfera da alfabetização. Seguindo esta lógica, é tentador relacionar o declínio da instrução dos homens que da agricultura se ocupavam nas montanhas do Leste (concelhos de Celorico e de Cabeceira) com a importância que, nessa região de vinhas, de clima temperado e seco, adquiria a *parceria*, em prejuízo da *propriedade*. Quanto ao vale do Ave, onde o concelho de Guimarães se situa, é verdade que constituía uma excelente região agrícola e uma das mais fortemente povoadas do Minho em 1940. Todavia, era também aquela onde mais assalariados havia.

A conexão entre os níveis de alfabetização e as formas de acesso à terra não é uma especificidade portuguesa. Para a Espanha é possível antever o mapa da alfabetização masculina no século XIX, através do Recenseamento de 1797: as regiões que iriam aparecer à frente da instrução sessenta anos depois tinham sido aquelas onde mais proprietários e menos jornaleiros se havia registado em 1797<sup>41</sup>. Estava nesse caso a Ibéria húmida, muito especialmente as Astúrias. Também em Itália é claro que a cultura letrada preferiu as terras de pequenos camponeses livres, como eram as áreas alpinas do Norte, especialmente o Piemonte. Tratava-se de uma agricultura de mera subsistência, ou menos do que isso. Nas planícies da Lombardia, do Veneto e da Ligúria, regiões muitíssimo mais férteis, dedicadas a uma agricultura bastante mercantilizada, também havia camponeses proprietários, mas a

*Adjacentes em 12 de Dezembro de 1940.* Devido aos problemas que sempre existiram com a notação do número de mulheres empregadas no sector primário, número quase sempre demasiado inferior para poder ser considerado seriamente, vamos aproveitar apenas a informação que diz respeito aos homens. Sobre a recorrente sub-representação das trabalhadoras agrícolas nas estatísticas portuguesas, cf. Álvaro Cunhal, *A Questão Agrária em Portugal*, Rio de Janeiro, 1968, pp. 235-237.

<sup>41</sup> Ver os resultados do censo espanhol de 1797 em Antonio Domínguez Ortiz, *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*, Ariel, Barcelona, 1981, pp. 403-404. Compare-se com as considerações de Bartolomé Bennassar para a época anterior, *Un Siècle d'Or Espagnol (vers 1525-vers 1648)*, R. Laffont, Paris, 1982, pp. 168 e segs.

maioria da gente do campo era composta por rendeiros (com os assalariados a aumentar de número no fim do século XIX). A taxa de alfabetização declinava em conformidade. Consoante íamos descendo para sul, as condições de arrendamento iam piorando, e da mesma maneira a instrução. Na Itália central dominava a parceria (*mezzadria*). A partir do Lácio entrava-se no país dos latifúndios, e, com os proletários (em 1881 havia 1 milhão de jornaleiros no Mezzogiorno), o analfabetismo adensava-se ao máximo.

A coincidência entre os sistemas de relações agrárias e a alfabetização, tão evidente no Mediterrâneo Ocidental europeu, pode ser entrevista ainda à escala da Europa. As regiões meridionais da Península Ibérica e da Itália emparelhavam com a Europa a leste do Elba, pelo facto de, em ambos os lados, encontrarmos sociedades agrárias extremadas entre grandes latifundiários e massas de agricultores sem terra, servos ou assalariados. E era no Sul mediterrânico e no Leste que a ignorância mais fortemente estava plantada. A instrução parecia ter-se dado melhor na Europa ocidental, na Europa do agricultor livre, orgulhoso dos direitos de que se podia gabar possuir sobre o solo que cultivava, visto a propriedade «feudal» andar reduzida aqui a um sistema de cobrança de rendas<sup>42</sup>.

Em Portugal, as modalidades de acesso da população aos solos de cultura foram sempre um dos traços que melhor distinguiram o Norte em relação ao Sul. A natureza da sua conexão com as taxas de alfabetização masculinas da época contemporânea poderá ser precisada por mais duas observações acerca do quadro n.º 5. Em primeiro lugar, note-se como os proletários do Norte português não mostravam taxas de alfabetização tão mesquinhas como as dos meridionais. Em Aveiro, por exemplo, os *assalariados* tinham uma taxa de alfabetização (51%) superior à da maioria dos *patrões proprietários* do Sul. Aparentemente, quanto mais numerosos, menos alfabetizados eram os assalariados. Já o tínhamos referido para o caso do distrito de Braga. O que podemos inferir daí é que o nível de cultura letrada de cada grupo não parece ter dependido tanto das características do grupo em si, como do tipo de relações que existiam entre todos os grupos, ou seja, da estrutura da sociedade. Aliás, as formas de acesso à terra mais não substanciavam do que o tipo das relações entre os homens. E eram sem dúvida estas que definiam as possibilidades da divulgação da cultura letrada.

Em segundo lugar, a propriedade não parece ter a mesma força para determinar a alfabetização em todo o Portugal. Nos distritos a norte de Leiria compare-se a coluna dos *isolados proprietários* com a dos *patrões rendeiros*. Os *isolados* surgem sempre como mais alfabetizados. Assim, no Norte de Portugal são os *proprietários*, independentemente do tamanho e da situação das suas empresas agrícolas (se é que é legítimo deduzirmos essas características a partir do facto de contratarem ou não mão-de-obra), que maior propensão demonstram para a instrução. Em contraste, no Sul, se exceptuarmos o distrito de Faro, o facto de se ser ou não *patrão* parece ter sido mais importante para definir o nível de cultura letrada: pelo menos aqui, os *patrões* rendeiros já são sempre mais alfabetizados do que os *proprietários* isolados, coisa que nunca sucedeu no Norte. Se continuarmos a tradu-

<sup>42</sup> Em termos genéricos, a divisão da Europa aqui pressuposta corresponde à tipologia do feudalismo exposta por Maurice Aymard: cf. Maurice Aymard, «L'Europe Moderne: Féodalité ou Féodalités?», in *Annales ESC.*, ano 36, n.º 3, 1981, pp. 426-435.

zir o *patronato* por dimensão da empresa agrícola, então poderemos talvez dizer que no Sul era a *riqueza* a definir a probabilidade de acesso à educação literária, enquanto, no Norte, esse papel parece ter sido desempenhado pela *propriedade*.

### 2.1.2 Camponeses do Norte e proletários do Sul

O que é que fazia os camponeses proprietários aprenderem? E porque é que deixavam as mulheres analfabetas? Poderemos começar por um caso, o da freguesia de Santo Tirso, investigada em 1934. Em Santo Tirso é possível identificar quatro tipos de relação com a cultura letrada nos entrevistados pelo Inquérito Agrícola<sup>43</sup>. De um extremo ao outro ia-se do analfabetismo dos dois jornaleiros (um com idade de 25 anos e outro com 37) até ao curso superior frequentado pelo grande proprietário. Tanto o pequeno (68 anos) como o médio proprietário (46 anos) sabiam ler e escrever, ainda que só o médio proprietário tivesse um exame, o de primeiro-cabo do exército. Também a mulher dele tirara a instrução primária. Trabalhavam eles próprios a terra, com a ajuda dos filhos, o pequeno proprietário e, com o auxílio de dois criados de lavoura, o médio, que só tinha uma filha. Mas tanto a filha deste como os 12 descendentes que o primeiro tivera de criar tinham frequentado a escola primária.

Não sabemos quando tinham os proprietários aprendido a ler. As origens dos dois eram modestas: o pequeno proprietário começara como caseiro de terras, enquanto o médio proprietário andara mesmo a servir à jorna. Daí que possamos especular que talvez o seu percurso não tivesse sido diferente do do rendeiro entrevistado, homem mais jovem (34 anos), que há pouco se livrara da situação onde tinham começado os proprietários. A ligação entre a instrução e a terra não poderia ser mais clara do que no seu caso. «Sab[ia] ler e fazer a sua assinatura.» Mas «aprende[ra] à sua custa e por sua iniciativa, quando já tinha perto de 30 anos.» Recebera as lições de um mestre particular. Tendo começado a vida como criado de lavoura, fora graças a um empréstimo do antigo patrão que pudera arrendar as terras que agora cultivava. Ora a sua diligência para aprender o alfabeto tinha estado intimamente relacionada com o facto de ter vindo a possuir terras. E, apesar de ter os filhos a trabalhar a seu lado nas courelas, não estava a descuidar a sua educação. Os rapazes mais velhos (12 e 8 anos) «já [iam] lendo e escrevendo». A esposa, entretanto, permanecia analfabeta.

Para compreender a atitude positiva dos camponeses do Norte perante a educação há que, em vez de tentar provar a realidade de determinadas imagens, levar em linha de conta uma percepção moral das relações sociais que, mais do que um simples véu, fazia parte da realidade social, na medida em que condicionava o comportamento dos actores. O que devemos tentar compreender acerca deles é o que sentiam e queriam, isto é, não o que eles eram, mas o que queriam ser<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Ver Francisco de Vilhena, *Inquérito Económico Agrícola [...]*, 3.º vol.: *Inquérito à Freguesia de Santo Tirso*, Lisboa, Universidade Técnica, 1934, pp. 145 e segs.

<sup>44</sup> Gertrud Himmelfarb desafia a *imaginação sociológica* com a alternativa, ou o complemento, de uma *imaginação moral*, que não apresenta como uma revolução na perspectiva dos estudos historiográficos, mas apenas como a seguinte reivindicação: «It asks nothing more than

De outro modo, não chegaremos a compreender o esforço pela instrução que transparece nas famílias de «proprietários indigentes» monografadas no Norte sob a orientação de Léon Poinsard, em 1909, e de Paul Descamps, vinte anos depois. Paul Descamps, em 1930, nota o esforço que para estes «proprietários indigentes» representava ter filhos a estudar: «Certas famílias camponesas fazem grandes sacrifícios para ter um doutor entre os seus filhos.»<sup>45</sup> Um doutor, um padre, saber ler. Todos levavam vidas modestas e rotineiras, as suas casas, mesmo as dos mais prósperos, tal como Poinsard ou Descamps ainda as viram, eram realmente os «chiqueiros» de que falou Ramalho Ortigão na sua visita ao Minho na década de 1880: nenhum conforto, muito pouco asseio. Para que lhes servia a instrução? Paul Descamps procurou compreender. E irritou-se porque verificou que os camponeses, eles próprios, não compreendiam: «Os camponeses não percebem que terão necessidade, cada vez mais, de saber fazer contas para os progressos da comercialização da produção.»<sup>46</sup> Mas com estas ideias, estranhas em quem não se cansou de notar os poucos sinais de comercialização, Descamps teve de engolir a resposta que lhe deram numa família de pequenos proprietários de Celorico da Beira: «Tous ont une instruction primaire et lisent un journal religieux, mais ils estiment que l'utilité de l'instruction est nulle, vu que les illetrés cultivent aussi bien qu'eux.»<sup>47</sup>

Na verdade, o valor da instrução não pode ser estimado em termos utilitários. Deviam antes procurar-se as suas origens numa certa atmosfera sociocultural. Como «proprietários» ou «possessores de terras», estes homens iam a feiras, negociavam com gente que sabia ler, que os podia enganar, que os fazia sentirem-se inferiores, incapazes. Ou, até por causa das suas pequenas posses (havia sempre problemas de partilhas, de delimitações de propriedade, de luta por certos recursos naturais — águas, etc.), entravam em litígios, tinham de recorrer a tribunais, ir à vila ou à cidade, enfrentar os discursos sofisticados de advogados e de funcionários ou os montes de papelada das repartições e tribunais. A cultura letrada podia começar a ser sentida como uma vantagem, uma «utilidade», que mais não fosse para não se passar por «atrasado». Até pela propaganda do Estado durante os séculos XIX e XX, o analfabetismo tinha-se tornado o atributo de uma situação de miséria — mas miséria num sentido moral, no sentido de dependência, a miséria de alguém que não teria possibilidades de se promover ao respeito social —, da qual a propriedade servia precisamente para preservar os indivíduos. E havia ainda a vontade de os camponeses usarem a instrução como meio para se libertarem da condição rural: «[...] a *élite* camponesa e operária», escreve Descamps referindo-se ao Norte, «apressa-se a enviar espontaneamente os filhos à escola», mas é com a esperança, ténue embora, de que isso os possa ajudar a abandonar o trabalho da terra<sup>48</sup>.

---

that moral data — the ideas, beliefs, principles, perceptions, and opinions of contemporaries — be taken as seriously, be assigned the same reality, as facts about production, and consumption, income and education, status and mobility» (cf. G. Himmelfarb, *The New History and the Old: critical essays and reappraisals*, Cambridge, Harvard University Press, 1987, p. 69).

<sup>45</sup> Cf. Paul Descamps, *Le Portugal. La Vie Sociale Actuelle*, Paris, Firmin-Didot, 1934, p. 390.

<sup>46</sup> Id., *ibid.*, p. 385.

<sup>47</sup> Id., *ibid.*, p. 136.

<sup>48</sup> Id., *ibid.*, p. 384.

De facto, uma das primeiras coisas que é necessário compreender diz respeito às relações dos camponeses com o mundo exterior (isto é, o mundo urbano, para onde a emigração era a grande via) e ao modo como essa relação afectava a valorização que eles faziam das formas culturais. Notou-se várias vezes como os camponeses pareciam completamente fascinados pelo modelo letrado de origem urbana. Uma das mais curiosas obsessões que J. Davis observou nos camponeses do Mediterrâneo foi a preocupação com a linguagem, com a maneira de falar<sup>49</sup>. Sentiam que se expressavam «mal». Perante estranhos evitavam os palavrões. Com os seus provérbios e sabedoria tradicional tendiam a manter uma relação irónica. As profissões com que sonhavam para os filhos estavam insistentemente ligadas às humanidades: direito, medicina, ensino, administração. Um filho seminarista era o orgulho de qualquer família minhota<sup>50</sup>. Ao alfabetizarem-se, quase poderemos dizer que os pequenos proprietários se tornavam pequenos letrados. Estavam como que a reconverter um certo «capital» (no sentido em que Bourdieu utiliza a palavra, aplicando-a aos bens culturais) possuído noutra espécie de «capital»<sup>51</sup>.

Haveria ainda a contar com o quadro da vida na freguesia. Sem ser necessário imaginar as coisas *à la* Júlio Dinis, convém notar que o convívio entre gente de fortuna diferente, facilitado decerto pelo quadro da cooperação aldeã, tinha no Norte um significado e uma intensidade inimagináveis no Sul. De facto, terá de se ter presente a enorme diferença que, entre o tipo de sociedades do Norte e o do Sul, existia quanto às relações entre os indivíduos e os grupos sociais. No Noroeste atlântico e no Nordeste montanhoso, a pequena «propriedade» aparecia num cenário social marcado por um conjunto de fenómenos que têm sido interpretados à luz do conceito de «comunidade camponesa». Para angústia dos modernos sociólogos, os moradores dos lugares do Norte sempre gostaram de se declarar iguais entre si. A «igualdade» que se vivia nestas comunidades era o efeito de uma série de rituais e preconceitos que actuavam em determinadas situações, especialmente em todas aquelas em que houvesse o perigo de um dos membros da comunidade, a partir das suas vantagens materiais, dominar os outros permanentemente<sup>52</sup>. Podemos dizer que o caso mais significativo desse «igualitarismo primitivo» é, na Península Ibérica, a famosa fidalguia universal de que usufruía a população do País Basco. A proporção de fidalgos, aliás, sem-

<sup>49</sup> Cf. J. Davis, *People of Mediterranean. An Essay in Comparative Social Anthropology*, Routledge and Kegan, Londres, 1977, pp. 32-34.

<sup>50</sup> Cf. J. Pina-Cabral, *Sons of Adam [...]*, pp. 102-105 e 160-161.

<sup>51</sup> Sobre a conversão, cf. Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, les Editions de Minuit, Paris, 1985, p. 145.

<sup>52</sup> Sobre a definição de comunidade camponesa ver o caso de uma comunidade turca estudada por Paul Stirling, «A Turkish Village», in Teodor Shanin (ed.), *Peasants and Peasants Societies*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973, pp. 40-41, e ainda Teodor Shanin, «Peasantry as a political factor», in *ibid.*, pp. 240 e segs. Como nota Henri Mendras, a «ideologia da igualdade» servia para melhor gerir as tensões da desigualdade (cf. Henri Mendras, *Sociétés Paysannes. Éléments pour une Théorie de la Paysannerie*, Armand Colin, Paris, 1976, p. 167). Os camponeses reconhecem a desigualdade na distribuição dos recursos materiais (terra, gados, árvores, água, etc.), mas recusam-se a admiti-lo como base de um sistema de estratificação (cf. João Pina-Cabral, *Sons of Adam [...]*, p. 152). Sobre as diferenças de riqueza, tanto pode ser construído um sistema de estratificação, como um sistema igualitário (cf. John Davis, *People of Mediterranean [...]*, cit., p. 89).

pre foi muito maior no Norte em geral do que no Sul<sup>53</sup>. Claro que esta situação escondia as maiores desigualdades, mas no Sul, nunca os etnólogos tiveram, como no Norte, a necessidade iconoclasta de provar que as pessoas não eram todas iguais. No meio-dia, esse era o facto óbvio sobre o qual se fundava toda a vida quotidiana. Muito móvel dentro da região (sempre em busca de trabalho ou mudando constantemente de empregador), individualista e hierarquizada, a população do Sul, que apenas acedia à terra através de salário ou de formas muito precárias e desvantajosas de renda, vivia fora dos campos, nas grandes vilas e cidades, governadas por magistrados provenientes da *élite* latifundiária ou a ela ligados. Aqui, a realidade da dependência era nua e crua para aqueles que não faziam parte das *élites*. Se no Norte havia uma «ideologia da igualdade», no Sul podemos dizer que existia uma «ideologia da desigualdade». Era como se nada houvesse de comum entre os «pobres» e os «ricos», prolongando-se a diferenciação social numa espécie de segregação moral<sup>54</sup>.

Assim, é possível imaginar que o grau de circulação cultural entre grupos, favorável à divulgação de formas culturais de *élite*, fosse muitíssimo superior no Norte. A propósito, é curioso que Paul Descamps note várias vezes como a maioria das professoras primárias do Norte provinha de famílias de camponeses proprietários, mesmo de casas abastadas. Entre os grandes proprietários de Rabal (Bragança), os filhos iam para «doutores» e as filhas para «professoras»<sup>55</sup>. Acontecia assim o facto de as filhas dos ricos ensinarem as primeiras letras aos filhos da aldeia. Este pormenor deveria talvez ser colocado na perspectiva de um contacto cultural ancestral, cujo estudo poderia partir de uma observação que, no princípio do século XIX, Karl Wilhelm von Humboldt (irmão do grande Alexander) fez quando, depois de percorrer a Espanha, chegou ao País Basco: «É a única [região] das que vi em que a cultura intelectual e moral é verdadeiramente popular, em que as primeiras e as últimas classes da sociedade não estão separadas por uma distância incomensurável.»<sup>56</sup>

Na mesma época foi notado como os pequenos morgados asturianos, já então afamados por alguns gostos literários, viviam entre os seus caseiros e exerciam sobre eles uma grande influência<sup>57</sup>.

<sup>53</sup> Cf. Antonio Dominguez Ortiz, *Sociedad y Estado en el siglo XVIII espanol*, cit., pp. 126, 147, 159 e 169.

<sup>54</sup> Para uma definição dos atributos do «latifundismo» como um «sistema de poder», ver Blok, *The Mafia of a Sicilian Village, 1860-1960*, Polity Press, Cambridge, 1988, p. 54, e Ernest Feder, «Latifundia and Agricultural Labour in Latin America», in Teodor Shanin (ed.), *Peasants and Peasant Societies*, cit., pp. 85-86. Ver o que diz José Cutileiro sobre o Alentejo, *Ricos e Pobres [...]*, enquadrado por John Davis, *People [...]*, cit. Fernand Braudel opõe o Norte, terra de fronteira, aberta, onde o homem tinha oportunidades para ser livre, ao Sul, terra de velha colonização. De facto, tratava-se da oposição entre a montanha e a planície: na Espanha, sempre que se saía da montanha, e especialmente quando se entrava em terra de regadios, «passa-se de uma sociedade de camponeses livres para uma sociedade de camponeses escravos» (cf. *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico no Tempo de Filipe II*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1985, vol. 1, pp. 90-91).

<sup>55</sup> Referências em Paul Descamps, *Portugal, La Vie Sociale Actuelle*, Firmin-Didot, Paris, 1935, pp. 15, 49, 121, 380 e 422. O mesmo acontecia em «Mosteiro», segundo Brian O'Neill (cf. *Proprietários, Lavradores e Jornaleiros. Desigualdade Social Numa Aldeia Transmontana, 1870-1978*, Publicações D. Quixote, Lisboa 1984, pp. 94 e 107).

<sup>56</sup> Citado por Antonio Dominguez Ortiz, *Sociedad y Estado [...]*, cit., p. 176.

<sup>57</sup> Cf. A. Dominguez Ortiz, *Sociedad y Estado [...]*, cit., p. 153.

Em suma, no Norte existiram sociedades que não estavam extremadas entre pobres e ricos, à maneira muçulmana, como no Sul. Havia desigualdades, mas os que nada tinham e os que tinham muito não eram tantos como todos aqueles que tinham alguma coisa. A «propriedade» representava precisamente a credencial de independência para um homem poder e se atrever a integrar o comércio intelectual.

Quão diferente tudo isto era do Sul. Em Pias (Serpa), em 1909, ninguém conhecia os grandes proprietários, nem sequer os seus nomes<sup>58</sup>. Nas vilas e grandes povoações do Alentejo, Descamps só encontra «gente miúda», operários, seareiros, alguns pequenos proprietários, as autoridades administrativas. Grandes rendeiros, grandes proprietários vivem nas cidades, completamente apartados do povo<sup>59</sup>. Não tinha este facto nada que ver com algum desprezo pela economia das suas terras. Pelo contrário, o Sul é a região do País onde, em 1909, segundo Poinard, se podem encontrar os mais activos e inteligentes empresários agrícolas, muito atentos ao progresso técnico<sup>60</sup>. O que não havia no Alentejo, segundo Descamps: «Ce qu'on ne trouve pas, c'est le type qui abonde en Angleterre: le grand propriétaire vivant dans un château isolé, qui ne dirige pas le travail, mais patronne la population sous les autres rapports. C'est la présence de ces rentiers qui, dépensant beaucoup d'argent, rendent la vie rurale d'outre Manche si attrayante.»<sup>61</sup>

Tudo isto tinha que ver com as formas de povoamento, claro, mas ainda, e sobretudo, com o tipo de sociedade. Em 1909, no concelho de Serpa, na vila de Pias, povoado de 3600 almas, apesar de existirem duas escolas públicas gratuitas, Poinard encontrara entre os jornaleiros a maior indiferença por assuntos de educação. Havia 88 rapazes nas salas de aula quando as crianças em idade escolar eram 300. Poinard descreve o povo como uma classe sem direitos políticos, que vivia numa «morna indigência». Isto queria dizer: sem miséria, mas também sem segurança de emprego, e sobretudo sem perspectivas de mudar de vida<sup>62</sup>. Também Descamps, vinte anos depois, quer em Grândola, quer nos outros povoados alentejanos onde fez ou mandou fazer inquéritos familiares, encontrou o mesmo panorama. Em Grândola, o nível de vida dos operários agrícolas e dos seareiros era bom (coisa que Descamps nunca diz para o que chamou «proprietários indigentes» do Norte). Mas viviam o seu dia-a-dia, sem alternativas — e, sabemos nós pelos censos, completamente analfabetos. Entre os proletários monografados nos concelhos de Portel, Alandroal, Campo Maior e Portalegre incluía-a gente vária, desde operários agrícolas até carreiros, maiorais de gado e manageiros de quintas. Pois nenhum letrado se descobriu. Estavam todos analfabetos, eles e os filhos. A notoriedade da sua indiferença pelas letras só se comparava àquela que sentiam pela religião (a maior parte dos casais não tinham contraído matrimónio, nem mesmo pelo registo civil)<sup>63</sup>. Em 1909, só o pequeno proprietário entrevistado em Pias —exemplar de uma classe com pouca expressão no Baixo Alentejo, mas especialmente representada nas margens

<sup>58</sup> Cf. Léon Poinard, «Le Portugal Inconnu, I, Paysans, Marins et Mineurs», in *La Science Sociale*, 25.º ano, Paris, 1910, p. 176.

<sup>59</sup> Cf. Paul Descamps, *op. cit.*, pp. 191 e 209.

<sup>60</sup> Cf. Poinard, *op. cit.*, pp. 169-175.

<sup>61</sup> Cf. Descamps, *op. cit.*, p. 168.

<sup>62</sup> Cf. Léon Poinard, «Le Portugal Inconnu», *cit.*, pp. 179-180.

<sup>63</sup> Cf. Paul Descamps, *Le Portugal*, *cit.*, pp. 200 e segs.

do Guadiana—, embora analfabeto, o que lamentava, foi lembrado por enviar os filhos à escola<sup>64</sup>.

Por contraste, em vastas regiões do Norte do País, a divisão da propriedade das terras, as solidariedades comunitárias, puderam criar uma espécie de grande patamar de transição, onde as formas culturais de *élite* desciam e se acomodavam. Uns iam adquirindo mais haveres, outros iam caindo na pobreza, outros emigravam e poderiam voltar mais ricos. Todos, em geral, tentavam defender as suas «casas», a sua «independência». A emigração proporcionava um dos elos da cadeia da *circulação cultural*, um elo sem o qual ela não poderia, talvez, ter funcionado como funcionou. «Entre as classes aristocráticas e as populares levanta-se uma entidade que tem lugar distinto e que representa um elemento notável. É o Brasileiro», escrevia D. António da Costa em 1873. Aos Brasileiros se deviam as casas forradas de azulejo, mas também bancos e escolas<sup>65</sup>. Quase todos os lugares do Norte visitados por Poinsard (1909) e Descamps (1930-34) tinham os seus emigrantes. Acerca dos Brasileiros, Poinsard nota um facto curioso em Viseu: «Depois do regresso, tomam frequentemente a seu cargo a instrução de um irmão mais novo, sobrinho ou primo, tentando dar-lhe assim ocasião para se elevarem a uma condição social superior.»<sup>66</sup>

Mais ainda do que «fidalgos» estabelecidos nos povoados, em convívio com a população, faltavam ao Sul estes estratos intermédios, este movimento. A educação, por mais que os nossos inquiridores não gostassem, era um degrau social. E progrediu onde a escada mais degraus tinha.

### 2.1.3 Estratégias camponesas e alfabetização feminina no Norte

A sociedade camponesa parece ter sido um meio mais propício à alfabetização do que a sociedade latifundista. Não deve ser por acaso que a região de maior alfabetização masculina corresponde à área que vai da Galiza a Oliveira de Azeméis, incluindo a terra fria de Trás-os-Montes, ou seja, precisamente à região que, segundo os inquéritos dos Le Playsianos de 1917 e 1930-35, se destacava por uma elevada proporção de grupos domésticos complexos e por costumes de sucessão única ou de benefício de herdeiro<sup>67</sup>. O mesmo poderemos suspeitar a propósito da curiosa relação que há entre o mapa da alfabetização masculina e o da idade média da mulher ao primeiro casamento em 1890 (de um modo geral, quanto mais alta esta, melhor a cultura letrada dos homens)<sup>68</sup>.

As práticas camponesas do Noroeste talvez nos permitam iluminar algo do estranho analfabetismo feminino. Se bem que, tanto nos meios rurais do Minho como nos do Alentejo, que nos servirá de contraste, fosse atribuída à mulher uma certa menoridade, expressa pela obrigação de se sujeitar ao

<sup>64</sup> Cf. Poinsard, *op. cit.*, p. 183.

<sup>65</sup> Cf. D. António da Costa, *No Minho*, 2.ª ed., Porto, 1910, p. 250-251 e 272.

<sup>66</sup> Cf. Léon Poinsard, *op. cit.*, p. 96.

<sup>67</sup> Cf. F. Medeiros, «Groupes domestiques et habitat rural dans le nord du Portugal: la contribution de l'école de le Play», in *Les Campagnes Portugaises de 1870 à 1930*, Fundação Calouste Gulbenkian, Paris, 1985, pp. 225-227 e mapa da p. 226.

<sup>68</sup> Cf. Robert Rowland, «Sistemas familiares e padrões demográficos», in *Ler História*, n.º 3, 1984, pp. 15-17 e 27-28.

marido depois do matrimónio<sup>69</sup>, os papéis que num lado e noutro lhe eram atribuídos variavam sensivelmente. Para as mulheres do Noroeste, o destino era trabalhar em courelas perdidas e tratar de crianças na solidão do povoamento disperso<sup>70</sup>. A mulher do Alentejo, tal como a do Sul mediterrânico em geral, excluída geralmente dos trabalhos do campo, estava mais integrada no meio urbano do que o homem. Era ela que fazia as compras e normalmente tratava de todos os assuntos burocráticos<sup>71</sup>. Quando nova, talvez tivesse servido como criada doméstica em casas ricas. Iria depois conservar relações especiais com as patroas, servindo-se aliás desses conhecimentos para obter favores para o marido<sup>72</sup>.

Mas não seria apenas pelo carácter das suas ocupações que as mulheres do Norte eram mais analfabetas<sup>73</sup>. Ambos os factos — isto é, a sua ocupação na cultura dos campos e o seu estado de iletradas — podem ser relacionados com a forma diferente como as raparigas e os rapazes eram «valorizados» na estratégia camponesa. Entre algumas comunidades de camponeses gregos verificou-se a tendência para investir nos rapazes e nas raparigas de modo diferente. Às raparigas dão-se dotes para se casarem. Aos rapazes, quando demonstravam capacidades para aproveitar a despesa, proporcionava-se educação académica.

Na Figueira da Foz, Paul Descamps observou algo paralelo: dava-se dinheiro aos filhos para emigrarem ou estudarem (interessante paralelo) e jóias às filhas<sup>74</sup>. Também no Minho estava consagrada a tendência de a primeira filha a casar permanecer em casa dos pais e ser favorecida na herança em prejuízo dos restantes irmãos. Os homens eram como que convidados a sair de casa<sup>75</sup>.

A região do Noroeste atlântico era a região tradicional de emigração, que dizia principalmente respeito a homens jovens que rumavam para o Brasil. Talvez a alfabetização pudesse ser vista como uma vantagem para quem

<sup>69</sup> Cf. J. Pina-Cabral, *Sons of Adam [...]*, pp. 83 e 87; e José Cutileiro, *Ricos e Pobres [...]*, p. 135.

<sup>70</sup> Sobre a divisão sexual das tarefas no Minho cf. J. Pina-Cabral, *Sons of Adam [...]*, pp. 7 e 82 e segs.; e Karin Wall, «A divisão sexual do trabalho na agricultura: elementos para o seu estudo», in *Análise Social*, vol. xxii, n.º 92-93, 1986, pp. 665-667. Observações de D. António da Costa, *No Minho*, cit., pp. 237-238.

<sup>71</sup> Cf. J. Cutileiro, *Ricos e Pobres [...]*, p. 138; Silva Picão, *Através dos Campos*, cit., p. 163; John Davis, *People [...]*, cit., pp. 43-46; Anton Blok, *The Mafia of a Sicilian Village*, cit., pp. 49-51. Por esta divisão sexual do trabalho entre o Norte e o Sul, já Álvaro Cunhal tinha tentado explicar a curiosa «frequência com que em famílias de trabalhadores nortenhos a mulher é analfabeta e o homem sabe ler e em famílias de trabalhadores alentejanos o homem é analfabeto e a mulher não» (cf. A. Cunhal, *A Questão Agrária*, cit., p. 240).

<sup>72</sup> Id., *ibid.*, p. 139, e Silva Picão, *Através dos Campos*, cit., p. 43.

<sup>73</sup> Entretanto note-se, quer no Nordeste transmontano quer no beirão, a percentagem das mulheres na população activa agrícola é menor do que no Noroeste. E que elas são aí menos analfabetas do que aqui. Ver, a propósito, Jorge Dias, *Ensaio Etnológico*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, 1961, p. 140. Note-se que no Nordeste havia tradição de emigração feminina, de jovens raparigas destinadas ao serviço doméstico nas cidades (cf. Paul Descamps, *Le Portugal*, cit., p. 49).

<sup>74</sup> Cf. J. Davis, *People*, cit., p. 31, e Paul Descamps, *Le Portugal*, cit., p. 156.

<sup>75</sup> Como diz Pina-Cabral, a mulher é incumbida de preservar e transmitir a riqueza, enquanto o homem deve adquiri-la (casando, emigrando, etc.) (cf. *Sons of Adam*, cit., p. 75). Note-se que, no Nordeste transmontano, as práticas a este respeito eram diferentes das minhotas, não se verificando o favorecimento da mulher na herança. As filhas também estavam aqui sujeitas à emigração (cf. Brian O'Neill, *Proprietários, Lavradores*, cit., pp. 320 e segs).

fosse empregar-se como caixeiro numa cidade brasileira, tipo de emprego que beneficiava normalmente os emigrantes, geralmente menores, chamados por familiares já lá estabelecidos<sup>76</sup>. Uma certa legenda tende, aliás, a ligar a educação à emigração. Todavia, não é possível provar que os rapazes aprendessem a ler apenas para emigrar<sup>77</sup>. Aliás, como veremos adiante, a alfabetização masculina do Noroeste não era alcançada apenas na infância. De facto, não podemos afirmar que ela dependesse apenas de uma estratégia familiar em relação aos varões. Os homens continuavam a aprender a ler até muito tarde, pelos menos até aos 40 anos, idade em que, geralmente, as gerações de minhotos, transmontanos ou beirões atingiam as taxas de alfabetização com que iriam morrer (pelo contrário, no Sul, aprendia-se a ler sobretudo em jovem). As opções das famílias camponesas talvez expliquem melhor o analfabetismo feminino do que a alfabetização masculina.

Em resumo, havia no Norte de Portugal, por contraste com o Sul, condições para uma expansão razoável da cultura letrada. Mas não para a universalização. E as condições sociais estavam aparentemente a degradar-se. Os lugares do Norte albergavam bastante gente que, só por si (isto é, só pelo impulso do meio social), nunca chegaria ao ABC. Estavam declaradamente nesta restrição as mulheres e os proletários. Os proletários, possivelmente o resultado da incapacidade de digerir um rápido crescimento demográfico, não eram tão analfabetos como os assalariados do Alentejo ou da Estremadura. Apresentavam, no entanto, taxas de alfabetização claramente inferiores às dos camponeses proprietários. A propósito, poderia notar-se que o problema demográfico também afligia a vizinha Galiza — a «Irlanda ibérica», como já lhe chamaram: e talvez estivesse aí a razão para que o Noroeste peninsular fosse mais analfabeto que o resto da Ibéria setentrional<sup>78</sup>. Existem suficientes indícios para se poder suspeitar de que, desde a segunda metade do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, as condições de vida pioraram precisamente em grande parte das zonas do País onde os homens eram mais letrados, como no Minho e na região do Douro<sup>79</sup>. Outro fenómeno que, desde o fim do século XIX, se pode ter ido verificando nos campos desta região foi o que podemos chamar a «deserção das *élites*»,

<sup>76</sup> Os emigrantes portugueses estavam muito pouco interessados na vida rural e muito voltados para o retorno (cf. F. Medeiros, «Groupes domestiques», cit., p. 238; Paul Descamps, *Le Portugal*, cit., p. 79, caso de Famalicão, e p. 141, exemplo de Viseu). Sobre a importância das redes e tradições de emigração como factores de repulsão ver João Ferreira de Almeida, *Classes Sociais nos Campos. Camponeses Parciais Numa Região do Noroeste*, Lisboa, ICS, 1986, pp. 115 e 183.

<sup>77</sup> Em primeiro lugar, os emigrantes não apresentavam taxas de alfabetização especialmente superiores em relação às dos grupos de idades de que provinham. Ou seja, o analfabetismo não era visto como uma especial desvantagem. Provavelmente, os contactos que se tinham no local de destino para arranjar uma colocação eram vistos como recursos muito mais importantes para o êxito da aventura, capazes até de compensar defeitos como a impossibilidade de ler e escrever (conclusões extraídas de um estudo a publicar brevemente, também na *Análise Social*).

<sup>78</sup> Cf. Raymond Carr, *Spain 1808-1839*, Oxford, Clarendon Press, 1966, pp. 7 e 27.

<sup>79</sup> Cf. Rui Feijó, *Liberal Revolution and Economic Development*, cit., pp. 68-71, 97, 103 e 185; do mesmo, «Panorâmica», cit., pp. 23 e 36-38; Miriam Halpern Pereira, *Livre Câmbio e Desenvolvimento Económico. Portugal na Segunda Metade do Século XIX*, 2. ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1983, pp. 91, 117 e 126-141; Rosa da Silva, «Contrastes e mutações na paisagem agrária das planícies e colinas minhotas», in *Estudos Contemporâneos*, Porto, n.º 5, 1985, pp. 65 e 71.

dos maiores proprietários, os «fidalgos», as velhas famílias de caciques do liberalismo, formadas, em grande parte, por gente enriquecida desde os fins do século XVIII e durante o século XIX<sup>80</sup>. Poderíamos, a propósito, falar de um empobrecimento das comunidades camponesas também no sentido social.

No Barroso, disse Jorge Dias, «o pai escolhe um filho para seu sucessor e procura favorecer os outros, encaminhando-os de preferência para a vida sacerdotal, ou para profissões liberais, ou ajudando-os a emigrar». E recorda um provérbio ouvido correntemente na terra de Barroso: «Não há casa boa sem gado nem c'roa.»<sup>81</sup> «Coroa» quer dizer padre, isto é, um letrado. As letras estavam assim no horizonte destes camponeses. Contra a pobreza com que os ameaçava a sua proliferação numa terra pobre, emigravam, criavam gado para vender nos mercados e muitos também estudavam. Tanto ou tão pouco que em 1878 havia mais indivíduos letrados nas montanhas do Barroso do que nas praças de Évora. Mas sobre os criadores de gado do Barroso actuava fortemente uma instituição que chegara a identificar-se com as letras: aquela que produzia as «coroas», a Igreja.

## 2.2 NÍVEIS DE CRISTIANIZAÇÃO E NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO

Em Portugal é fácil de perceber que os mapas da alfabetização masculina, que eram os da alfabetização rural, imitam os contornos daqueloutros que, aquando da sondagem aos comportamentos religiosos dos Portugueses em 1977, se puderam fazer representando a desigual distribuição no território da presença da igreja católica romana e da adesão popular ao culto<sup>82</sup>. O Norte, especialmente o Minho, dispunha então não só de um melhor aparelho eclesiástico, como de uma população mais fiel. A percentagem de enterros nas igrejas em 1862 revela uma diferenciação análoga<sup>83</sup>.

<sup>80</sup> Cf. Isabel Medeiros, «Arcos de Valdevez. Estudo de geografia urbana de uma vila do Alto Minho», cit., p. 230; João Ferreira de Almeida, «Classes sociais, votos e poder», cit., p. 610.

<sup>81</sup> Cf. Jorge Dias, *Ensaio Etnológico*, cit., p. 134.

<sup>82</sup> Cf. Luis de França, *Comportamento Religioso da População Portuguesa*, Lisboa, Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1981, pp. 53-66; confrontar especialmente o mapa da p. 57 com o da p. 64; ver, por fim, o mapa da p. 67. A área a norte, donde apenas se excluem as regiões afectadas pelas urbanizações do Porto, de Aveiro e de Coimbra, é definida pelas seguintes características: 40% da população maior de 15 anos assiste à missa dominical; 90% dos matrimónios são realizados pela Igreja; de 1968 a 1977, os casamentos católicos diminuíram apenas 8%; geralmente existe 1 padre para 1000 habitantes. Castelo Branco é a única região que, incluída na área de boa religiosidade em 1977, pertencia declaradamente ao país do analfabetismo no século XIX. Sobre as relações entre cristianismo reformado e alfabetização de massas cf. Harvey Graff, «Gli studii di storia dell'Alfabetizzazione», cit., p. 217; Daniel P. Resnick e Lauren Resnick, «The Nature of Literacy: An Historical Exploration», in *Harvard Educational Review*, vol. 47, n.º 3, 1977, pp. 372-373; R. Gawthrop e G. Strauss, «Protestantism and Literacy», cit., p. 36; Gerald Strauss, «Techniques of Indoctrination», cit., pp. 100 e 103; Michael Sanderson, *Education, Economic Change and Society in England, 1780-1870*, Londres, MacMillan, 1985, p. 10; F. Furet e J. Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, pp. 199 e segs; Egil Johansson, «The History of Literacy in Sweden», in H. Graff (ed.), pp. 163 e 181; Kenneth Lockridge, «Literacy in Early America, 1650-1800», in Harvey Graff (ed.), *Literacy and Social Development*, cit., pp. 192-193; Natalie Davis, *Society and Culture in early modern France*, cit., pp. 220-222; Rab Houston, «The Literacy Myth?: Illiteracy in Scotland», cit., p. 100; do mesmo autor, «Literacy and Society in the West», cit., p. 277.

<sup>83</sup> Cf. João de Pina-Cabral e Rui Feijó, «Um conflito de atitudes perante a morte: a questão dos cemitérios no Portugal contemporâneo», in *A Morte no Portugal Contemporâneo. Aproximações Sociológicas, Literárias e Históricas*, Lisboa, Quercus, 1985, p. 195 e mapa da p. 202. Os redutos do enterro na igreja eram precisamente os distritos de Viana do Castelo

### 2.2.1 A cultura da cristianização moderna

A questão está em que, no Sul de Portugal, o cristianismo nunca se tornou uma religião popular, isto é, a cristianização nunca ultrapassou o quadro das instituições eclesásticas para ser vivida pela população. Mas também é verdade que a Igreja aí nem sequer se cansou para expandir o seu aparelho e integrar formalmente o povo, obrigando à assistência a missas ou ao cumprimento dos principais sacramentos, a que, segundo testemunhos do século XVIII, eram estranhos grande parte dos Alentejanos. A Igreja apareceu assim aos observadores contemporâneos como que dissociada da vida religiosa<sup>84</sup>. A notoriedade do facto deve estar por detrás da atitude dramática do episcopado português ao declarar o Alentejo, em pleno século XX, «terra de missão», como se se tratasse de Áfricas ou Ásias<sup>85</sup>. A um historiador sabido em história geral como é o enciclopedante Pierre Chaunu, o Alentejo setecentista lembrou um museu monstruoso do que fora a sociedade do Ocidente antes da transformação civilizacional iniciada nos séculos XIII-XIV<sup>86</sup>.

Evidência profusamente confirmada, o contraste entre a indiferença do Sul e a vivência religiosa do Norte assenta essencialmente no facto de o cristianismo constituir, para as populações setentrionais, um quadro de referências básico, através do qual elas pensavam os problemas fundamentais da sua existência, aqueles que tinham que ver com a morte, a sexualidade ou a vida comunitária<sup>87</sup>.

Quando não se tornava excessivamente incómoda, a forma empenhada como os camponeses viviam a religião cristã mereceu sempre admiração. Escrevendo nos finais do século XIX, Alberto Sampaio reparava em como no Minho toda a gente pertencia a confrarias e a irmandades de algum tipo, ou como o camponês levava o seu gosto pelas coisas de igreja até ao extremo de andar «léguas para ouvir um pregador de fama»<sup>88</sup>. Durante o «cisma» que resultou do corte de relações entre o novo Estado liberal e a Santa Sé, em 1833, o fanatismo da vida minhota ascendeu à lenda. Segundo Sampaio, nenhuma outra província como o Minho teria ido tão longe no caminho da constituição de uma espécie de igreja clandestina, que tinha as bouças e os sobrados dos lavradores como catacumbas. Aí, secretamente, celebrava mis-

---

(81,7% dos enterros efectuados nos adros), Braga (92,6%), Vila Real, Viseu e Porto, seguidos por Aveiro, Coimbra e Bragança. No Sul, as percentagens de sepulturas nas igrejas eram insignificantes.

<sup>84</sup> Cf. José Cutileiro, *Ricos e Pobres no Alentejo*, cit., p. 337.

<sup>85</sup> Id., *ibid.*, p. 357. É possível que os mais sérios esforços de evangelização no local datem dos anos de 1950, à volta do culto de Nossa Senhora de Fátima (*ibid.*, p. 339).

<sup>86</sup> Pierre Chaunu fala com base nos trabalhos, que dirigiu, de Jacques Marcadé (cf. Jacques Marcadé, *Ourique, une comarque portugaise au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian, 1971). Eis as conclusões de Chaunu: «Le sud n'a jamais été un pays de pratique religieuse. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, on peut se demander si l'Alentejo est chrétien [...] Tous les indices concordent, c'est un pays sans prêtre, sans pratique régulière, analphabète, qui me rappelle dans ces comportements ce que l'on peut deviner ailleurs des situations antérieures à la grande construction des XII-XIII-XIV<sup>e</sup> siècles. Un pays sans réseaux de communications, dont la terre est monopolisée en quelques mains» (cf. Pierre Chaunu, *Pour l'Histoire*, Librairie Académique Perrin, 1984, p. 321).

<sup>87</sup> Cf. João de Pina-Cabral, *Sons of Adam, Daughters of Eve*, cit., pp. 51, 57 e 117.

<sup>88</sup> Cf. Alberto Sampaio, «O Minho rural e industrial», in *Estudos Históricos e Económicos*, Ed. Vega, Lisboa, vol. II, p. 227.

sas o clero legitimista que se recusava a reconhecer as autoridades eclesiásticas nomeadas pelo governo maçónico<sup>89</sup>.

Ora, como já se disse atrás, mais do que os Estados, foram as igrejas que na Europa se envolveram na alfabetização de massas. As monarquias absolutas quase sempre preferiram ocupar-se do ensino das *élites* — universidades, grandes escolas técnicas — e, dentro de uma lógica mercantilista, temeram quase sempre as consequências sociais de uma divulgação da instrução, que era vista como uma espécie de extemporânea promoção social em massa. Da Igreja não nos interessa só a acção directamente educativa. Além disso, queremos avaliar os efeitos da acção eclesiástica em termos de instância de socialização que, permita-se-nos a expressão, preparou o caminho para a escola pública laica. Jean Delumeau identificou por detrás das Reformas, tanto da Protestante como da Católica, uma «vontade consciente — e totalitária — de aculturação», o projecto de impor, contra o sincretismo camponês, «um modelo de cristianismo intimamente ligado à instrução e ao catecismo»<sup>90</sup>. Essa vontade traduziu-se por uma espécie de pressão social a favor da leitura, tal como a que se sentia por todo o lado na Escócia rural do século XVIII. Mesmo os muito pobres, aqueles a quem os pais não tinham podido mandar à escola, aprendiam a ler. Aprendiam em casa, com pais já alfabetizados, ou por si próprios, na adolescência ou no começo da vida adulta. Como materiais de trabalho usavam os livros religiosos, Bíblias e catecismos, que eram os textos mais vulgarizados. As razões para tanto trabalho estavam em que saber ler a *Bíblia* era visto como uma coisa boa, um objectivo suficiente e respeitável para aprenderem. Se o não fizessem, temiam que os outros reparassem e os censurassem por isso<sup>91</sup>.

Ao contrário dos protestantes, a igreja católica nunca fez da leitura directa dos textos sagrados ou eclesiásticos uma das formalidades da crença<sup>92</sup>. Mas a densa malha de igrejas paroquiais e de mosteiros que desde a Idade Média cobria o Norte do País, especialmente o Noroeste minhoto<sup>93</sup>, signi-

<sup>89</sup> A área do «cisma» reduziu-se ao Norte, precisamente às dioceses de Braga, Bragança, Viseu e Lamego (cf. Maria de Fátima Sá, «Formas de mobilização popular no liberalismo — o 'cisma dos mónacos' e a questão dos enterros nas igrejas», in AAVV, *O Liberalismo na Península Ibérica na Primeira Metade do Século XIX*, Lisboa, Sá da Costa, 1982, vol. II, pp. 162-164).

<sup>90</sup> Cf. Jean Delumeau, *O Cristianismo Vai Morrer?*, Lisboa, Liv. Bertrand, 1917, pp. 179, 183 e 186. A Igreja da Contra-Reforma parece ter dado a sua atenção aos campos setentrionais, sobretudo na segunda metade do século XVIII. As missões jesuíticas no Minho e em Trás-os-Montes, nos meados do século XVIII, atingiram com êxito milhares de fiéis (cf. José Augusto Ferreira, *Memória Histórica do Catecismo Elementar no Arcebispado de Braga, desde o Século XVI até ao Presente*, Braga, Mitra Bracarense, 1932, pp. 37-40). À escala da Europa também se verifica que a Reforma católica teve uma profundidade menor no Mediterrâneo do que a que, a partir do século XVII, teve no Norte de França, na Alemanha ou na Áustria (cf. Jean Delumeau, *O Cristianismo*, cit., pp. 187-188, e Pierre Chaunu, *Église, Culture et Société, Essais sur Reforme et Contre-Reforme, 1517-1620*, Paris, Sedes, 1981, p. 426).

<sup>91</sup> Sobre a pressão social para a leitura nas áreas protestantes ver T. C. Smout, «Born again at Cambuslang: New evidence on popular religion and literacy in eighteenth-century Scotland», in *Past and Present*, n.º 97, 1982, pp. 123 e 125-127; cf. também Egil Johansson, «History of Literacy in Sweden», cit., p. 164.

<sup>92</sup> Pierre Chaunu opõe «religião da palavra» das igrejas protestantes ao cristianismo católico do Mediterrâneo, uma «religião do gesto e do sacramento» (cf. Pierre Chaunu, *Église, Culture et Société*, pp. 363-364).

<sup>93</sup> Compare-se a distribuição dos mosteiros medievais com os mapas da alfabetização masculina (ver José Mattoso, *Identificação de Um País*, cit., vol. I, pp. 194-198, e vol. II, mapa da p. 227).

ficava a presença entre os camponeses de homens que sabiam ler e escrever, que tinham bibliotecas, mantinham escolas e que deviam, sobretudo a partir dos séculos XVII-XVIII, reunir regularmente as crianças da freguesia para as industriar nos mistérios da fé<sup>94</sup>. Cabe recordar que as instituições religiosas acolhiam imensa gente —sobretudo homens— que, nunca chegando a receber ordens sacras, viria a regressar ao século com pelo menos alguns conhecimentos de ler e escrever. Aos seminários, abertos às entradas dos pobres e às saídas dos sem vocação, e ao ócio dos párocos, ficaram muitos laicos a dever o que sabiam das letras. Camilo aprendeu com o padre da sua freguesia.

A Contra-Reforma estabeleceu um laço cada vez mais apertado entre a catequização e a aprendizagem da leitura<sup>95</sup>. A tendência transparece bem na produção regular de milhares de pequenos catecismos, acompanhados de cartilhas para ensinar a ler, a que, desde o século XVI, vemos dedicarem-se os bispados portugueses, com especial destaque para o arcebispado de Braga. Em Lamego, na primeira metade do século XVI, o bispo foi ao ponto de instalar «mestres e cartilhas» em todas as igrejas do bispado, a fim de os meninos e as meninas serem ensinados a ler<sup>96</sup>.

### 2.2.2 A acção escolar da Igreja

Em vários sectores da Igreja portuguesa no século XIX, o ensino popular tornou-se uma das grandes esperanças para a recuperação da crença, abalada pelo que viam, como a arremetida laicizante de um Estado manipulado por pedreiros-livres. É assim que um reaccionário como Frei António de Jesus, escrevendo na clandestinidade, para que o atirara o «cisma» da década de 1830, dedica um capítulo da sua *História Abreviada da Decadência e Queda da Igreja Lusitana, com os Meios de a Levantar e Restabelecer à «Educação do Povo»*. Preocupado com a «salvação da gente», vê como «o sexo feminino, mal educado, faz a desgraça das famílias, e serve prodigiosamente à corrupção dos costumes; o masculino, criado sem freio de religião, põe tudo em perturbação e desassossego». Daí que fosse urgente «principiar pela educação». «Haver deve pois», continua o refractário frade, «nas aldeias, vilas e cidades, debaixo da inspecção dos párocos, mestres e mes-

<sup>94</sup> Cf. José Augusto Ferreira, *Memória Histórica*, cit., pp. 29-30. Em 1702, durante uma visita pastoral, ao cura de Benfica foi expressamente recomendado que ensinasse as crianças a ler durante a catequese dominical (cf. António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XIX siècles)*, Lisboa, INIC, 1987, p. 111). O ensino da «leitura» e a catequese estavam confundidos na expressão corrente de «ensino da doutrina» (cf. Rogério Fernandes, «Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de Quinhentos», in AAVV, *A Abertura do Mundo. Estudos de História dos Descobrimientos Europeus*, Lisboa, Editorial Presença, 1986, p. 61).

<sup>95</sup> Uma das frequentes representações dos retábulos, que nos séculos XVII-XVIII foram uma das mais características e divulgadas peças da propagandá da Contra-Reforma, era precisamente a da Virgem a aprender, figurada com um livro, um ABC, nas mãos (cf. Pierre Chaunu, *Eglise, Culture et Société*, cit., pp. 431-432).

<sup>96</sup> Cf. José Augusto Ferreira, *Memória Histórica do Catecismo*, cit.; Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, pp. 267 e segs.; António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, cit., p. 104; Rogério Fernandes, «Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de Quinhentos», in *A Abertura do Mundo*, cit., p. 58.

tras que tenham religião, instrução pura, zelo santo, e divino temor, com escolas onde a infância respectivamente concorra.»<sup>97</sup>

No entanto, da falta de actividade pedagógica do altar era o trono liberal o primeiro a queixar-se. Em 1847, o Conselho Superior de Instrução Pública, lamentando que a Igreja tivesse afastado das suas tarefas a «educação moral dos povos», procurava compreender o facto: «[...] o clero, depois da revolução por que passou, não pode desempenhar aquele encargo; perdeu a influência; e a maior parte dos párocos até estão esquecidos de que era aquele o seu principal dever.»<sup>98</sup> Este diagnóstico só é meio verdadeiro. Não foi por desautorizar o clero que a «revolução» afectou a possibilidade de uma acção autónoma por parte da igreja católica no domínio do ensino popular, mas antes por, através da legislação anticongreganista, ter extirpado de Portugal os mais entusiastas e eficazes órgãos da igreja tridentina no campo da educação — as ordens religiosas<sup>99</sup>. Quanto à igreja secular, paga pelo Estado e pró-liberal, encontrava-se de facto sem grandes meios para poder levar a cabo uma política de instrução de massas autónoma.

Em 1859 coube ao cardeal-patriarca, D.Manuel Bento Rodrigues, a vice-presidência do Conselho Geral de Instrução Pública<sup>100</sup>. Mas o clero não estava só na direcção do ensino oficial. Em 1866, 20% dos professores de primeiras letras que o Estado tinha em exercício eram sacerdotes católicos. Ora, curiosamente, a participação dos padres no ensino não era uniforme em todo o país. Contrastando com uma intervenção mínima no ensino meridional, pelo menos um quarto do aparelho escolar que existia nos distritos do Norte ao clero se devia, como se pode ver pelo quadro n.º 8. O contraste é aliás bem violento entre o distrito de Faro, onde nem um único sacerdote leccionava, e o distrito de Aveiro, onde 36% dos professores primários eram padres. Em alguns concelhos deste distrito e do de Viseu, o significado da presença eclesiástica na escola primária era esmagador: 71% dos docentes de primeiras letras do concelho da Anadia eram sacerdotes católicos; em Albergaria-a-Velha, 50%; em Sever do Vouga, 60%; em Águeda, 38%; em Estarreja, 38%; em S. Pedro do Sul, 33%; em Tondela, 36%; em Vouzela, 33%, etc. Note-se que estes concelhos formavam a mancha de maior alfabetização na Beira. Em Viana do Castelo e Vila Real, onde as percentagens de eclesiásticos não são muito elevadas, é interessante notar que elas subiam em alguns concelhos de montanha, mais isolados — como

<sup>97</sup> Cf. Frei António de Jesus, *História Abreviada da Decadência e Queda da Igreja Lusitana, com os Meios de a Levantar e Restabelecer [...]*, publicada por ASPMF, Braga, Tipografia Lusitana, 1863, pp. 240-242. Os objectivos da Sociedade Católica Promotora da Moral Evangélica, de 1843, são os mesmos (cf. Manuel Braga da Cruz, *As Origens da Democracia Cristã e o Salazarismo*, Lisboa, Editorial Presença, 1980, p. 53, e «Estatuto» transcrito a pp. 389 e segs.).

<sup>98</sup> Cf. *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, ed. por Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra, INIC, 1985, p. 46.

<sup>99</sup> Desde os tempos de D.Maria e até 1834, vários conventos regeram cadeiras de instrução primária estatais (cf. António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, cit., vol. I, pp. 231-236). Possivelmente, a supressão das ordens religiosas afectou sobretudo o Sul, onde a malha paroquial era mais insuficiente (cf. a hipótese de Pierre Sanchis, *Arraial: Festa do Povo. As Romarias Portuguesas*, Lisboa, D. Quixote, 1983, p. 102). Os católicos sempre viram nas congregações a chave do êxito da instrução popular: cf. *Question des Sœurs de la Charité en Portugal (1857-1862) d'après la presse et les documents officiels*, Lisboa, Imprensa da Sociedade Tipográfica Franco-Portuguesa, 1863, pp. 423 e segs.

<sup>100</sup> Cf. Rómulo de Carvalho, *História do Ensino*, cit., p. 600.

sejam Montalegre, onde chegam aos 60%, Boticas, com 50%, ou Ponte da Barca, com 67%.

As diferenças regionais do envolvimento dos padres no ensino correspondiam a atitudes que já tinham sido registadas nos relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública entre 1844 e 1859. O Conselho gastava parte do papel a escarmentar a falta de colaboração dos párocos, decepção do seu estremecido desejo de ver essa classe a «tomar parte activa nesta obra de caridade e civilização». No entanto, ressaltava para fazer justiça aos do Norte, especialmente aos de Trás-os-Montes, que sempre lhe mereceram elogios pela dedicação com que gratuitamente acudiam às necessidades intelectuais da juventude. Em Bragança, em 1849, 23 cadeiras de instrução primária eram regidas sem qualquer estipêndio por beneméritos sacerdotes<sup>101</sup>.

Curiosamente, os padres italianos desta época (1865) comportavam-se da mesmíssima maneira, consoante as latitudes. Em percentagem, o número de escolas nesta época regidas por sacerdotes era sensivelmente igual em Itália à percentagem que se verificava em Portugal: cerca de 22%<sup>102</sup>. No norte, os párocos excediam-se em carinho pela escola: visitavam-na, controlavam os conhecimentos dos alunos (especialmente de Moral) e muitos tinham sido nomeados superintendentes do ensino primário. As autoridades tinham sentimentos dúbios a esse respeito: ora se congratulavam com o interesse dos eclesiásticos pela escola, porquanto, diziam, «fa un buon effetto sulle popolazioni», ora resmungavam, por sentirem que parte dos professores, sobretudo nas zonas rurais, pareciam «più che servili ai parrochi» (e, em Milão, os municípios impediam mesmo que os párocos se imiscuissem nos assuntos escolares). Passamos ao Mezzogiorno, e tudo muda. Da parte dos padres, ou alheamento total, ou até mesmo uma certa aversão pela escola. Em meios tão diferentes, os padres tendiam a comportar-se segundo a linha de acção que aí tradicionalmente a instituição eclesiástica teria.

Em Portugal, o *renascimento católico* do fim do século, com o regresso sub-reptício da Companhia de Jesus, iria animar uma ampla tentativa de reconquista religiosa da sociedade, a qual teve a expressão mais conspícua no florescimento de todo o tipo de agremiações (sindicais, políticas, etc.) de inspiração católica. O ensino popular não ficou de fora. Nos Estatutos da Associação Católica em Portugal, publicados no Porto em 1872, lê-se que eram «objectivos principais», «criar e sustentar escolas de instrução primária para crianças e adultos» e «fundar e conservar gabinetes de leitura e bibliotecas populares». Outras organizações católicas anunciariam os mesmos objectivos. Em 1902, os católicos de Lisboa tinham criado a Associação Promotora da Educação e Instrução Popular, a qual, em 1907, mudou o seu nome para Liga de Acção Social Cristã<sup>103</sup>.

Na mesma época, as congregações iniciavam uma acção pedagógica que, independentemente dos seus resultados, chegou para irritar os anticlericais-

<sup>101</sup> Ver *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, cit., pp. 86-87, 106 e 172.

<sup>102</sup> Cf. Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati (eds.), *La Scuola in Italia dalla Legge Casati a Oggi*, Turim, Loescher Editore, 1981, pp. 63-66 (relatório de 1865). Sobre o número de padres no ensino público em Itália no princípio da década de 1870 cf. Simonetta Soldani, «The Conflict between Church and State in Italy on Primary Education in the period following Unification (1860-1877)», in Willem Frijhoff (ed.), *L'Offre d'École*, Paris, Sorbonne, 1983, p. 108.

<sup>103</sup> Cf. Miguel de Oliveira, *História Eclesiástica de Portugal*, Lisboa, União Gráfica, 1968, p. 392.

listas mais doentios, como Manuel Trindade Coelho, que se deu ao trabalho de recensear uma a uma as 55 associações religiosas de beneficência, «todas, sem excepção, dominadas pelo sectarismo católico», que em 1907, apesar dos tumultos anticongreganistas organizados em 1901, exerciam também o ensino<sup>104</sup>.

A República e, já antes dela, os últimos ministérios da Monarquia (especialmente em 1901, durante o «caso Calmon», e em 1910, aquando do Governo de Teixeira de Sousa) viriam mais uma vez impedir que se visse até onde o empenhamento católico no ensino popular poderia ter ido. De qualquer modo — e como sempre —, não parece ter sido uniforme em todo o território nacional (a lista de Trindade Coelho dá sobretudo filiais no Norte)<sup>105</sup>. Mais tarde, nos anos de 1920 e 1930, a obra de catequese adquiriu um novo vigor<sup>106</sup>. Enfim, tudo isto, que está por estudar, constitui uma séria indicação do envolvimento de alguns dos sectores da igreja católica portuguesa nas populares batalhas pela instrução com que se entretiveram o liberalismo e o que se lhe seguiu. Mas talvez mais seminal tenha sido a sua influência no sentido de condicionar comportamentos favoráveis à escrita, escrita que consubstanciava a sua versão tridentina do cristianismo.

### 2.2.3 A presença eclesiástica

A profunda influência eclesiástica na vida das comunidades do Norte poderá ter contribuído em muito para a causa da instrução. O padre cumpriu durante muito tempo um papel de representante do Estado naquela que, sendo a última circunscrição administrativa, era também o seu campo de acção: a paróquia. Durante o século XIX, dos párocos se esperava colaboração para organizar eleições, levar a cabo os recenseamentos, cobrar os impostos e dar a conhecer decisões dos corpos administrativos (lendo-as à hora da missa, por exemplo, ou afixando-as à porta da igreja).

Durante as operações estatísticas de 1863-64, o Ministério da Justiça, correspondendo a um pedido do Ministério do Reino, não se esquece de comunicar aos bispos que induzam os párocos a apoiar os inspectores e a que

<sup>104</sup> Cf. Manuel Trindade Coelho, *Manual Político do Cidadão Português*, Lisboa, 1906, pp. 300-358. A propósito do regresso dos congreganistas e das «perseguições» de 1901 e 1910 (pré-republicana) cf. também Fortunato de Almeida, *História da Igreja em Portugal*, Liv. Civilização, Porto, 1970, vol. III, pp. 147-174. Sobre a evolução em Espanha cf. Pere Solà, «L'Organisation de la résistance contre la laïcisation en Espagne et ses stratégies dans le domaine de l'éducation élémentaire (1898-1913)», in Willem Frijhoff (ed.), *L'Offre d'École*, Paris, Sorbonne, 1983, pp. 127 e segs. Sobre a ofensiva do Estado republicano francês, em 1901-04, contra as posições da igreja católica, especialmente das congregações, no ensino público cf. Paul Gerbod, «De l'Influence du Catholicisme sur les stratégies éducatives des régimes politiques français de 1806 a 1906», in W. Frijhoff (ed.), *op. cit.*, pp. 240-241.

<sup>105</sup> O Norte foi quase o terreno exclusivo das associações e propaganda católicas entre 1890 e 1910 (ver Marie-Christine Volovitch, «Militantisme catholique et crise du monde rural traditionnel au Portugal», in AAVV, *Les Campagnes Portugaises de 1870 a 1930: images et réalité*, cit., p. 258 e mapa das pp. 264-266; e Manuel Braga da Cruz, *As Origens da Democracia Cristã*, cit., p. 127, a propósito da geografia dos círculos católicos de operários).

<sup>106</sup> Foi o tempo da Juventude Católica, da Liga Eucarística, da Acção Católica, que tiveram grande impacto nos meios rurais do Norte: cf. o caso estudado por João Ferreira de Almeida, «Párocos, agricultores e cidade — dimensões da religiosidade rural», in *Análise Social*, n.º 96, 1987, p. 236.

«empenhassem a sua influência moral sobre os seus paroquianos, no sentido da maior efusão e prosperidade da instrução e educação elementar»<sup>107</sup>. Várias vezes, o Estado pediu o auxílio da Igreja para divulgar a causa da educação primária.

Ora seria decerto onde a sua influência era maior que mais efectivo podia ser o seu contributo. Aliás, se pensarmos bem, onde é que no Sul tinha o Estado meios de chegar assim não só à atenção, como à alma dos cidadãos?

Independentemente do seu interesse na instrução da escola pública, podemos suspeitar que os padres eram decerto responsáveis, em grande medida, pela presença da cultura escrita e decerto por parte do interesse que despertava. O padre fazia constantemente gala dos seus estudos, dos seus livros, dos conhecimentos de um saber escrito, de que provinha parte do seu carisma aos olhos dos camponeses<sup>108</sup>. E, se bem que grande parte dos clérigos saíssem das casas ricas, o sacerdócio, o seminário, constituía decerto, fora dos azares da emigração, a carreira de mais futuro para um filho de camponeses, e muito certamente a mais prestigiante.

Haveria ainda que registar a hipótese de os meios clericais poderem ser um dos grandes fornecedores de materiais de leitura: catecismos, livros de piedade, *Bíblias* e mesmo uma imprensa que parece ter florescido no Norte, a ajuizar pela quantidade de títulos de jornais de inspiração católica que no último quartel do século XIX aparecem no Porto, em Braga, Guimarães, Aveiro, Viana do Castelo ou Viseu<sup>109</sup>. A propósito, pode-se contar que, entre as famílias camponesas inquiridas por Paul Descamps, no caso das duas que, entre as que sabiam ler, é mencionado que género de coisas liam, se trata de literatura religiosa<sup>110</sup>.

Quando João Ferreira de Almeida conversou com um caseiro minhoto acerca da frequência da igreja, este respondeu invocando uma imagem que lhe pareceu suficientemente convincente: «A religião é uma educação como a da escola; ensina a respeitar. Ir à missa é um dever que vai de pais a filhos.»<sup>111</sup>

Esta anotação é preciosa, porquanto nos é dado imaginar que, numa outra fase, tenha sido a vez da escola a beneficiar da comparação com o hábito da igreja. Não quer isto dizer que as coisas se tenham passado exactamente assim, mas que, de qualquer maneira, a população sententrional estava suficientemente aculturada para ter um paradigma que lhe fizesse perceber o que a «civilização» exigia dela, para aceitar a autoridade que se reveste do prestígio da cultura escrita. Perante a escola, ou a obrigação de

<sup>107</sup> Cf. P. A. Martins da Rocha, *Estatística da Instrução Primária em Portugal Segundo as Notas da Inspeção Feitas às Escolas em 1863 e 1864 (Breve Relatório da Sua Coordenação e Apuramento)*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1867, p. 3.

<sup>108</sup> Cf. J. Pina-Cabral, *Sons*, cit., pp. 206-207. Sobre o papel do padre ver também, do mesmo, «O pároco rural e o conflito entre visões do mundo no Minho», in *Estudos Contemporâneos*, n.º 2/3, 1981.

<sup>109</sup> Ver as referências em Joaquim de Azevedo, «Esboço de uma cronologia da história da Igreja em Portugal (1820-1910)», in *Estudos Contemporâneos*, n.º 0 (experimental), 1979, pp. 175 e segs.

<sup>110</sup> Cf. Paul Descamps, *Le Portugal. La Vie Sociale Actuelle*, Paris, Firmin-Didot, 1935, pp. 136 e 153.

<sup>111</sup> Cf. João Ferreira de Almeida, «Párocos, agricultores e cidade», cit., p. 235.

aprender a ler, havia meio de perceberem uma continuidade institucional<sup>112</sup>. Vimos como, em Itália, a influência paroquial ajudava a população a perceber a vantagem da instrução, enquanto no Mezzogiorno, queixava-se o relatório de 1878, a escola enfrentava «una popolazione dubitosa e talora avversa alle scuole»<sup>113</sup>.

É evidente que uma campanha de iniciação do povo às técnicas de leitura nunca chegou a ser objectivo que houvesse sido assumido pela igreja católica portuguesa numa época e com uma convicção que tivessem permitido levá-lo a bom êxito. Não por obscurantismo, mas apenas porque a ideia que tinha da *cultura letrada em estado de massas*, fundada num catecismo oral, não era precisamente a da alfabetização. De qualquer forma, a igreja católica representou no Norte o «interesse» que as *élites*, para lá das acções do Estado, poderiam ter tido na divulgação da cultura letrada.

É a cultura no seu todo que está em jogo. Sem atender a isto, há factos incompreensíveis, como os que resultariam da comparação entre o Minho e o Algarve em 1909. Segundo Poinard, o Algarve «est un pays de petites gens, de modestes paysans livrés à eux-mêmes, les riches y sont rares, mais la misère y est à peu près inconnue»<sup>114</sup>. De facto, parecia o Norte, com as suas propriedades parceladas, arrendadas a camponeses que tinham, além dos trabalhos da terra, ofícios secundários na indústria artesanal e nos transportes. Com a vantagem de, aqui, a comercialização das produções agrícolas, sobretudo a de frutas e de primores, ser muito intensa: «Les petits propriétaires» tinham assim, segundo Poinard, «une existence plus assurée, plus facile, que celle des gens de la même catégorie dans les autres parties du pays.» Mas nas famílias que Poinard visitou em Faro, no litoral, e em Monchique, na serra, o analfabetismo era total. As escolas gratuitas que existiam em Monchique não tinham frequência. E depois percebe-se que há um teor diferente de vida. Como diria Descamps, apesar de todas as semelhanças entre o Minho e o Algarve, «os tipos sociais são diferentes»<sup>115</sup>. O cristianismo era quase ignorado, apesar de progressos «recentes»; a vida pública, a vida de campanário, não existia, tudo sendo controlado e decidido pelos funcionários do Estado; não se descobriam tradições comunitárias<sup>116</sup>; não havia emigração, e nenhuma cidade era tão animada como, no Norte, eram o Porto, claro, mas também Braga, Guimarães, Famalicão, Aveiro. Havia uma prosperidade sonolenta de província isolada. Mas também é preciso não esquecer que, embora nem Descamps nem Poinard o digam, a quantidade de proletários era muito maior no Algarve do que em qualquer distrito do Norte. E que as rendas — 4/5 da colheita para o proprietário na zona baixa de Tavira ao Guadiana — fizeram Poinard lembrar-se da Argélia e de Marrocos.

<sup>112</sup> A continuidade entre a acção civilizacional da igreja reformada e a da escola liberal aparece em muitos pontos: cf. J. Delumeau, *O Cristianismo*, cit., p. 188.

<sup>113</sup> Cf. G. Canestri e G. Ricuperati, *La Scuola in Italia*, cit., p. 94.

<sup>114</sup> Sobre o Algarve cf. Léon Poinard, *Le Portugal Inconnu*, cit., pp. 130 e segs.

<sup>115</sup> Cf. Paul Descamps, *op. cit.*, p. 164.

<sup>116</sup> *Id. ibid.*, p. 171.

### 3. UM SISTEMA ESCOLAR CONFORME

Do ponto anterior esperamos que tenha ressaltado a justeza da perspectiva da «vulgarização cultural» para explicar os desníveis regionais da alfabetização, tal como são observáveis em 1878 e 1890. Mas o que se passava com o sistema de ensino público, que tinha por missão ensinar o alfabeto ao povo, independentemente de sexo, de classe social, de região? A questão da alfabetização sempre foi traduzida como sendo a questão da escola. Em Portugal, no fim do século XIX, era vulgar atribuir-se ao Estado a responsabilidade pelo analfabetismo. Os governos da Monarquia, diziam então os republicanos jacobinos, não tinham instalado um número de escolas suficiente para que se pudessem cumprir as leis que desde 1835 garantiam aos Portugueses o ensino gratuito e obrigatório. E, como a iniciativa particular parecia demasiado discreta no domínio da instrução primária, a falta do Estado era a falta de tudo, e daí aqueles níveis de analfabetismo que a oposição republicana aproveitava para vexar os governos. A seguir vamos ver como essa acusação era, em grande parte, demagógica. Mas, se o Estado não tinha culpa do analfabetismo, também não podia pedir créditos pela alfabetização que existia.

#### 3.1 ESCOLA ELEMENTAR E ALFABETIZAÇÃO

A impressão provocada pelo actual sistema de escolarização universal contribui para que a velha censura republicana continue em circulação. A Escola é hoje a forma consagrada da instrução letrada e o significado da alfabetização foi por isso reduzido ao de um estágio preliminar na formação escolástica. De tal modo que os critérios simples de alfabetização utilizados no passado (capacidade para ler ou assinar o nome) são constantemente repudiados como insuficientes, pois não provariam a posse dos talentos que uma longa educação escolar desenvolve.

A história da alfabetização na Europa e a experiência actual da escolarização nas áreas rurais do chamado Terceiro Mundo consumiram as superstições a respeito da Escola pública moderna. A alfabetização na Escandinávia serviu para demonstrar que a sala de aula não era a via sacra obrigatória para a leitura. De facto, a Escola é um lugar recente da alfabetização e, mesmo durante a sua instalação em larga escala no século XIX, nunca foi o único, embora se tenha vindo a tornar o mais importante. A aprendizagem das letras desenvolveu-se, no passado, em vários contextos sociais, como fossem o grupo de amigos, a família, a comunidade religiosa, o ofício, o exército<sup>117</sup>.

Que o ensino não esteve reservado ao professor da escola pode-se deduzir, por exemplo, da variedade de pessoas que, quando o sistema escolar estatal foi instalado em Portugal, a partir de 1772, se candidataram a lugares de mestres de leitura. Por ordem decrescente de importância, encontramos padres, monges e egressos, artesãos, escrivães, antigos alunos das aulas régias e funcionários públicos. Muitos destes indivíduos exerciam de facto a docência e não queriam mais que legalizar o seu passatempo ou assegurar a remuneração.

neração régia por uma tarefa que a maioria esperava acumular com o seu ofício. Era frequente o caso de artífices que ensinavam grupos de crianças nas suas oficinas<sup>118</sup>. Evidentemente, a probabilidade de um indivíduo topor com alguém capaz de o ensinar a ler ou a de um autodidacta adquirir materiais de estudo (livros, papel, tinta) eram tanto maiores quanto maior fosse o nível de alfabetização do meio em que vivia. Da instrução dos que o rodeavam dependeria também a pressão social que um analfabeto adulto ou o pai de uma criança podia sentir a favor das letras<sup>119</sup>. Claro que, desde logo, os centros urbanos eram meios muito mais favoráveis a processos de aprendizagem deste tipo. Mas, em meio rural, a densidade de padres e de outros técnicos da escrita, como eram os escrivães, podia ocasionar os convenientes encontros com a cultura letrada e com gente capaz de ensino. Sabemos que a alfabetização tende a conservar-se de pais para filhos (os pais alfabetizados cuidam geralmente da educação letrada dos filhos). Podemos talvez pensar também que a instrução, além de se reproduzir de uma geração para outra, fosse capaz de ir contaminando um determinado meio a partir de alguns indivíduos infectados.

Quer-se um indício disto? Veja-se o quadro n.º 19. Como se pode verificar pela evolução das taxas que, através dos recenseamentos, foi apresentando, de 1900 a 1920, a geração nascida em 1886-95, o nível de alfabetização de uma região não se devia só aos jovens frequentadores de escolas. Na idade escolar era realizada apenas entre 50% e 75% da taxa de alfabetização que uma geração iria apresentar quando chegasse à idade adulta. As diferenças que, no que diz respeito à instrução masculina, separam as regiões devem tanto à infância como à vida adulta dos seus habitantes. Os homens do Norte destacam-se, quer por partirem de mais alto, quer por chegarem mais longe. Entre os 7 e os 14 anos (idade escolar) e os 25 e os 34, os progressos são da ordem dos 20 a 30 pontos percentuais para os homens do Minho, Aveiro, Coimbra, Viseu e Vila Real. São menores para os do Nordeste (Bragança e Guarda) e para os do Sul. Aqui, no entanto, notamos uma maior progressão no Centro — Leiria, Santarém, Castelo Branco — e mais reduzida no Baixo Alentejo ou no Algarve. As mulheres diferenciam-se dos homens, tal como os distritos mais alfabetizados dos menos, pelo facto de concentrarem a sua aprendizagem na infância. Podemos supor que a alfabetização fora da escola deveria depender da alfabetização existente no meio em que o indivíduo se integrasse em adulto. Ora o «meio feminino» em geral, tal como o «meio do Sul» em particular, estava especialmente marcado pelo analfabetismo.

Historicamente, a expansão do sistema escolar nos países europeus do século XIX veio — em primeiro lugar — disciplinar a aprendizagem social da leitura. A instrução letrada foi sendo monopolizada pela escola, ao mesmo tempo que se concentrava num determinado período da vida do indivíduo, a infância<sup>120</sup>. Mas o sucesso e a velocidade do processo de escolarização, conforme demonstraram pesquisas recentes sobre o crescimento do ensino público em França durante o século XIX, dependeram da base social que o

<sup>118</sup> Cf. António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, cit., pp. 252-261.

<sup>119</sup> Cf. H. Thomas, «Literacy without formal education: a case study in Pakistan», in *Economic Development and Cultural Change*, vol. 22, n.º 3, 1974, pp. 489-495.

<sup>120</sup> Cf. Rab Houston, «Literacy and Society in the West», cit., pp. 273-275.

prévio nível de instrução lhe pôde dar<sup>121</sup>. Foi esse «primeiro limiar de alfabetização», através da procura educativa que gerou, que sustentou a instituição escolar. Ao fim e ao cabo, nada disto pareceria estranho aos responsáveis pela escolarização no século XIX, sempre afligidos pela resistência à escola, tanto maior quanto mais analfabeto era o meio social. É que, como dizem François Furet e Jacques Ozouf, «les mentalités s'ouvrent plus lentement que les écoles»<sup>122</sup>. Os estudos acerca do efeito da oferta de escolas nos campos do Terceiro Mundo não dizem outra coisa. A presença da escola mais a persuasão das instituições governamentais, só por si (a simples oferta), não chegam para recrutar para a sala de aula a população em idade escolar. A integração de uma criança na escola parece ser quase sempre socialmente determinada. É função da instrução dos pais ou do seu estatuto social, factores cujo efeito pode variar de acordo com o sexo da criança<sup>123</sup>.

A prova de que era necessário inverter o sentido do nexo causal entre o sistema escolar contemporâneo e a alfabetização veio dar um interesse especial ao estudo do sistema do ensino estatal do século XIX. É que, deixando de o ver como a manifestação iluminada da vontade governamental, devemos interpretar a estrutura escolar como a representação da dialéctica entre uma política estatal e movimentos sociais.

### 3.2 GEOGRAFIA ESCOLAR

A lei de 1844, a primeira onde se previram penas para os pais que descurassem a educação literária dos filhos, isentava do castigo aqueles que não tivessem acesso à escola por motivo de não a haver num raio de 2,5 km (um quarto de légua). De facto, muitos seriam os portugueses assim absolvidos de cumprir a lei, pois que, em 1849, apenas uma em cada quatro freguesias estava provida de escola<sup>124</sup>. Na primeira metade do século, o ensino estatal arrastara-se, com mais baixos do que altos, ao nível a que o deixara o fim do século XVIII. A *escola* pública que aparece nas estatísticas oficiais desde que o marquês de Pombal, em 1772, decidiu montar um sistema de ensino elementar para suceder às escolas da Companhia de Jesus consistiu, quase até ao fim do século XIX, em um indivíduo pago pelo Tesouro Público ou pelas câmaras municipais para ensinar a ler, escrever e contar às crianças de uma determinada povoação<sup>125</sup>. Desde 1852-53, durante as fases douradas dos «melhoramentos materiais», o crescimento do número de escolas em relação à população foi constante, ressentindo-se apenas de um breve defalecimento durante as crises político-financeiras de 1865-70. Viria finalmente a arrefecer durante a década de 1880, quando a administração escolar foi

<sup>121</sup> Cf. o estudo estatístico de Raymond Grew, Patrick Harrigan e James Whitney, «La Scolarisation en France, 1829-1906», in *Annales ESC*, ano 39, n.º 1, 1984, pp. 138 e segs.

<sup>122</sup> Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, pp. 281-282. Dizem eles: «l'extension de l'alphabétisation au XIX siècle passe bien par l'école, mais à condition qu'il existe au préalable un noyau de population lui-même alphabétisé, c'est-à-dire un certain seuil culturel.» É assim se deduz que «L'école ne jouerait alors que le rôle de catalyseur dans un milieu favorable».

<sup>123</sup> Cf., por exemplo, o caso estudado por Dean T. Jamison e Marlaïne Lockheed em «Participation in Schooling: Determinants and Learning Outcomes in Nepal», in *Economic Development and Cultural Change*, vol. 35, n.º 2, 1987, pp. 279-306.

<sup>124</sup> Cf. *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, cit., p. 85.

<sup>125</sup> Sobre a condição das escolas, dos professores e do ensino cf. António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, cit., pp. 371 e segs. (estudo baseado no Inquérito de 1875).

confiada às câmaras municipais. Em meados da década de 1890 assistimos a um formidável *tour de force* dos últimos governos monárquicos, que a República iria continuar e esgotar. A situação das escolas começou a melhorar no fim do século XIX, quando se passou a cuidar da formação específica dos professores, com a abertura de escolas normais nas capitais de distrito.

Por números temos: em 1843 havia 3,2 escolas por 10 000 habitantes; esse número subiria para 4,4 vinte anos depois, para atingir 7,8 em 1884; estagnaria depois durante mais de uma década, até 1899, quando vemos o número de escolas em 8,3, para ficar em 11 por volta de 1913. Em cerca de meio século, a oferta de escolas em relação à população tinha triplicado<sup>126</sup>. Se estabelecêssemos a relação com o território, veríamos que tinha quadruplicado (de 1,2 escolas por 100 km<sup>2</sup> passara a 4,7).

Reparemos na distribuição das escolas em relação ao número de habitantes em 1899, no momento em que o sistema escolar embarcava no seu segundo período de crescimento (mapa 11). No ano lectivo que então começara existiam 8,3 escolas por 10 000 habitantes no continente do Reino. Três regiões tinham menos do que isso: o Noroeste atlântico, o Baixo Alentejo e o Algarve. As situações piores eram as do Algarve e da península de Setúbal. Em estado de graça, com mais de 10 escolas, encontramos grandes manchas de concelhos na Estremadura ao norte do Tejo, no distrito de Portalegre e, de um modo geral, no Nordeste beirão e transmontano. Zonas declaradamente beneficiadas eram os distritos de Bragança, Guarda, o extremo nordeste de Viseu e alguns concelhos à volta de Vila Real e de Águeda.

Se confrontarmos este mapa com o de 1863 (mapa 10), notamos as mesmas tendências, mas com a diferença de que o centro daquilo que podemos chamar a zona privilegiada (que era a da faixa interior, de Trás-os-Montes ao Alentejo) parecia situado mais a sul. Vários concelhos do Baixo Alentejo (Ourique, Castro Verde e Aljustrel) estavam então em posição de destaque. De facto, o que verificamos seguindo o quadro n.º 9 é que parece ter havido, ao longo da segunda metade do século XIX, um deslocamento da oferta escolar estatal para norte. Partiu-se de uma posição em que o Sul alentejano partilhava com o Nordeste transmontano-beirão uma condição favorecida. Este último conseguiu conservar a sua situação privilegiada, enquanto o Sul perdeu.

Nos primórdios da sua instalação, pelos quais se pode tomar a lista de lugares por onde estava previsto, em 1772, distribuir 440 mestres de ler e escrever, o sistema escolar estatal apresentava já um maior quociente escolas/habitantes nas províncias do Alentejo, da Beira e de Trás-os-Montes<sup>127</sup>.

<sup>126</sup> Em números absolutos também triplicou. O número de escolas femininas aumentou nove vezes. Em 1870 já havia consciência de um progresso, embora se soubesse do atraso em relação aos outros países europeus, sobretudo a Espanha e a Itália, muito nítido mesmo nessa época. Cf. D. António da Costa, *História da Instrução Popular*, cit., pp. 217-219 e 265 (segundo o autor, Portugal tinha uma escola para 1100 habitantes e a Espanha, 1 para 600). A mesma atitude de reconhecimento de um progresso combinado com um atraso, se descobre no relatório que antecede o Recenseamento da População de 1890, vol. 1, p. xcvi. Aí, o autor consola-se por verificar que, entre 1864 e 1890, o esforço de criação de escolas em Portugal foi maior do que em França (o número de escolas francesas por habitante deixou de ser o triplo, para passar a ser apenas o dobro do de portuguesas).

<sup>127</sup> Cf. Jacques Marcadé, «Pombal et l'enseignement: quelques notes sur la réforme des Estudos Menores», in *Revista de História das Ideias*, vol. IV, t. II, 1982, p. 15; segundo A. Nóvoa, só de 1779 para 1781 o Nordeste ganhou uma posição tão ou mais favorecida do que o Sul interior (cf. *Le Temps des Professeurs*, cit., pp. 227-229).

Uma década quase passada, em 1781, continuavam as populações do Nordeste (Beira interior e Trás-os-Montes), do Alto Alentejo e do Norte da Estremadura com um número relativamente maior de cadeiras do ensino primário<sup>128</sup>. Como a rede escolar não se expandiu apreciavelmente desde os tempos de D. Maria, ainda em 1844 podemos confirmar as assimetrias originais: os distritos acima da média (3,2 escolas por 10 000 habitantes) eram Viseu, Portalegre, Guarda, Bragança, Beja, Castelo Branco, Vila Real, Évora e Santarém. Regiões sempre desprezadas parecem ter sido até então o Noroeste atlântico e o Algarve<sup>129</sup> (ver quadro n.º 9).

Depois de meados do século XIX, a novidade é que o Sul alentejano vai gradualmente perdendo a vantagem que tinha, destacando-se cada vez mais do Nordeste, que mantém o avanço, e assistindo à vagarosa, mas consistente, recuperação do Noroeste. Todavia, é somente no princípio do século XX, isto é, durante o segundo arranque do parque escolar, que o Sul vai cair definitivamente para segundo plano. O Norte interior consolidara entretanto a sua posição. Em 1910, acima da média (9 escolas por 10 000 habitantes) estavam claramente Bragança (18,7), Guarda (18,2), Vila Real (16,6) e Viseu (14,6), isto é, o Norte interior. A seguir entrava finalmente o Noroeste, com Aveiro (11,6), Braga (10,2) e Viana do Castelo (9,2). Mas Castelo Branco (9,9) e Portalegre (9,1) ainda se mantinham próximos (ver quadro n.º 9).

Em relação ao território, a distribuição das escolas apresenta outros contrastes (ver quadro n.º 10). Quer em 1844, quer em 1899, o Noroeste (Minho e os distritos de Aveiro, Viseu e Coimbra) aparece claramente como a região onde a rede escolar é mais densa. O Sul alentejano tem o menor número de escolas por quilómetro quadrado (inferior ao do Algarve). Os distritos do Centro, Leiria, Santarém e Lisboa aparecem bem colocados. Entretanto, Bragança e, sobretudo, a Guarda preservam curiosamente o seu destaque.

A vantagem que os distritos do Norte, e sobretudo os do Norte interior, foram tomando deu origem a um paradoxo financeiro notado no princípio do século XX. Para cobrir as despesas com as escolas elementares recorria-se a impostos cobrados pelas câmaras municipais (um adicional, até um máximo de 3%, às contribuições directas para o Estado). As quantias eram centralizadas num Fundo de Instrução Primária, ao qual se acrescentava, tirada do Orçamento do Estado, a soma necessária para cobrir o défice. Cabia então ao Governo distribuir o bolo pelos vários concelhos do País. Ora acontecia que, enquanto uns concelhos recebiam muito menos do que aquilo que pagavam, outros pagavam muito mais do que aquilo que recebiam. Entre os mais beneficiados pelo sistema apareciam os concelhos do Nordeste; e entre aqueles cujo saldo era mais negativo, os do Sul<sup>130</sup>.

Estes dados colocam duas ordens de problemas. Em primeiro lugar, será necessário compreender o significado dos números e da sua evolução. Depois,

<sup>128</sup> Cf. os mapas da rede escolar de 1777 e de 1781 em A. Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, cit., pp. 225-226.

<sup>129</sup> O favorecimento do Sul parece ser antigo. Segundo António Manuel Hespanha, já os mestres régios de ler e escrever, de cuja existência há documentos para o tempo de Filipe II estavam quase todos estabelecidos no Sul (cf. A. M. Hespanha, *As Vésperas do Leviathan*, cit., pp. 380-381).

<sup>130</sup> Trindade Coelho atribuía às manobras eleitoralistas dos governos monárquicos a desigual distribuição dos dinheiros para o ensino primário. Cf. Manuel Trindade Coelho, *Manual Político do Cidadão Português*, Lisboa, 1906, pp. 241-244.

relacionar o sistema escolar com a geografia da alfabetização no fim do século XIX.

Do número de escolas por habitante, ou da sua relação com o território, não se pode concluir directamente qual seria a situação escolar real das várias regiões em termos da suficiência da oferta de escolas. Para a determinar seria preciso atender aos tipos de povoamento ou ao modo como o relevo e o clima condicionam os movimentos numa região. É portanto tão difícil especular em abstracto como errado julgar cada região pelos mesmos padrões. 1 escola por  $x$  habitantes para a região *A* pode ser bastante para ela, que tem a sua população concentrada numa vila, enquanto talvez seja muito pouco para a região *B*, onde as gentes se perdem por montes e vales. *B* talvez precise de um número de escolas por área de superfície que se pode dispensar em *A*. Por tudo isto, será preferível confiar nos trabalhos da Inspeção Escolar, que em 1907 tentou avaliar as carências escolares dos vários distritos, tendo então calculado, nomeadamente, qual o número de escolas necessárias para pôr em prática a escolaridade elementar obrigatória. No quadro n.º 11 damos o resumo das principais conclusões. Os números «ideais» propostos pelos inspectores confirmam que é, pelo menos, inútil comparar os números «reais» sem atender às realidades que estão para além deles.

Os distritos em melhor situação (mais de 70% do número de escolas necessárias) eram, no Sul, Lisboa (sem contar a cidade), Setúbal e Portalegre; no Noroeste, Viana do Castelo, Viseu e Vila Real; e no Norte interior, Bragança e Guarda. Assim, confirma-se que os distritos do interior no Norte (Vila Real, Viseu, Bragança e Guarda) gozavam realmente do favor escolar que os anteriores dados estatísticos denunciavam. Os distritos mais carenciados (menos de 50%) eram Aveiro e Porto (sem a cidade), no Noroeste, Leiria, no Centro, e Évora, Beja e Faro, no Sul. Faro representava mesmo o pior caso de abandono ao nível nacional.

O que nos interessa notar já é que não parece fácil achar um nexó entre a situação escolar e as taxas de alfabetização para 1911. Por exemplo, no distrito de Coimbra existiam 68% das escolas imprescindíveis para tornar efectiva a escolarização e a taxa de alfabetização feminina era, em 1900, de 8,5%; ora Faro, que contava apenas com 28% das escolas necessárias, apresentava uma taxa de alfabetização feminina de 19%. Outro exemplo: Aveiro, a que faltavam 56,5% das escolas, tinha uma taxa de alfabetização masculina de 45%; Portalegre, com uma falha de apenas 27%, mostrava uma taxa de alfabetização masculina de 24%. Podíamos multiplicar exemplos de semelhante teor, mas a lição pode ser desde já tirada: em vez de avaliarmos o parque escolar em si, teremos antes de dar atenção ao seu uso pelas populações.

A norte do Tejo existiu, até entrado o século XX, uma tendência teimosa para predominarem as escolas exclusivamente destinadas ao sexo masculino<sup>131</sup>. A essa inclinação apenas escapavam os distritos de Vila Real e de Bragança. Campeões da escola masculina foram sempre os distritos minhotos, e Viana do Castelo acima de todos. Ao nível nacional, o monopólio escolar dos homens começou a ceder a partir de 1870, ligeiramente durante o último quartel do século XIX, e rapidamente na primeira década do seguinte.

<sup>131</sup> Até às leis republicanas em França, a escola do século XIX nesse país também foi uma escola masculina, no que diz respeito quer aos alunos, quer aos professores. A educação das raparigas estava confiada ao ensino privado. Cf. François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et Écrire [...]*, p. 172.

Mas, mesmo assim, em 1909, quando as escolas só para rapazes não representavam mais de 55,6% das escolas existentes ao nível nacional, em Viana do Castelo ainda a sua percentagem chegava aos 71,9 (ver quadro n.º 12).

A configuração do parque escolar na segunda metade do século XIX não parece ter sido criada pelo acaso e muito menos por decisões arbitrárias das autoridades. Podemos confirmar essa hipótese relacionando o número de lugares que, segundo os inspectores de 1907, as escolas comportavam com o número de matrículas (ver quadro n.º 13). Verificamos então que as raparigas tendiam a esgotar a capacidade que as escolas tinham no Sul, enquanto se mostravam inibidas no Norte<sup>132</sup>; em contrapartida, os rapazes do Norte acorriam às escolas com um entusiasmo de que não havia traço no Sul. Assim, a oferta de escolas parece ter estado em sintonia com a sua procura.

O próprio contacto dos alunos com a instrução escolar diferia, consoante as regiões, no sentido de que, de um modo geral, podemos pensar que a quantidade era paga pelo sacrifício da qualidade. Pelo quadro n.º 14 verificamos como, em 1863, especialmente onde as matrículas eram mais numerosas, a frequência dos alunos era menos regular. Assim, uma escola mais popular significava uma escola onde as crianças matriculadas faltavam mais e decerto obtinham piores resultados. As conquistas feitas nas matrículas perdiam-se na frequência média. Isso mesmo se vê na evolução da frequência dos distritos alentejanos entre 1863 e 1872: o número de alunos por escola aumentou, mas diminuíram as elevadas percentagens de assiduidade que tinham dez anos antes (por comparação com o Norte). Entretanto, numa fase posterior, a habituação à escola iria consolidar as frequências: eis como os distritos do Noroeste as aumentam entre as mesmas datas em que os alentejanos as perdem (ver quadro n.º 14).

O quadro n.º 17 tem outras informações importantes. No Norte, os estudantes tendiam a ser mais velhos do que no Sul, principalmente os rapazes. Este facto tanto podia ser o resultado de uma escolarização mais prolongada, como de uma escolarização mais tardia. Como não conhecemos a distribuição dos alunos por graus de instrução, é difícil determinar a causa e impossível ter a certeza absoluta. Mas, atendendo a que, segundo o Conselho Superior de Instrução, em 1854, poucas eram as crianças, nos meios rurais, que entravam na escola com menos de 10 anos, podemos pensar que a razão mais provável terá sido a última<sup>133</sup>. Assim, podemos opor uma escolarização mais expandida, mas também mais tardia e mais irregular, a uma outra escolarização mais restrita, mas mais temporã e mais regular. A primeira será talvez característica dos meios rurais numa primeira fase de desenvolvimento da escola: as crianças eram enviadas quando crescidas e a sua assiduidade ressentir-se-ia das exigências do trabalho agrícola. Mas, fosse

<sup>132</sup> A este respeito interessará fazer referência ao estudo que Rosa Marreiros fez acerca da freguesia algarvia de Estômbar na década de 80 do século XIX. Nessa freguesia tinha sido fundada em 1862 uma escola para rapazes. Funcionou sempre mal, com uma frequência de alunos muito fraca. Ora em 1881 apareceu a escola feminina. Imediatamente, a afluência de alunas foi enorme (superior à da escola masculina) e os resultados dos estudos excelentes (cf. Rosa Marreiros, «A instrução primária oficial em Estômbar nos fins do século XIX (1881-1892)», in *Revista Portuguesa de História*, t. XIX, 1981, pp. 153 e 159). Na história do sucesso da escola feminina entrava uma professora aplicada, filha de proprietários locais. Mas será por acaso que tudo isto acontece no Algarve?

<sup>133</sup> Cf. *Relatórios*, cit., p.171. Da mesma forma, diz o Conselho que era diminuta a concorrência de raparigas às escolas rurais.

como fosse, a verdade é que havia muito mais alunos inscritos e, com o tempo, possivelmente uma frequência cada vez mais regular.

### 3.3 OFERTA E PROCURA

Os relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública provam a antiguidade desta situação e a percepção que dela tiveram as autoridades escolares. Entre 1844 e 1859, o Conselho, sediado em Coimbra, mostrou ser uma instituição cuja prudência chegava ao malthusianismo. Nos relatórios confessava recusar muitos pedidos «dos povos» para a fundação de cadeiras de instrução primária. A abstenção era justificada com as aflições do Tesouro (gravíssimas durante as décadas de 1840 e 1850, nas quais o País curtiu uma guerra civil, uma furiosa crise agrícola e um lote sortido de epidemias). Dispunha ainda de um bom álibi no cuidado que dizia ter com a qualidade do parque escolar. Os doutores coimbrões viam esta já prejudicada pela falta de professores qualificados e temiam viesse a ser mais comprometida por um crescimento desenfreado. Mas uma das razões mais frequentemente citadas pelos conselheiros para a sua parcimónia era, pura e simplesmente, que o pouco concurso às escolas existentes os desanimava de criar novas. Em 1848, asseveram até, na sua prosa colorida, que «[se] sente entibiar o desejo de multiplicar o número das escolas primárias, quando se vê a pouca frequência [por parte dos alunos] das que existem e a falta de concorrência [pelos professores] às que vagam»<sup>134</sup>.

Ora os relatórios do Conselho nunca deixaram, a este respeito, de fazer justiça ao Norte do País. Como os seus autores sublinham várias vezes desde 1844, as escolas do Minho, de Trás-os-Montes e da Beira registavam muito mais matrículas de alunos do que as escolas do Alentejo, Algarve ou Estremadura. No Norte era também mais fácil recrutar professores<sup>135</sup>. Em relação à questão do financiamento do sistema escolar no fim do século XIX, poderemos dizer que ele era um pouco justo na sua injustiça. As regiões ricas do Sul, indiferentes à escola, pagavam o interesse que os pobres do Norte tinham pela instrução<sup>136</sup>.

Outrora, quando a Administração da Monarquia absoluta estabeleceu as primeiras cadeiras, os critérios para a sua distribuição terão sido outros. O mapa das primeiras cadeiras de instrução primária no século XVIII revela uma atracção por centros populacionais de relevo, muito particularmente por centros urbanos<sup>137</sup>. O que quer dizer que, nos primórdios, o carácter

<sup>134</sup> Cf. *Relatórios*, cit., pp. 63, 207 e 246 (de 1857). Em 1870, o fugaz ministro da Instrução, D. António da Costa, lamentava também que a pouca e irregular frequência «tornava as próprias escolas existentes menos produtivas do que indicaria o seu número, já aliás escasso» (cf. D. António da Costa de Sousa de Macedo, *História da Instrução Popular*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1871, p. 265).

<sup>135</sup> Id. *ibid.*, pp. 24-28 (de 1845), 64 (de 1848) e 157 (de 1853).

<sup>136</sup> Na década de 1880, a Junta de Freguesia de Estômbar teve sempre saldo positivo no orçamento da educação. Em 1891 e em 1892, o saldo representava cerca de 65% da receita. Mesmo assim, apenas em 1889 efectuou compras de material escolar. Em 1882, a Junta preparava-se para grandes despesas, prevendo uma enorme afluência de alunos. Mas, como a frequência, sobretudo dos alunos do sexo masculino, continuou na mesma, acabou por ir guardando o dinheiro (cf. Rosa Marreiros, «A instrução primária oficial em Estômbar», cit., pp. 143 e 174).

<sup>137</sup> Ver a análise do mapa escolar do Baixo Alentejo por Jacques Marcadé, «Pombal et l'enseignement: Quelques notes sur la réforme des Estudos Menores», in *Revista de História das Ideias*, vol. IV, t. 2, 1982, pp. 16-23.

urbano das localidades devia aumentar as suas hipóteses de serem eleitas para pouso de um mestre régio. Logo, podemos encarar seriamente a hipótese de os tipos de povoamento terem influenciado a inicial distribuição das escolas de primeiras letras. E, neste caso, a concentração do povoamento do Sul multiplicava as povoações importantes, tal como a aglomeração do Nordeste<sup>138</sup>. É provável que o «respeito» pelos grandes aglomerados perdurasse. Mas atravessado cada vez mais com uma certa atenção à procura. Os pedidos das povoações, possivelmente determinados pela acorrência às escolas, terá começado a inflectir a pontaria das autoridades<sup>139</sup>. Talvez isso explique a preferência pelo Norte no fim do século XIX (ver quadro n.º 18).

No entanto, a cadeira régia não foi nem necessária nuns lados, nem suficiente noutros, para se atingir um certo nível de alfabetização. O Noroeste parece ter compensado o afastamento do Estado com a sua própria iniciativa. No fim do século XVIII, Domingos Vandelli, sócio da Academia Real de Ciências, mencionou a abundância de escolas rurais no Norte do País, por contraste com o Sul. Decerto não se estava a referir a cadeiras régias, mas sim a particulares que, por sua própria conta, ensinavam as primeiras letras<sup>140</sup>.

Em 1860 havia no distrito de Viana do Castelo 55 escolas estatais para 120 escolas privadas. Tal como Vandelli no fim do século XVIII, também Eusébio Furtado Coelho, chefe da Repartição de Estatísticas do Governo Civil de Viana, deu conta da especial, da bizarra predilecção que os moradores das serranias do Alto Minho demonstravam pela aprendizagem<sup>141</sup>.

<sup>138</sup> A preferência pelos meios urbanos era mais acentuada em 1777 do que seria em 1781 (cf. Nóvoa, *Le Temps [...]*, p. 211). Tudo indica que a instalação começou pelas povoações julgadas importantes, preferência que era acompanhada por uma parcialidade a favor da instrução secundária. Tal atitude mudou de 1779 para 1781. Pode-se pensar que para a inflexão tenha contribuído alguma pressão de baixo. Saído o mapa de 1772, estabelecido pela Mesa Censória, surgem de seguida os pedidos das povoações, normalmente promovidos pelas câmaras (id., *ibid.*, pp. 192 e segs.). Não deve ser por acaso que é então que o número de escolas de algumas comarcas do interior norte sobe bastante (p. 229). Entre 1810 e 1823, 60% das 98 escolas de primeiras letras criadas foram-no na Beira ou no Minho. E quase nenhuma no Alentejo e no Algarve (2%) (cf. Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem Editora, 1984, pp. 125-128).

<sup>139</sup> Ver o tratamento dado pela Junta da Directoria-Geral dos Estudos à petição de Pinhaços (1818) em Luís de Albuquerque, *Estudos de História*, Coimbra, 1978, vol. VI, p. 63.

<sup>140</sup> Citado por Jacques Marcadé, «Pombal et l'enseignement», cit., p. 11.

De facto, em 1843, o Minho era a região do País onde havia conhecimento de um maior número de escolas privadas. As 513 que lá existiam eram metade do total nacional — 1084. Constituíam 70% do parque escolar registado no Minho e encerravam 47% dos alunos (o número médio de alunos por escola era mais baixo no sector privado) (ver quadro n.º 15). Próximos, a Estremadura, Trás-os-Montes e o Algarve. Os números desse ano podem parecer exagerados, sobretudo para quem conhece valores apresentados posteriormente. Mas a estatística escolar não alcançava todos aqueles que particularmente se dedicavam ao ensino. Em 1845 havia «notícia oficial» de 1084 escolas privadas. Em 1854, apenas 203 estavam «registadas» (cf. *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, cit., pp. 45 e 171).

Em 1884 e 1899, as escolas particulares pesavam no parque escolar, sobretudo nas cidades de Lisboa e do Porto (mais de 80%). Menos importantes (menos de 10%) eram-no precisamente no Nordeste, onde até diminuíram de 1884 para 1899. No resto do território, as percentagens eram parecidas (à roda de 1/4). Note-se todavia o caso do distrito de Faro. O parque escolar privado tinha aí no fim do século grande importância. Atendendo à escassez de escolas oficiais, pode-se imaginar que tivessem alguma função compensatória. (Ver quadros n.ºs 15 e 16.)

<sup>141</sup> Cf. Eusébio Furtado Coelho, *Estatística do Distrito de Viana do Castelo*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1861, pp. 185-194.

A Furtado Coelho, grande amante da ciência estatística, não escapou a curiosa divergência entre os rapazes, que invadiam as escolas, e as meninas, que, tendo-as poucas ou quase nenhuma, mesmo assim se escusavam de lá aparecer. Apenas 3,5% das meninas dos 6 aos 14 anos andavam na escola. De facto, esta percentagem não dá uma ideia exacta: é que, no número de 674 alunas das escolas, a capital do distrito entrava com 454 (67%). Mas, quanto aos meninos, Furtado Coelho não esconde a sua surpresa e o seu entusiasmo. Entre a população dos 6 aos 14 anos frequentavam uma escola 77% dos rapazes do concelho de Arcos de Valdevez, 66% dos de Valença, 59% dos de Vila Nova de Cerveira, 50% dos de Viana. A percentagem ia decaindo, consoante se subia em altitude, para os concelhos da serra, muito solitários e abandonados. Em Melgaço, já só 13% dos rapazes andavam nas poucas escolas que havia — região pobre, não existiam lá estabelecimentos particulares para compensar a falta de estatais. Acrescentemos que a presença de escolas aparece bem relacionada com a alfabetização masculina em 1878 (o que não se passa ao nível nacional, como vimos). Mesmo assim, Melgaço lá aparece, dezoito anos depois, com 40% de homens alfabetizados. A maioria dos professores era gente natural da região, que juntava o ensino a outras profissões (lavoura, etc.). Eusébio Furtado Coelho está encantado: «Apresenta este distrito, como vemos, um aspecto muito próspero com referência ao seu estado de instrução primária.» E não se coíbe mesmo de falar de «um verdadeiro fenómeno», de algo «pouco vulgar» no País.

Feitas todas as contas, Eusébio Furtado Coelho, conclui: «Estes factos já nos provam a necessidade de se aumentar o número de cadeiras naqueles concelhos, muito mais que a tendência dos povos do distrito é muito inclinada à instrução, como o demonstram diversas representações das juntas de paróquia e moradores das freguesias, pedindo a criação de cadeiras públicas, e oferecendo para elas as competentes casas e utensílios.»

Todavia, também soube notar outras características da escolarização masculina em Viana. É que, como os rapazes estavam todos destinados aos «serviços dos campos», muito poucos tiravam o exame. Talvez mesmo andassem e saíssem da escola sem saber nada: «A muita concorrência às aulas públicas não prova, no meu entender, outra coisa mais que tendência natural para receberem instrução, mas não prova de modo algum que a recebam de facto.» Era essa «tendência natural» que comandava tudo. E na última década do século XIX e primeiras décadas do século XX, quando os governos monárquicos e, sobretudo, republicanos foram tomados por um frenesim de criação de escolas, o que depressa descobriram foi que o número de alunos aumentava mais lentamente que o número de aulas, de modo que as médias matrículas/escolas não deixaram de baixar de um modo embaraçoso para todos aqueles políticos que tinham pensado bastar dar a escola, que o povo a encheria. Não, as coisas eram mais complicadas (ver quadro n.º 14).

## UM BALANÇO E TRÊS NOTAS FINAIS

Vimos que os contrastes que se encontram quando regionalizamos as taxas de alfabetização, discriminando a população masculina da população feminina, reproduzem no território português a demarcação entre o Sul e o Norte que se encontra em toda a região europeia do Mediterrâneo Oci-

dental. A única singularidade é o analfabetismo feminino do Noroeste rural português, que se deve aliás aproximar de uma igual situação na Galiza.

A hipótese que se colocou foi: poder-se-ão explicar as diferenças regionais das taxas de alfabetização seguindo a lógica da «vulgarização cultural»? As pistas foram duas: por um lado, a relação que em 1940 havia entre a propriedade e a alfabetização dos activos rurais masculinos no Norte do País; por outro lado, o evidente decalque que havia entre o mapa das práticas religiosas em 1977 e a instrução dos homens. Estas relações não eram especificamente portuguesas. Por toda a Europa, a alfabetização de massas progredira sobretudo nas áreas onde o cristianismo se popularizara na época moderna e naquelas onde a população era maioritariamente composta por camponeses livres.

Definimos assim para o Norte do País um certo sistema social onde os grupos estavam melhor integrados e a circulação cultural era não só possível, como promovida pelas *élites*. A «propriedade» camponesa do Norte foi a base de comportamentos favoráveis à apreensão das formas culturais elitistas, além de constituir um «capital» que podia ser mobilizado para melhorar a posição social (hipoteca para emigração). A presença da igreja católica, muito mais activa no plano da instrução popular a norte do que a sul, resultava num processo de aculturação que ajudava a pôr a cultura letrada no horizonte de muitos dos habitantes das comunidades «igualitaristas» (se bem que não «igualitárias») do Norte. Todavia, muita gente ficava de fora: aqueles que, pelo modo como acediam à terra, estavam numa situação declaradamente de dependência (todos aqueles que não tinham propriedade), grupo que, aliás, aumentava no período considerado, e muito especialmente as mulheres do Noroeste — mais ligadas à casa. É que no Noroeste (ao contrário do que se passava no Sul e até mesmo no Nordeste) eram os homens que estavam mais ligados ao comércio (às feiras) e que eram especialmente destinados para a emigração ou para carreiras não agrícolas (entre as quais avultava o sacerdócio), onde eram maiores os encantos das letras.

No Sul, do «latifundismo» resultava uma sociedade extremada entre ricos e pobres, à maneira «muçulmana» (como disse algures Orlando Ribeiro). Desmunidos, poupados a qualquer acção de integração por uma *élite* religiosa (como acontecia no Norte), e, pelo contrário, discriminados por uma espécie de *apartheid* moral e sem perspectivas de poderem melhorar a sua condição (recebiam bons salários, mas não tinham bens que pudessem mobilizar para a emigração, por exemplo), os pobres tinham no seu analfabetismo o sintoma de como estavam «fora» da sociedade. Uma excepção para as mulheres, que, afastadas dos trabalhos agrícolas, pareciam ter aproveitado a sua integração nos meios urbanos (quase todo o povoamento era concentrado no Sul) para terem uma relação mais desenvolvida com as letras, sobretudo nos centros marítimos (especialmente o Algarve).

A análise do sistema elementar de ensino público na segunda metade do século XIX, um dos períodos em que ele mais se expandiu, confirmou a força dos factores socioculturais. Em primeiro lugar, grande parte da alfabetização, sobretudo quanto maior era o seu nível, não passava pela escola pública. Tal como aconteceu no resto da Europa, a escola veio sobretudo «disciplinar», isto é, situar dentro de instituições oficiais a aprendizagem social da escrita. A escola não conseguia incluir quem não quisesse lá ir. E, assim, o parque escolar português ao longo da segunda metade do século XIX come-

çou a privilegiar cada vez mais os sítios onde havia mais procura e essa procura não podia ser satisfeita de outro modo que não pela escola pública: o que quis dizer, sobretudo, o Nordeste montanhoso do território. De um modo geral, a configuração do parque escolar português parece ter sido mais determinada pela alfabetização (pela procura) do que pela oferta — a proporção de escolas só para rapazes que existiam no Noroeste aí está a provar isso.

Em geral, quisemos ver por detrás da alfabetização o peso de uma cultura. Por «cultura» designamos o conjunto de fenómenos que condicionam a sensibilidade dos actores sociais, formando uma espécie de filtro perante aqueles factores (acesso a meios de ensino, condição socioeconómica, etc.), que, em abstracto, podemos isolar como premissas de uma opção racional. Por exemplo, quisemos demonstrar atrás como a propriedade da terra conduzia à alfabetização apenas porque a cultura lhe emprestava influência para tanto<sup>142</sup>. Nós admitimos que esta cultura podia ser decifrada a partir da história do grupo, ou seja, que, no fundo, essa cultura era dada pela maneira como os indivíduos se relacionavam entre si e pensavam essa relação. A partir daqui, vários problemas ficam a merecer tratamento mais profundo. Entre eles seleccionámos três:

1) O primeiro diz respeito à compreensão do modo como a divulgação e o uso da escrita se ligavam às relações de força entre os grupos sociais. A escrita foi sempre a forma do poder no ocidente, desde a Idade Média: era o saber letrado, formal, que caracterizava a autoridade. Não é por acaso que, no Minho rural, o livro, mesmo em meios não letrados, aparece sempre dotado de um prestígio quase mágico<sup>143</sup>.

Entendida deste ponto de vista, a «alfabetização» (a capacidade de exercer certas operações a que na época moderna se deu esse nome) remete para outros tipos de relação com a cultura letrada que, embora não sendo «alfabetização», não deixam de referir o mesmo género de «relação com a cultura letrada» que deu origem a esta. Jack Goody sublinhou, para a Idade Média, as diferenças de uso do escrito entre o Norte e o Sul da Europa, diferenças assinaladas já por alguns escritores coevos. No Sul, o recurso à escrita nos actos públicos, se bem que mais precoce e mais usual, tinha sido monopolizado por especialistas, como tabeliães, notários ou clérigos em geral. Pelo contrário, no Norte, neste caso na Inglaterra, onde o fenómeno foi observado com espanto por alguns visitantes do Sul no século XIII, a produção de textos escritos era muito mais livre, na medida em que os particulares conservaram o poder de por si autenticar os documentos (com selos, etc.)<sup>144</sup>.

Durante a época moderna, o Sul mediterrânico foi a área onde melhor o direito escrito e a justiça formal aparecem aclimatados. Pelo contrário,

<sup>142</sup> Pierre Bourdieu explicou isto escolasticamente através do conceito de «campo». Cf. *La Distinction*, cit., pp. 126-127).

<sup>143</sup> Cf. Pina Cabral, *Sons of Adam [...]*, pp. 98, 101-102 e 178. Sobre a importância do livro num meio rural da idade média cf. Emmanuel Le Roy Ladurie, *Montaillou: Cátaros e Católicos Numa Aldeia Francesa, 1294-1324*, Lisboa, Edições 70, 1985, pp. 294 e segs.

<sup>144</sup> Cf. Jack Goody, *A Lógica da Escrita e a Organização das Sociedades*, Lisboa, Edições 70, 1987, pp. 182-183.

no Norte resistiram os costumes orais e as formas de organização local<sup>145</sup>. Ora, paradoxalmente, em toda a Europa, será precisamente nas primeiras, as áreas de cultura escrita do Sul, que o analfabetismo vai melhor resistir<sup>146</sup>. Assim, é impossível não deixar escapar as relações: as áreas onde as populações mantiveram as suas liberdades, a sua autonomia de governo, foram meios mais propícios à alfabetização. A divulgação da cultura letrada parece constituir um aspecto da organização do poder e as suas evoluções.

2) Um segundo problema diz respeito ao papel dos Estados nos processos de alfabetização de massas.

Quando comparamos taxas de alfabetização, estamos a comparar mais do que marcas da mesma corrida. Estamos a comparar diferentes sistemas socioculturais, diferentes reacções individuais à mudança, diferentes políticas. É tudo isto que é preciso estudar para se perceberem os fenómenos a que chamamos alfabetização. A alfabetização que os Estados registaram é o sinal uniforme (abstraido) de vários tipos de relação com a cultura letrada.

Assim, dizemos: havia em Portugal culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo. As taxas nacionais eram uma abstracção injusta para se explicar a alfabetização. Aceita-se facilmente o estado-nação do século XIX como uma unidade pertinente de análise. Num texto fundamental, Immanuel Wallerstein já denunciou a imensidade de falsos problemas que acarretou o facto de as ciências sociais terem facilmente adoptado o Estado nacional como uma unidade de estudo naturalmente pertinente, isto é, como se a «um Estado» directamente correspondesse «uma sociedade», «uma economia» e «uma cultura»<sup>147</sup>. Em Portugal, o facto de as fronteiras datarem de há vários séculos ainda convida mais a essa abordagem. Sabemos, evidentemente, que o País não é igual, que o Norte é diferente do Sul, etc., mas poucas vezes estamos dispostos a reconhecer que os problemas que colocamos devem ser tratados a um nível que não o nacional — e isto quer dizer não tanto um nível regional, dentro dos limites do Estado, mas um nível de grandes áreas civilizacionais para lá desses limites. Na verdade, os Estados nacionais do século XIX constituíram-se sobre espaços culturais heterogéneos, ou sobre a intersecção de espaços diferentes. Como a alfabetização na língua nacional, através da escola, foi um dos meios utilizados pelos Estados para darem uma realidade cultural às suas fronteiras, pode parecer uma extravagância da história que venha agora essa mesma alfabetização depor contra o modelo nacional.

Só que a alfabetização não foi apenas o produto da oferta de escolas e da atracção que estas puderam ter. A alfabetização foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. A alfabetização de certos grupos socioprofissionais — como os clérigos, os burocratas ou os comerciantes das cidades — devia-se certamente ao papel que a escrita tinha ou veio a ter nas actividades a que se dedicavam. Mas a alfabetização

<sup>145</sup> Segundo A. M. Hespanha, o Alentejo e o Algarve representavam «zonas de intenso recurso à administração e justiça formal, correspondente a uma maior dissolução dos mecanismos de resolução não formal dos conflitos». O recurso à função notarial era também maior aí. Cf. A. M. Hespanha, *As Vésperas do Leviathan*, cit., p. 662.

<sup>146</sup> A propósito, ver o mapa de Henri Mendras: as zonas do direito escrito são as do analfabetismo: Aquitânia, Languedoc, maciço Central: cf. H. Mendras, *Sociétés Paysannes*, cit., p. 81.

<sup>147</sup> Cf. I. Wallerstein, «Le Développement du concept de développement», in *Sociologie et Sociétés*, Montréal, vol. XIV, n.º 2, 1982, p. 135.

—sobretudo a alfabetização de massas— foi também o produto de complexos processos socioculturais a que demos o nome de «vulgarização cultural». E tomou a face de «regiões culturais» que têm, estranhamente, mais que ver com os arados do que com os Estados. Como diz Kenneth Lockridge, «Literacy could be seen, in fact, as an epiphenomenon of a larger and more subtle struggle for individual adequacy in the face of social changes which we hardly understand and which might conform only loosely to certain conceptions of modernization.»<sup>148</sup>

Assim, as estatísticas dos Estados nacionais, destinadas a medir os seus esforços crescentes de uniformização, registaram em primeiro plano a permanência da antiga diversidade.

3) Ao tomar a «alfabetização» como um elemento característico de certos sistemas de poder na época moderna, pode parecer que lhe tiramos toda a especificidade—pois não era a alfabetização a aquisição de uma competência letrada? De facto, decorre de tudo aquilo que aqui viemos expondo a necessidade de rever, não os critérios para distinguir os alfabetizados dos outros, mas a própria ideia dessa distinção tal como ela é correntemente assumida. Nós falámos por vezes de «relação com a cultura letrada», «relação» estabelecida pela «vulgarização cultural». A partir de que ponto de vista podemos falar da alfabetização assim, em vez de a definir mais concretamente por algum critério apriorístico baseado numa lógica dicotómica (alfabetizado/analfabeto)?

O que podia querer dizer ser alfabetizado ou ser analfabeto? Em termos históricos, não é fácil distinguir os dois estados de um modo absoluto. Era possível ter acesso ao conteúdo do escrito sem se ser letrado. Fora dos círculos de alta cultura intelectual, a leitura individual silenciosa foi muito menos frequente do que a leitura em voz alta em grupo, isto é, ler era mais um acto social do que um exercício íntimo<sup>149</sup>. Deste modo, o escrito nem sempre estava presente na forma escrita. O livro era absorvido pela oralidade: não só por audições, como por leituras múltiplas que levavam à memorização<sup>150</sup>. Muito possivelmente, o escrito, contactado por via auditiva, incorporava-se na tradição oral, enriquecendo-a quando era caso disso<sup>151</sup>. Ser alfabetizado, por outro lado, não implica imediatamente que se tivesse acesso à cultura letrada. Podia não haver materiais de leitura acessíveis (ou porque não se vendessem nas redondezas, ou porque fossem demasiado caros), ou aqueles que existissem necessitarem de uma preparação para além da dada pela aprendizagem das primeiras letras. Sendo assim, é provável que as letras não subs-

<sup>148</sup> Cf. Kenneth Lockridge, «Literacy in early America», cit., p. 200.

<sup>149</sup> Cf. Natalie Davis, *Society and Culture*, cit., p. 201; Rab Houston, «Literacy and Society in the West», cit., p. 271; Roger Chartier, *Lectures et Lecteurs*, cit., pp. 95-96 e 207-209; Emmanuel Le Roy Ladurie, *Montaillou: Cátaros e Católicos Numa Aldeia Francesa*, 1294-1324, p. 298.

<sup>150</sup> Cf. Marie-Élisabeth Ducreux, «Lire à en mourir. Livres et Lecteurs en Bohême au XVIII<sup>e</sup> siècle», in Roger Chartier (ed.), *Les Usages de l'Imprimé (XV-XIX siècle)*, Paris, Fayard, 1987, pp. 289-292; e Roger Chartier, *Lectures et Lecteurs*, cit., pp. 201-202.

<sup>151</sup> Qual o impacto da leitura do *Roman de la Rose* nos camponeses franceses dos séculos XV e XVI: o meio escolástico de ordenar as experiências; novas metáforas e imagens, mas como adição à cultura oral (cf. Natalie Davis, *Society and Culture*, cit., p. 202). Veja-se, a propósito, o significado de uma cena do Quijote, de Cervantes, em que a forma de narrativa popular de Sancho escandaliza D. Quichote (Roger Chartier, «Avant-Propos», in R. Chartier (ed.), *Les Usages de l'Imprimé*, cit., pp. 15-16).

tituísssem a oralidade, a tradição oral, aquela comunicação dos grupos primários: grupo familiar, grupo de pares, grupo de trabalho<sup>152</sup>.

Para se perceber a importância da alfabetização haveria que contar com a parte que a cultura escrita tinha na vida das comunidades e de que alfabetização precisavam para a ela ter acesso. Por exemplo, no mundo rural, para as ocasiões em que fosse necessário o escrito, como vendas de terras, contratos de casamento, testamentos e inclusive cartas, recorria-se a escribas<sup>153</sup>. Ou seja, a escrita parece ter sido uma especialidade como hoje é a programação de computadores (e já se fala numa alfabetização informática para separar os que o sabem dos que o não sabem). Deste modo, o mais avisado será, em vez de estabelecer critérios para discriminar a alfabetização de uma vez por todas e admitir uma relação uniforme e estável com a escrita e a leitura, atender ao contexto para compreender as variações de todos os fenómenos que se podem designar por alfabetização, nunca esquecendo que esta é um mero aspecto daquilo que se pode chamar «relações com a cultura letrada».

---

<sup>152</sup> Cf. Natalie Davis, *Society and Culture*, cit., p. 214; e Jack Goody e Ian Watt, «Literate Culture: some general considerations», in P. W. Musgrave (ed.), *Sociology, History and Education*, Londres, Methuen, 1970, p. 78.

<sup>153</sup> Cf. Natalie Davis, *Society and Culture*, cit., p. 196, e ainda: Margarida Durães, «Uma primeira aproximação aos testamentos: Venada e a prática de testar da sua população», in R. Feijó, H. Martins e J. Pina Cabral (eds.), *A Morte no Portugal Contemporâneo. Aproximações Sociológicas, Literárias e Históricas*, Quercos, Lisboa, 1985, cit., p. 165. Também em Vila Velha, Cutileiro: eram os lojistas e os funcionários menores da Administração quem, a pedido, escreviam cartas (cf. Cutileiro, *Ricos e Pobres*, [...], p. 263).

**Taxas de alfabetização masculina (homens com mais de 7 anos)**

[QUADRO N.º1]

Distritos	1878	1890	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960
Viana do Castelo .....	44,9	45,6	48,7	48,2	48,8	55,5	62,3	74,7	79,5
Braga .....	38,9	34,4	42,2	43,4	44,6	46,9	57,1	67,8	76,6
Porto (sem a cidade) .....	36,6	35,4	41,1	44,0	46,3	52,9	62,6	71,6	78,9
Aveiro .....	33,0	31,3	45,0	46,5	51,0	53,6	65,9	77,4	81,9
Coimbra .....	25,0	26,3	33,8	40,1	45,3	50,8	63,3	73,8	78,1
Vila Real .....	38,4	35,1	38,2	39,6	42,4	43,4	50,3	62,3	70,0
Bragança .....	26,3	26,3	28,7	30,1	32,3	36,3	48,9	60,7	68,5
Viseu .....	28,8	28,0	28,6	36,5	40,8	45,3	53,4	64,4	74,6
Guarda .....	27,7	26,7	30,2	34,4	37,4	41,6	53,5	64,1	69,5
Leiria .....	20,0	19,8	24,2	29,0	33,4	39,1	53,4	66,3	73,5
Santarém .....	21,3	21,5	27,9	31,4	35,2	47,2	52,3	65,1	71,0
Lisboa (sem a cidade) .....	15,6	20,1	24,3	28,1	31,0	43,1	62,5	63,9	74,4
Castelo Branco .....	20,3	19,1	24,4	27,8	28,2	31,6	44,1	58,3	66,9
Portalegre .....	19,2	21,6	24,4	25,5	29,7	41,3	44,2	55,3	64,5
Setúbal .....	19,6	24,6	26,8	28,2	30,6	43,8	45,8	59,8	72,1
Évora .....	21,6	22,6	24,0	27,3	29,8	36,4	45,8	56,5	65,3
Beja .....	19,4	19,0	21,3	22,7	25,2	28,1	35,4	45,4	58,0
Faro .....	18,5	17,4	20,5	21,5	26,6	31,8	44,6	54,1	63,8
Cidade de Lisboa .....	53,6	63,4	67,1	69,4	73,9	77,6	83,8	90,0	92,5
Cidade do Porto .....	59,2	64,7	63,8	68,9	72,1	77,5	80,9	90,7	93,1

Fonte: Recenseamentos Gerais da População para os anos indicados.

Nota — Em 1878, a taxa de alfabetização é calculada sobre a população maior de 6 anos.

## Taxas de alfabetização feminina (mulheres com mais de 7 anos).

[QUADRO N.º 2]

Distritos	1878	1890	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960
Viana do Castelo .....	5,9	9,2	11,2	14,1	24,6	24,9	31,4	44,3	55,7
Braga .....	9,0	9,7	14,0	17,0	19,4	23,6	32,4	44,0	58,6
Porto (sem a cidade) .....	10,8	13,2	18,4	23,0	27,7	29,4	43,2	53,4	64,4
Aveiro .....	5,6	7,8	12,1	17,5	23,8	28,2	40,1	54,1	64,3
Coimbra .....	5,4	6,3	8,5	12,7	17,3	22,5	33,4	46,1	58,1
Vila Real .....	12,7	14,8	17,8	21,4	25,9	27,1	35,5	47,9	58,8
Bragança .....	8,5	6,3	11,3	14,5	18,1	22,7	34,3	47,7	60,5
Viseu .....	6,3	7,7	7,9	13,0	18,1	18,6	30,5	43,0	58,9
Guarda .....	5,6	8,6	10,1	14,8	20,2	24,1	36,9	49,6	59,3
Leiria .....	6,1	7,1	8,7	11,6	15,3	18,6	29,4	43,6	56,3
Santarém .....	10,4	10,7	14,9	16,6	19,9	23,1	40,4	46,4	56,0
Lisboa (sem a cidade) .....	12,7	16,1	22,7	27,8	30,8	36,7	57,5	59,3	67,7
Castelo Branco .....	5,9	6,3	8,8	11,3	13,6	16,1	25,5	39,7	54,7
Portalegre .....	12,2	14,9	15,5	17,4	20,8	21,8	32,5	42,3	56,3
Setúbal .....	19,8	25,6	26,4	27,1	27,8	29,6	38,7	50,7	62,4
Évora .....	15,2	16,6	17,4	20,1	23,0	26,8	36,5	46,7	58,6
Beja .....	10,6	12,5	13,4	15,7	19,4	21,5	28,6	38,8	53,8
Faro .....	15,7	14,0	18,9	21,2	25,3	30,0	42,0	51,3	62,4
Cidade de Lisboa .....	49,1	48,6	55,2	56,7	59,5	62,2	67,3	74,0	79,2
Cidade do Porto .....	34,6	36,5	40,7	45,1	50,4	53,8	59,8	71,7	77,2

Fontes: ver quadro n.º 1.

Nota — Ver quadro n.º 1.

Alfabetização das várias gerações no Censo de 1890

HOMENS

[QUADRO N.º 3]

Distritos	Grupos etários no Censo:							
	75-84 Anos de nasc. 1806-15	65-74 Anos de nasc. 1816-25	55-64 Anos de nasc. 1826-35	45-54 Anos de nasc. 1836-45	35-44 Anos de nasc. 1846-55	34-25 Anos de nasc. 1856-65	24-15 Anos de nasc. 1866-75	7-14 Anos de nasc. 1876-83
Viana do Castelo .....	47,5	46,9	45,8	45,9	49,3	51,2	47,2	48
Braga .....	35,3	36,5	36,6	36,7	38,8	38,9	35,7	36
Porto (sem a cidade) .....	31,7	34,0	33,8	36,1	39,6	41,3	37,9	38,3
Aveiro .....	27,0	29,1	30,1	33,7	38,7	39,9	35,2	31,2
Coimbra .....	22,8	22,3	21,2	26,8	31,6	35,5	32,5	27,2
Vila Real .....	41,5	37,6	37,2	37,8	39,6	39,8	34,8	41,4
Bragança .....	14,7	17,7	21,2	20,4	25,3	26,8	21,8	24,8
Viseu .....	29,6	24,0	24,2	27,3	31,5	33,6	29,2	32,8
Guarda .....	29,7	27,5	24,9	26,6	30,5	32,4	28,2	35,0
Leiria .....	16,9	17,2	19,3	24,2	26,1	26,8	21,7	20,1
Santarém .....	19,8	20,1	18,9	21,6	25,4	26,4	27,3	30,1
Lisboa (sem a cidade) .....	13,9	16,1	15,5	19,9	22,6	26,0	21,1	23,0
Castelo Branco .....	21,4	18,5	18,0	18,0	20,2	25,1	20,6	22,6
Portalegre .....	23,8	19,4	20,0	21,2	23,6	28,1	22,3	24,6
Setúbal .....	23,2	19,8	21,3	21,4	24,5	28,9	23,9	24,2
Évora .....	25,5	23,7	21,0	22,7	25,6	24,9	24,2	25,5
Beja .....	20,6	17,7	18,0	19,0	21,6	23,7	20,4	22,7
Faro .....	13,1	14,7	14,8	18,9	23,3	20,0	17,9	17,5
Cidade de Lisboa .....	56,4	57,9	59,3	62,0	62,1	61,4	61,4	68,8
Cidade do Porto .....	44,9	41,7	59,0	60,6	67,1	70,3	65,6	71,5

Fonte: Recenseamento de 1890.

## Alfabetização das várias gerações no censo de 1890

## MULHERES

[QUADRO N.º 3A]

Distritos	Grupos etários no Censo							
	75-84 Anos de nasc. 1806-15	65-74 Anos de nasc. 1816-25	55-64 Anos de nasc. 1826-35	45-54 Anos de nasc. 1836-45	35-44 Anos de nasc. 1846-55	34-25 Anos de nasc. 1856-65	24-15 Anos de nasc. 1866-75	7-14 Anos de nasc. 1876-83
Viana do Castelo .....	4,7	5,0	6,4	7,6	10,1	11,6	12,1	16,4
Braga .....	5,6	6,6	6,1	8,1	10,6	12,7	13,6	14,9
Porto (sem a cidade) .....	5,2	8,8	6,8	9,1	12,3	16,3	19,2	21,1
Aveiro .....	3,7	3,6	4,1	6,6	7,7	10,0	11,7	12,8
Coimbra .....	5,1	4,5	4,1	5,2	6,3	7,5	8,1	10,6
Vila Real .....	10,1	9,9	10,7	12,6	15,3	17,4	20,6	29,1
Bragança .....	4,6	4,2	4,2	4,4	7,0	11,0	12,0	14,0
Viseu .....	4,2	3,7	4,1	5,5	6,7	8,2	9,7	14,7
Guarda .....	3,9	4,0	3,9	5,3	6,7	9,2	12,3	19,3
Leiria .....	6,7	5,0	5,8	7,5	8,9	9,5	10,6	10,3
Santarém .....	11,8	9,2	8,3	10,0	12,2	13,6	15,9	19,7
Lisboa (sem a cidade) .....	14,5	10,6	11,2	16,7	18,4	21,7	24,1	25,7
Castelo Branco .....	4,4	3,9	3,9	5,6	7,2	8,9	9,3	11,5
Portalegre .....	14,0	12,8	10,4	11,5	13,4	16,2	17,2	21,2
Setúbal .....	20,7	19,1	17,7	21,4	21,6	26,4	28,4	27,1
Évora .....	17,3	15,2	13,3	14,4	16,1	19,8	19,3	23,5
Beja .....	9,4	7,7	8,3	9,0	11,2	14,6	17,2	25,8
Faro .....	11,1	8,4	9,6	11,4	13,5	16,9	19,0	20,5
Cidade de Lisboa .....	31,9	53,1	49,1	49,9	50,3	50,1	54,5	66,3
Cidade do Porto .....	28,5	33,5	30,2	32,8	36,6	39,1	43,9	54,9

Alfabetização nas freguesias urbanas e nas freguesias rurais em 1890

[QUADRO N.º 4]

Distritos	1.	2.		3.		4.	
		H	M	H	M	H	M
Viana do Castelo .....	12,6	17,3	46,8	55,9	35,0	38,6	5,1
Braga .....	15,2	22,2	42,9	45,4	28,4	28,6	6,7
Porto (sem a cidade) .....	14,7	17,8	26,8	38,2	24,4	30,8	11,3
Aveiro .....	24,1	26,2	44,9	30,2	14,9	27,5	5,6
Coimbra .....	25,9	33,7	56,3	32,3	14,0	22,4	3,7
Vila Real .....	13,6	19,3	26,4	47,1	32,0	30,8	14,0
Bragança .....	13,1	23,0	33,9	38,4	22,8	19,3	6,7
Viseu .....	17,4	23,3	35,4	33,1	15,4	23,6	5,9
Guarda .....	14,7	20,3	31,7	34,4	19,7	23,8	7,1
Leiria .....	19,0	27,8	43,2	27,8	17,5	16,8	5,4
Santarém .....	31,3	40,3	54,1	28,2	20,5	18,7	8,0
Lisboa (sem a cidade) .....	25,3	34,0	32,7	24,2	22,0	16,1	15,1
Castelo Branco .....	27,3	34,8	49,8	23,1	12,8	16,6	4,7
Portalegre .....	51,8	62,8	72,5	24,2	19,7	16,1	7,6
Setúbal .....	51,5	65,3	70,6	27,2	29,0	14,8	13,2
Évora .....	40,4	63,6	74,1	33,1	25,6	12,7	7,7
Beja .....	36,2	43,8	55,6	22,7	18,5	15,8	8,8
Faro .....	56,5	70,4	72,6	19,1	17,9	11,1	8,6
Cidade de Lisboa .....	100	100	100	56,5	48,2	—	—
Cidade do Porto .....	100	100	100	56,2	36,4	—	—

Fonte: Censo da População (1890).

Siglas: H, homens; M, mulheres.

Legenda:

1. Percentagem da população do distrito (ou unidade considerada) vivendo nas freguesias «urbanas».

2. Percentagem de alfabetizados vivendo nas freguesias «urbanas».

3. Taxa de alfabetização, em relação à população total, nas freguesias «urbanas».

4. O mesmo para as freguesias rurais.

N. B. — Para aproximar estas taxas de alfabetização das taxas calculadas sobre população de idade superior a 7 anos (como deve ser), somem-se-lhe entre 5 e 7 pontos percentuais.

## Alfabetização da população activa agrícola masculina em 1940

[QUADRO N.º 5]

Distritos	paam	Patrões				Isolados				Proletários					
		Proprietários		Rendeiros		Proprietários		Rendeiros		Assalariados		Empregados		Assoldados	
		£	(%)	£	(%)	£	(%)	£	(%)	£	(%)	£	(%)	£	(%)
Viana do Castelo.....	53	(14)	65	(3)	47	(22)	52	(8)	37	(16)	36	—	—	—	—
Braga.....	48	(15)	67	(7)	36	(7)	61	(7)	33	(17)	32	(5)	40	(6)	28
Porto.....	45	(13)	67	(7)	37	(5)	63	(8)	35	(26)	32	(6)	35	(6)	21
Aveiro.....	60	(22)	63	(3)	47	(19)	63	(4)	53	(21)	51	(2)	53	(2)	48
Coimbra.....	53	(19)	59	(1)	48	(17)	58	(2)	44	(35)	48	(1)	40	(1)	34
Vila Real.....	44	(22)	43	(1)	37	(10)	51	(1)	34	(29)	34	—	—	—	—
Bragança.....	40	(24)	46	(2)	38	(10)	42	(2)	30	(20)	29	(3)	27	(2)	24
Viseu.....	47	(19)	55	(3)	35	(13)	51	(5)	33	(29)	39	(2)	38	(1)	32
Guarda.....	42	(22)	50	(2)	28	(12)	44	(4)	29	(24)	34	(2)	32	(1)	27
Leiria.....	44	(19)	48	(1)	37	(18)	44	(1)	30	(36)	40	(2)	32	(1)	29
Santarém.....	38	(12)	48	(0,4)	46	(11)	42	(1)	34	(58)	34	(2)	35	(1)	18
Lisboa.....	31	(15)	42	(2)	31	(5)	32	(2)	23	(56)	26	(3)	39	(0,2)	30
Castelo Branco.....	30	(14)	43	(2)	26	(9)	33	(2)	18	(49)	26	(3)	18	(3)	15
Portalegre.....	29	(7)	53	(2)	45	(4)	40	(1)	32	(61)	25	(9)	23	(4)	17
Setúbal.....	27	(8)	42	(2)	36	(4)	35	(1)	28	(66)	24	—	—	—	—
Évora.....	29	(7)	55	(1)	51	(3)	44	(1)	39	(61)	24	(6)	25	(6)	19
Beja.....	23	(8)	49	(2)	41	(5)	35	(3)	25	(54)	18	(4)	15	(5)	13
Faro.....	31	(13)	43	(1)	32	(13)	31	(1)	26	(45)	28	(1)	22	(2)	11

Fontes: Recenseamento Geral da População de 1940.

Siglas:

paam: população activa agrícola masculina.

(%): percentagem da categoria de activos agrícolas em questão no total da paam.

£: percentagem de indivíduos que sabiam ler.

Notas:

Assalariados: trabalhadores pagos à semana.

Empregados: trabalhadores pagos ao mês.

Assoldados: trabalhadores pagos ao ano.

**Alfabetização da população activa agrícola masculina no distrito de Braga em 1940**

[QUADRO N.º 6]

Distritos	paam	Patrões						Isolados						Proletários					
		Proprietários		Rendeiros		Parceiros		Proprietários		Rendeiros		Parceiros		Assalariados		Empregados		Assoldados	
		£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	(\$)	£	
Amares .....	56	(21)	65	(7)	39			(6)	51	(4)	33			(21)	34			(3)	27
Barcelos .....	62	(25)	73	(5)	64			(7)	69	(3)	62			(1)	54	(19)	45	(4)	47
Braga .....	45	(11)	72	(9)	33			(3)	64	(7)	38			(24)	34			(6)	26
Cabeceiras de Basto .....	43	(10)	60	(5)	38	(4)	40	(9)	57	(5)	30	(7)	36	(21)	27			(7)	30
Celorico da Beira .....	43	(13)	60	(7)	31			(9)	56	(12)	32	(7)	42	(17)	32			(3)	24
Esposende .....	67	(16)	73	(2)	57			(18)	70	(3)	54			(14)	57			(1)	32
Fafe .....	46	(12)	61	(5)	39	(3)	41	(12)	55	(9)	30	(4)	41	(14)	33			(6)	24
Guimarães .....	31	(5)	70	(13)	23			(4)	61	(13)	21			(24)	20			(15)	27
Póvoa de Lanhoso .....	45	(6)	69	(10)	31	(7)	62	(7)	73	(4)	34	(2)	26	(22)	32			(9)	21
Terras do Bouro .....	55	(23)	64	(4)	50			(9)	64	(5)	29			(18)	39			(4)	43
Vieira .....	58	(26)	68	(4)	34			(5)	69	(5)	43	(4)	27	(12)	45			(3)	27
Famalicão .....	47	(14)	74	(8)	40			(4)	69	(5)	35			(28)	31			(9)	24
Vila Verde .....	46	(22)	56	(6)	33			(11)	50	(5)	30			(16)	31			(2)	23

Fontes: Recenseamento Geral da População de 1940.

Siglas:

paam: população activa agrícola masculina.

(\$): percentagem da categoria de activos agrícolas em questão no total da paam

£: percentagem de indivíduos que sabiam ler.

Notas:

Assalariados: trabalhadores pagos à semana.

Empregados: trabalhadores pagos ao mês.

Assoldados: trabalhadores pagos ao ano.

**Nota** — (O quadro n.º 7 foi retirado por indicação do autor).

**Percentagem de professores eclesiásticos entre os professores em exercício no ano lectivo de 1863-64, de enterros nas igrejas em 1862 e de adultos missalizantes em 1977**

[QUADRO N.º 8]

Distritos	Percentagem de professores eclesiásticos em 1863	Percentagem de enterros nas igrejas em 1862	Percentagem de adultos missalizantes em 1977
Viana do Castelo .....	11,6	81,7	54,6
Braga .....	27,0	92,6	68,3
Porto (sem a cidade) .....	25,3	47,6	39,0
Aveiro .....	36,4	47,1	39,0
Coimbra .....	25,7	36,3	23,8
Vila Real .....	11,3	51,5	50,5
Bragança .....	23,5	43,9	43,1
Viseu .....	25,8	55,0	46,7
Guarda .....	29,0	14,3*	52,9
Leiria .....	8,7	3,1	31,7
Santarém .....	10,8	2,4	19,7
Lisboa (sem a cidade) .....	13,5	0,8	—
Castelo Branco .....	19,5	0*	38,0
Portalegre .....	16,3	7,2	10,1
Setúbal .....	7,4	—	3,5
Évora .....	7,1	22,3	6,5
Beja .....	6,9	17,6	3,3
Faro .....	0	5,9	6,6
Cidade de Lisboa .....	11,8	—	11,5
Cidade do Porto .....	9,0	—	21,3

Fontes: Estatística das Escolas Primárias, segundo os dados da Inspeção de 1863-1864, publicados no *Diário de Lisboa*, folha oficial do Governo Português, a partir do n.º 110 de 1866 (publicação continuada até ao n.º 269).

R. Feijó e J. Pina-Cabral, «Um conflito de atitudes perante a morte: a questão dos cemitérios no Portugal contemporâneo», in AAVV, *A Morte no Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Quercó, 1985.

Luis de França, *Comportamento Religioso da População Portuguesa*, Lisboa, Moraes, 1981.

\* Considerados duvidosos pelos investigadores.

Número de escolas públicas de ensino elementar por 10 000 habitantes

[QUADRO N.º 9]

Distritos	1843	1864	1873	1884	1888	1899	1909	1913
Continente .....	3,2	4,4	5,4	7,8	7,6	8,3	9,2	11,0
Viana do Castelo .....	2,4	3,2	5,1	6,7	6,6	7,7	9,2	10,5
Braga .....	2,6	3,1	3,8	5,0	5,8	7,9	10,2	12,8
Porto .....	2,3	2,9	4,1	5,9	5,8	6,2	7,1	8,2
Aveiro .....	2,9	4,8	5,7	7,3	6,9	7,3	11,8	10,2
Coimbra .....	2,8	4,2	5,8	7,2	7,0	7,5	7,3	11,0
Vila Real .....	3,7	5,3	7,8	11,0	10,7	13,5	16,6	18,7
Bragança .....	4,5	5,9	7,9	12,2	11,9	14,2	18,7	22,8
Viseu .....	6,1	5,4	4,6	10,3	10,9	12,3	14,6	17,6
Guarda .....	4,6	7,5	9,8	14,2	13,7	14,8	18,2	22,8
Leiria .....	3,0	4,7	4,9	6,6	6,3	6,6	6,0	8,9
Santarém .....	3,3	4,5	5,4	8,3	7,7	9,7	8,2	10,5
Lisboa .....	2,9	3,6	4,1	5,7	5,9	4,4	3,7	5,0
Castelo Branco .....	3,8	5,2	6,8	9,6	8,8	9,7	9,9	11,6
Portalegre .....	4,6	5,9	6,5	9,0	8,5	8,7	9,1	10,0
Setúbal .....						5,4	6,1	4,3
Évora .....	3,4	4,6	5,0	6,3	6,2	7,2	7,0	8,5
Beja .....	4,1	4,5	5,2	7,9	7,1	7,5	6,7	7,4
Faro .....	2,2	2,9	3,4	4,8	4,4	4,2	4,4	5,3

Fontes: Escolas: para 1843, *Relatórios*, p. 18; para 1864, *Diário do Governo*, ano de 1866, n.º 110 e segs.; para 1873, *Anuário*, ano de 1877; para 1884, *Anuário*, ano de 1886; para 1888, *Estatísticas do Ensino*, ano de 1888; para 1899, *Exposição de 1900*; para 1913, *Anuário*, ano de 1914. População: para 1843, Joel Serrão, *Demografia Portuguesa*; para 1864, 1878, 1890, 1900 e 1911, Recenseamentos da População.

Nota — O número de escolas para os anos de 1873, 1884, 1888, 1899, 1909 e 1913 foi relacionado com a população contada em, respectivamente, 1878, 1878, 1890, 1900, 1911 e 1911. Até 1888, o distrito de Lisboa inclui também o actual de Setúbal.

Número de escolas por 100 km<sup>2</sup>

[QUADRO N.º 10]

Distritos	1844	1899
Continente .....	1,2	4,7
Viana do Castelo .....	2,1	8,0
Braga .....	2,7	10,3
Porto .....	3,6	16,3
Aveiro .....	2,5	8,2
Coimbra .....	1,7	6,4
Vila Real .....	1,6	2,7
Bragança .....	0,8	4,0
Viseu .....	2,5	10,0
Guarda .....	1,6	7,1
Leiria .....	1,1	4,5
Santarém .....	0,7	4,1
Lisboa .....	—	9,1
Castelo Branco .....	0,7	3,1
Portalegre .....	0,6	1,8
Setúbal .....	—	1,2
Evora .....	0,3	1,2
Beja .....	0,4	1,2
Faro .....	0,5	2,1

Fontes: ver referências do quadro n.º 6.

Notas — Em 1844, o distrito de Lisboa incluía os actuais distritos de Lisboa e de Setúbal; como não foi possível separar a informação para cada um deles, não se calculou.

Carência de escolas em 1907

[QUADRO N.º 11]

Distritos	1.	2.	3.		4.	
			3.1	3.2	4.1	4.2
Viana do Castelo .....	69,8	42,9	10	14,6	9	13
Braga .....	63,0	42,4	7,8	12	13	21
Porto (sem a cidade) .....	49,2	24,7	6,8	14	18	38,8
Aveiro .....	43,5	11,2	6,4	10,1	12	19,8
Coimbra .....	68,0	5,0	6,1	8,8	6,4	9,3
Vila Real .....	77,9	10,2	12	16	9	11
Bragança .....	74,7	15,6	14	19	5,2	7,1
Viseu .....	69,5	7,3	9,8	14,1	11,5	15,0
Guarda .....	72,9	5,7	16,3	22	8,7	12
Leiria .....	51,4	1,0	6,4	12	5,7	12,4
Santarém .....	61,7	5,5	6,4	10,4	3,7	6,2
Lisboa (sem a cidade) .....	84,3	0,9	13	15,5	7,0	8,3
Castelo Branco .....	62,9	6,2	8	13,1	3,5	5,6
Portalegre .....	72,7	19,7	8,6	11,8	2	2,9
Setúbal .....	69,8	18,9	6,4	9,2	1,9	2,7
Évora .....	44,7	4,5	6,8	15	1,4	3,2
Beja .....	52,4	8,9	6	10	1	2
Faro .....	28,4	2,8	3,2	12,3	2,4	8,7
Cidade de Lisboa .....	—	—	—	—	—	—
Cidade do Porto .....	55	0	1,7	3,2	10	18,2

1. Percentagem de escolas existentes em relação às escolas necessárias para se cumprir a escolaridade obrigatória.

2. Percentagem de freguesias sem escola.

3. Número de escolas por 1000 crianças em idade escolar:

3.1. Existente.

3.2. Ideal.

4. Número de escolas por 100 km<sup>2</sup>:

4.1. Existente.

4.2. Ideal.

Fonte: *Diário do Governo*, Apêndices n.ºs 480 e 512 de 1909 e n.ºs 31 e 54 de 1910.

**Percentagem de escolas só para rapazes**

[QUADRO N.º 12]

Distritos	1863	1883	1899	1913
Continente .....	—	70	62,8	47,0
Viana do Castelo .....	95,0	85,9	79,2	64,0
Braga .....	94,7	85,6	69,4	51,1
Porto .....	83,3	68,8	63,6	49,7
Aveiro .....	92,4	72,5	70,5	52,5
Coimbra .....	95,3	75,9	69,6	50,2
Vila Real .....	93,3	66,6	58,7	42,3
Bragança .....	89,8	65,5	62,3	35,7
Viseu .....	94,6	70,5	63,1	47,1
Guarda .....	91,6	71,7	62,9	45,5
Leiria .....	88,7	79,0	72,6	53,5
Santarém .....	89,1	74,4	69,6	47,9
Lisboa .....	79,3	51,7	50,4	36,5
Castelo Branco .....	89,0	70,8	63,6	49,8
Portalegre .....	89,0	65,2	52,7	47,2
Setúbal .....	—	56,8	51,4	47,9
Évora .....	85,7	67,6	60,1	36,4
Beja .....	93,2	61,0	56,4	39,8
Faro .....	91,4	58,3	54,5	38,7

Fontes: ver referências do quadro n.º 6.

Nota — Em 1863, o distrito de Lisboa inclui o actual de Setúbal.

A utilização das escolas em 1907

[QUADRO N.º 13]

Distritos	Homens		Mulheres	
	1.	2.	1.	2.
Viana do Castelo .....	4 440	207,1	2 506	106,2
Braga .....	13 113	117,0	5 750	106,6
Porto (sem a cidade) .....	14 637	126,1	8 056	114,4
Aveiro .....	10 401	149,5	4 789	122,2
Coimbra .....	7 401	123,3	3 126	101,0
Vila Real .....	7 283	144,1	4 622	129,5
Bragança .....	6034	137,1	3 262	154,0
Viseu .....	14 186	124,9	8 691	110,1
Guarda .....	9 589	121,1	5 684	130,9
Leiria .....	4 455	106,5	1 727	108,1
Santarém .....	8 521	105,8	4 650	100,2
Lisboa (sem a cidade) .....	3 934	108,8	2 935	134,2
Castelo Branco .....	4 830	140,7	2 676	146,5
Portalegre .....	2 971	104,6	2 050	133,1
Setúbal .....	2 679	115,1	1 782	162,9
Évora .....	2 908	113,2	1 879	119,0
Beja .....	3 205	110,2	1 747	166,9
Faro .....	2 795	146,6	2 218	190,4
Cidade de Lisboa .....	—	—	—	—
Cidade do Porto .....	2 478	138,9	1 995	142,6

1. Número de lugares que as escolas comportam.

2. Número de inscritos por cada 100 lugares que as escolas comportam — número de matrículas (alunos do ano anterior e novos alunos) sobre o número de lugares.

Fonte: ver quadro n.º 8.

## Número de alunos por escola e percentagem de alunos com frequência regular

[QUADRO N.º 14]

Distritos	1863	1872	1883	1888	1899
Viana do Castelo .....	47 (43,2)	59,9 (60,1)	59	48,5	39,4
Braga .....	50,7 (58)	59,3 (60,1)	59	56,9	45,9
Porto .....	42,7 (*)	51,5 (62,9)	65,5	67,0	51,1
Aveiro .....	47 (43,9)	57,1 (50,6)	58,8	57,1	48,4
Coimbra .....	39,2 (64,4)	43,1 (63,0)	51,8	53,1	37,2
Vila Real .....	38,5 (45,1)	32,9*	53,9	49,4	35,4
Bragança .....	33,1 (74,4)	37,7 (51,6)	42,2	40,8	53,4
Viseu .....	40,9 (47,8)	74,9*	46,5	37,2	32,2
Guarda .....	39,5 (51,3)	37,2 (47,1)	30,8	37,6	28,2
Leiria .....	37,5 (59,6)	38,7 (59,1)	42,4	37,4	29,7
Santarém .....	28,0 (55,4)	37,6 (30,2)	46,8	42,0	34,6
Lisboa .....	35,6 (56,7)	105,8 (79,5)	59,4	61,5	52,3
Castelo Branco .....	35,4 (64,0)	41,7 (40,9)	37,8	39,4	31,1
Portalegre .....	27,7 (68,8)	41,1 (52,7)	42,6	39,0	30,4
Évora .....	41,6 (65,5)	43,7 (64,4)	43,3	42,8	38,9
Beja .....	33,9 (66,5)	42,7 (59,5)	48,4	41,0	31,8
Faro .....	31,1 (65,9)	31,8 (58,5)	52,0	52,1	52,1

Número de alunos sobre o número de escolas; entre parênteses, para 1863 e 1872, percentagem de alunos com frequência regular.

Fonte: ver quadro n.º 6.

\* Não foi possível calcular.

## Escolas estatais e escolas particulares em 1843-44

[QUADRO N.º 15]

Províncias	I	II	III	IV	V	VI	VII
Minho .....	2,5	6,1	8,7	70,8	54,1	18,8	46,5
Trás-os-Montes .....	4,1	3,7	7,9	47,2	44,8	17,0	25,6
Beira .....	3,7	1,3	5,1	26,0	38,0	12,3	10,5
Estremadura .....	3,1	2,9	6,1	48,0	26,8	17,3	38,7
Alentejo .....	4,2	1,9	6,2	31,3	28,9	14,7	19,8
Algarve .....	2,4	2	4,5	45,7	35,6	19,5	33,1

I — Escolas oficiais por 10 000 habitantes.

II — Escolas privadas por 10 000 habitantes.

III — Escolas oficiais e privadas por 10 000 habitantes.

IV — Percentagem de escolas privadas no parque escolar.

V — Número de alunos por escola estatal.

VI — Número de alunos por escola privada.

VII — Percentagem do número total de alunos na escola privada.

Fonte: dados apresentados por Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, cit., p. 18.

**Percentagem das escolas particulares no parque escolar**

[QUADRO N.º 16]

Distritos	1884	1899
Viana do Castelo .....	27,8	35,7
Braga .....	34,4	25,7
Porto (sem a cidade) .....	(53,3)	27,0
Aveiro .....	33,3	18,2
Coimbra .....	9,0	19,9
Vila Real .....	16,4	7,3
Bragança .....	7,2	2,5
Viseu .....	11,9	5,7
Guarda .....	4,6	2,7
Leiria .....	8,5	19,5
Santarém .....	19,6	40,8
Lisboa (sem a cidade) .....	(61,9)	—
Castelo Branco .....	6,6	4,0
Portalegre .....	41,0	27,6
Setúbal .....	58,5	—
Évora .....	38,7	23,1
Beja .....	24,1	14,4
Faro .....	60,4	41,1
Cidade de Lisboa .....	—	82,9
Cidade do Porto .....	—	85,0

Fonte: ver quadro n.º 6.

Idades nas escolas em 1872-73

[QUADRO N.º 17]

Distritos	Menos de 10 anos		10 a 12 aos		12 a 14 anos		Mais de 15 anos	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Continente .....	51,8	59,5	26,5	25,5	15,2	12,0	6,3	3,5
Viana do Castelo .....	48,8	69,3	28,8	21,0	16,9	9,1	5,3	0,5
Braga .....	48,1	52,4	30,0	31,2	16,9	12,5	4,8	3,7
Porto .....	55,3	57,4	26,8	25,3	13,5	12,9	4,5	4,3
Aveiro .....	55,3	61,7	26,4	22,2	14,5	11,9	3,6	4,0
Coimbra .....	48,8	54,7	29,2	27,4	16,8	16,7	4,9	0,9
Vila Real .....	52,8	67,0	22,8	21,0	16,4	11,9	7,8	0
Bragança .....	51,8	44,7	24,1	42,9	16,8	10,1	7,1	2,1
Viseu .....	48,6	58,8	25,7	18,2	17,1	16,4	8,4	6,6
Guarda .....	48,2	54,2	31,5	30,7	13,8	10,8	6,3	4,5
Leiria .....	43,2	54,3	27,5	23,8	19,0	15,6	10,1	6,1
Santarém .....	53,1	58,2	28,5	22,3	16,6	12,9	1,6	6,5
Lisboa .....	52,4	60,4	24,5	25,6	12,2	10,4	10,7	3,4
Castelo Branco .....	51,0	54,8	22,8	22,6	17,8	16,5	8,6	5,8
Portalegre .....	68,3	72,7	18,4	13,5	12,0	10,0	4,2	0
Évora .....	59,8	63,6	26,4	25,4	10,3	10,5	3,3	0,3
Beja .....	62,9	68,6	23,5	23,0	14,9	8,3	0	0
Faro .....	56,0	62,2	17,8	25,9	14,3	11,7	2,4	0

Fontes: ver quadro n.º 6.

## Idades nas escolas em 1883-84

[QUADRO N.º 17A]

Distritos	Mais de 12 anos	
	H	M
Viana do Castelo .....	13,1	6,6
Braga .....	9,6	7,3
Porto .....	9,3	7,6
Aveiro .....	11,8	10,6
Coimbra .....	13,1	13,4
Vila Real .....	12,1	12,8
Bragança .....	9,0	7,7
Viseu .....	10,8	9,1
Guarda .....	12,4	12,2
Leiria .....	14,9	7,6
Santarém .....	9,6	7,7
Lisboa .....	17,0	11,6
Castelo Branco .....	9,8	9,5
Portalegre .....	5,6	6,4
Évora .....	5,9	2,4
Beja .....	4,5	3,8
Faro .....	7,8	7,1

Fonte: ver quadro n.º 6.

Número de escolas criadas por ano

[QUADRO N.º 18]

Distritos	1843-63	1863-73	1873-83	1883-88	1888-99	1899-1909	1909-13
Continente .....	29	55	102	64	57	96	251
Viana do Castelo .....	1,8	2,6	3,2	0,4	2,9	3,6	7,7
Braga .....	2,2	2,6	3,6	7,6	7,7	10,9	25,2
Porto .....	1,8	7,3	8	4,6	5	11,6	17,7
Aveiro .....	4,7	3,2	4,3	1,8	2,2	16,3	-9,7
Coimbra .....	4,4	5,8	4	2,2	3	1,2	34,2
Vila Real .....	4,6	6,2	7,2	1,2	6,5	15,5	12,5
Bragança .....	3,9	3,9	7,2	1,8	4,3	9,7	19,7
Viseu .....	6,3	6,6	21,3	9,2	20	11,3	31,5
Guarda .....	6,7	6,5	10,2	3,8	4,4	10,7	31,7
Leiria .....	4,2	1,3	3,3	1,8	2,0	2,5	19,5
Santarém .....	3,7	3,2	6,3	1,4	7,9	-1,3	19
Lisboa .....	1,9	1,8	1,8	15,2	-4,5	0,2	23,2
Castelo Branco .....	3,5	3,5	7,3	2,6	2,8	3,1	10
Portalegre .....	1,7	0,9	2,6	1	1,1	2,1	3,2
Setúbal .....	—	—	—	0,8	1	4,1	-7,5
Évora .....	1,7	0,8	1,4	1,2	1,7	1,3	5,7
Beja .....	1,7	1,3	3,9	-0,2	4,2	0,8	3,2
Faro .....	2,2	1,6	2,9	1,2	0,7	2	6,2

Fontes: ver quadro n.º 6.

Nota — Aquilo a que chamámos «número de escolas criadas por ano» são resultados obtidos pela comparação entre o número de escolas «registadas» em vários anos e pela divisão da diferença pelo número de anos que medearam entre as observações.

Acontece que as fontes ora apontam o número de cadeiras de instrução primária que «existem», ora o número daquelas que «funcionam». Uma vez é possível reconhecer qual o caso. Outras, não. É possível que certas evoluções negativas registadas no quadro acima, sobretudo entre anos próximos, se devam a esses percalços. O melhor seria trabalhar com médias de escolas, centradas em determinados anos. Mas só desde os primeiros anos do século xx as fontes publicadas que utilizámos nos permitem construir séries contínuas de recenseamentos escolares. Assim, o que apresentamos acima é apenas uma aproximação.

## Alfabetização da geração nascida em 1886-95

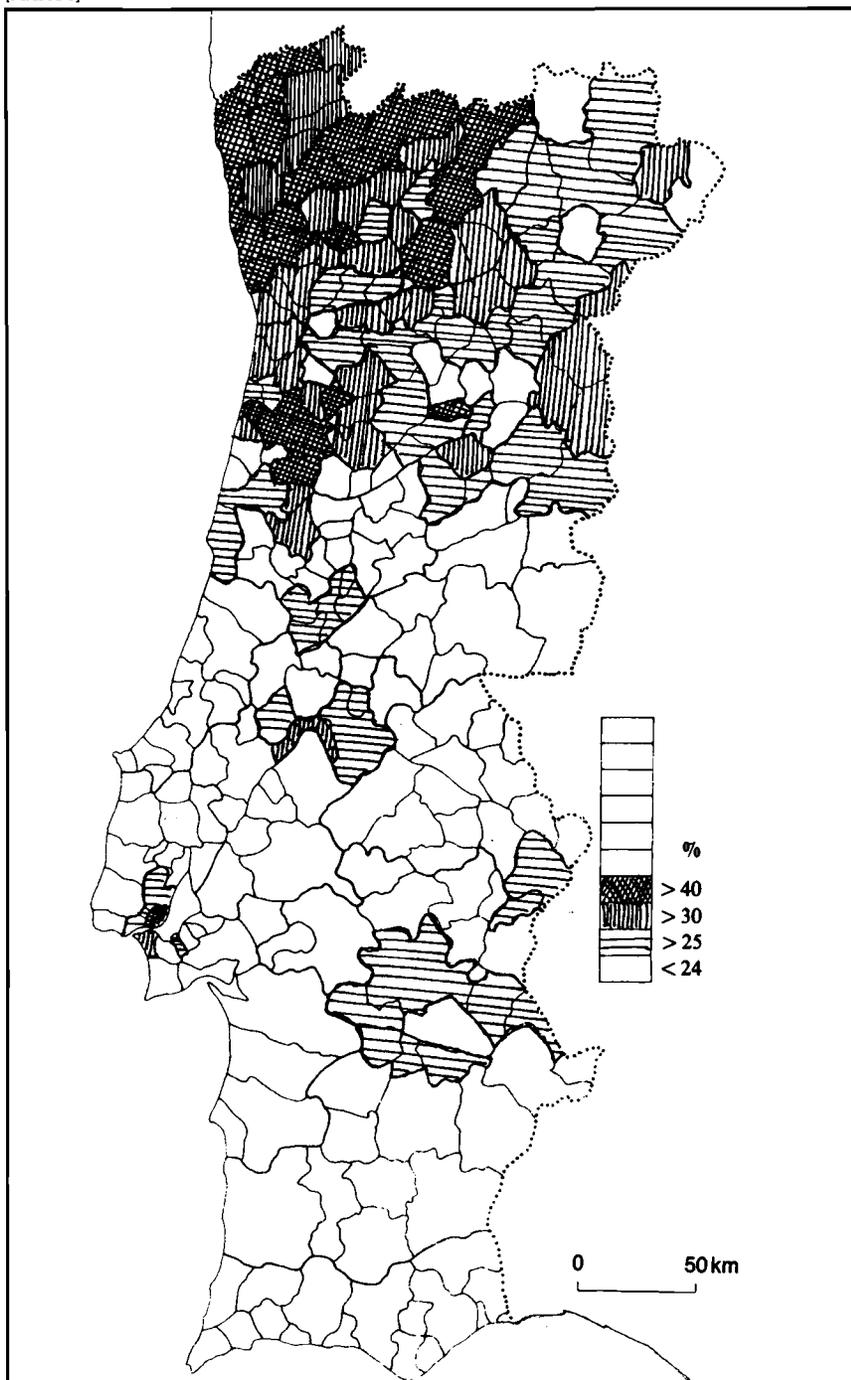
[QUADRO N.º 19]

Distritos	Ano do censo						Diferenças em pontos percentuais entre 1900 e 1920	
	1900		1911		1920			
	Grupo etário 7-14		Grupo etário 15-24		Grupo etário 25-34		H	M
	H	M	H	M	H	M		
Viana do Castelo .....	29,2	10,0	51,3	19,6	58,1	21,7	28,9	11,7
Braga .....	20,4	9,1	45,2	21,8	50,8	22,0	30,4	12,9
Porto (sem a cidade) .....	29,5	17,3	48,7	31,0	54,5	32,4	25	15,7
Aveiro .....	30,6	13,1	52,7	26,5	61,8	28,6	31,2	15,5
Coimbra .....	20,1	7,7	48,2	18,4	54,1	19,6	34	11,9
Vila Real .....	25,3	14,1	41,0	28,8	47,0	34,1	21,7	20
Bragança .....	16,4	10,3	31,5	20,6	37,1	19,6	20,7	9,3
Viseu .....	21,6	8,5	40,7	18,4	47,4	19,7	25,8	11,2
Guarda .....	24,1	11,7	38,0	22,0	41,9	22,0	17,8	10,3
Leiria .....	12,8	7,6	31,2	15,4	42,4	17,8	29,6	10,2
Santarém .....	21,2	14,8	35,3	20,2	42,6	22,5	21,4	7,7
Lisboa (sem a cidade) .....	18,7	20,8	30,4	34,4	36,7	35,0	18	14,2
Castelo Branco .....	12,1	4,3	30,1	15,4	32,1	14,5	20	10,2
Portalegre .....	16,0	12,3	28,4	22,5	34,6	22,9	18,6	10,6
Setúbal .....	18,8	23,0	30,6	32,7	36,9	31,5	18,1	8,5
Évora .....	16,4	15,1	28,9	23,9	33,6	31,8	17,2	16,7
Beja .....	16,8	13,1	24,1	19,3	29,5	19,1	12,7	6
Faro .....	13,7	15,8	24,0	27,6	30,3	28,1	16,6	12,3
Cidade de Lisboa .....	60,2	56,9	75,5	63,1	77,3	60,7	17,1	3,8
Cidade do Porto .....	44,5	36,9	72,3	51,6	77,6	53,3	33,1	16,4

Fontes: recenseamentos para os anos respectivos.

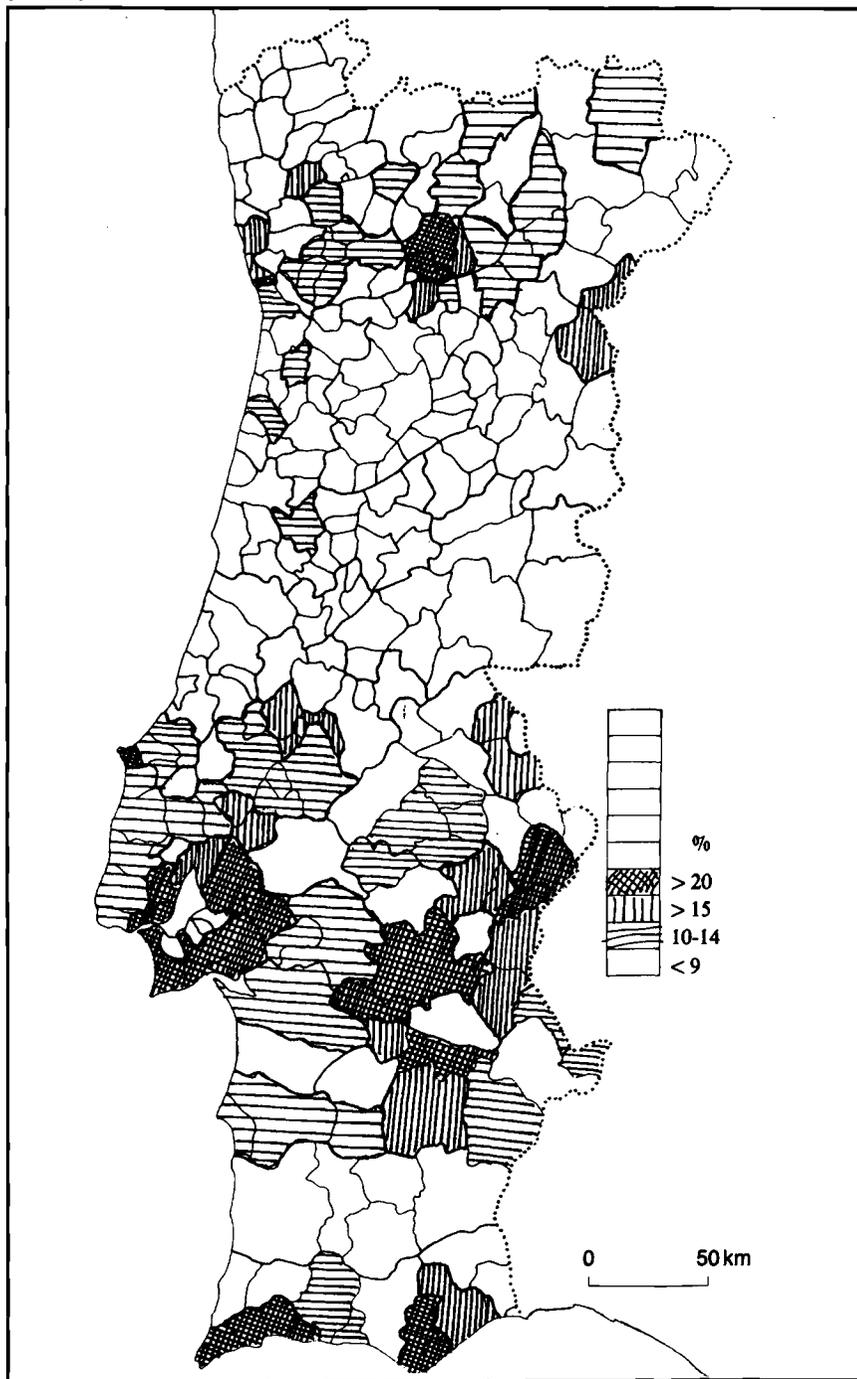
Alfabetização masculina em 1878. Homens de mais de 6 anos

[MAPA 1]



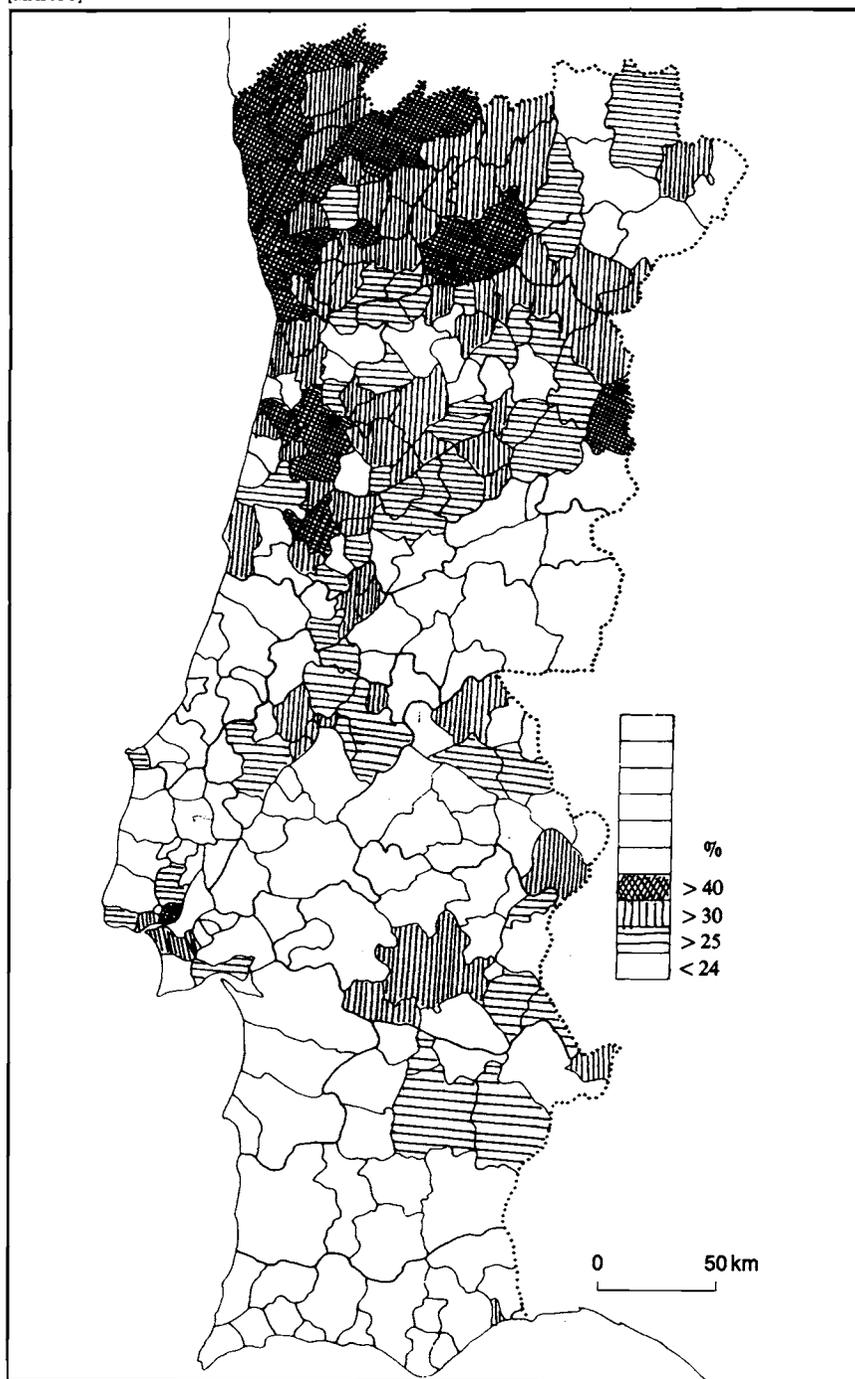
Alfabetização feminina em 1878. Mulheres com mais de 6 anos

[MAPA 2]



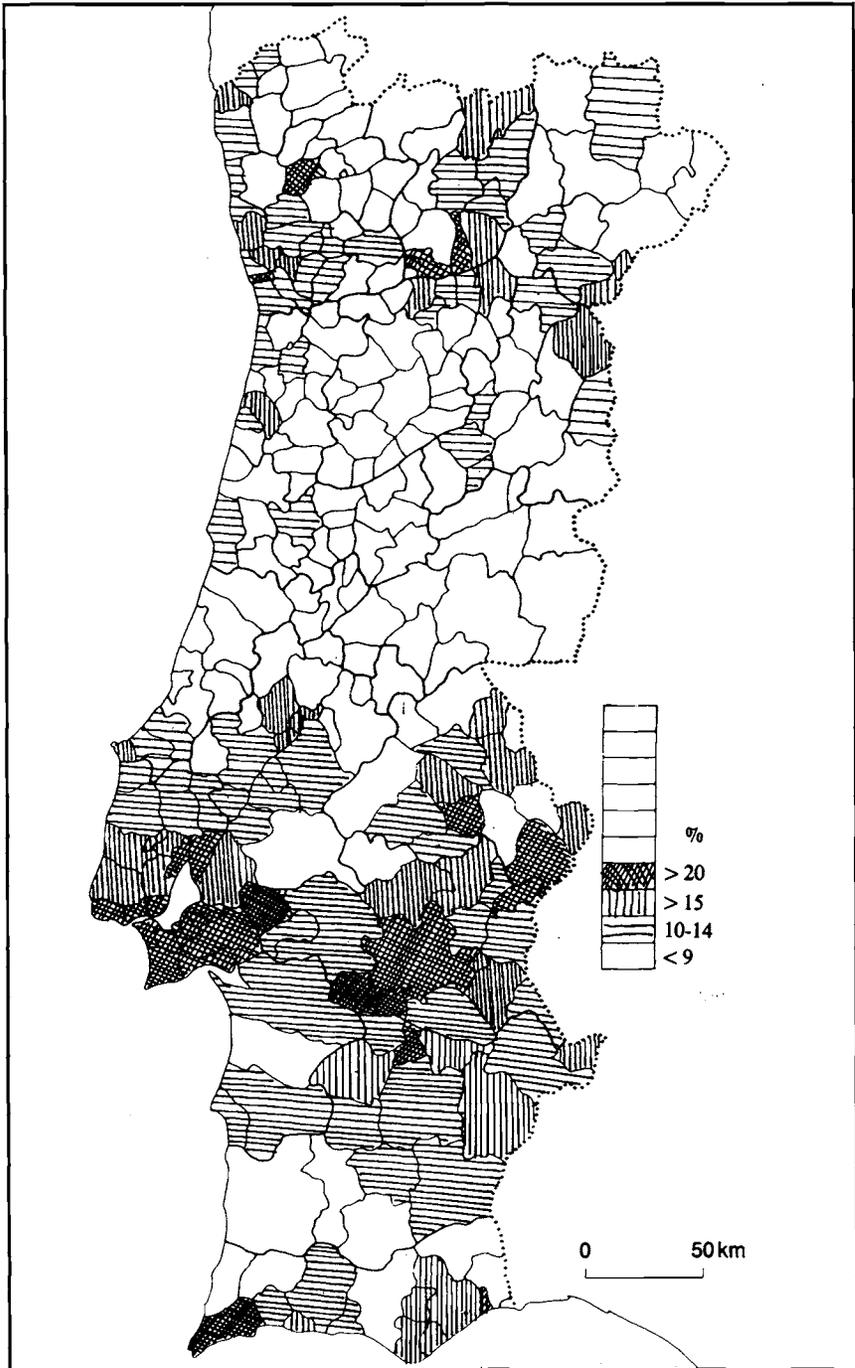
Alfabetização masculina em 1890. Homens com mais de 7 anos

[MAPA 3]

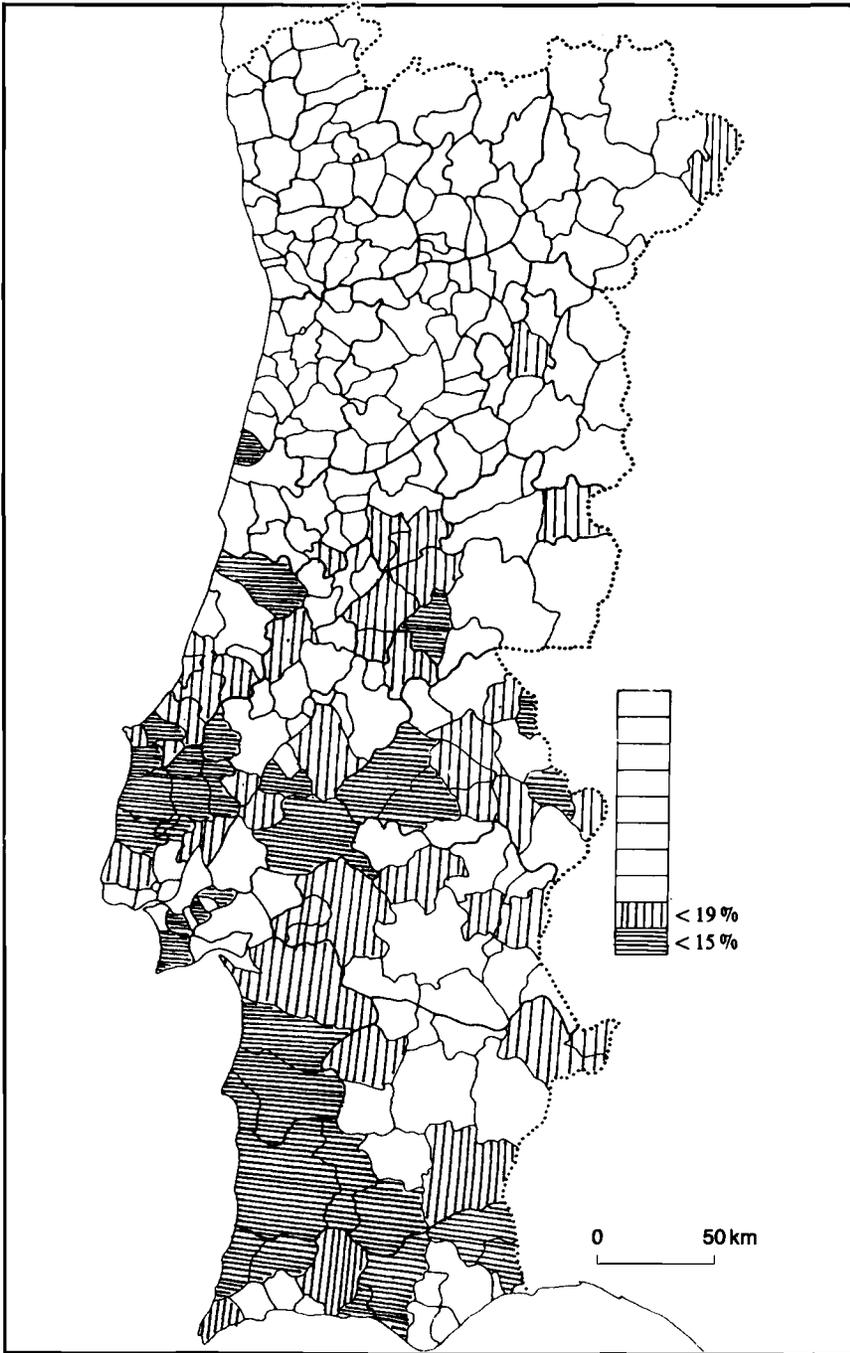


Alfabetização feminina em 1890. *Mulheres com mais de 7 anos*

[MAPA 4]

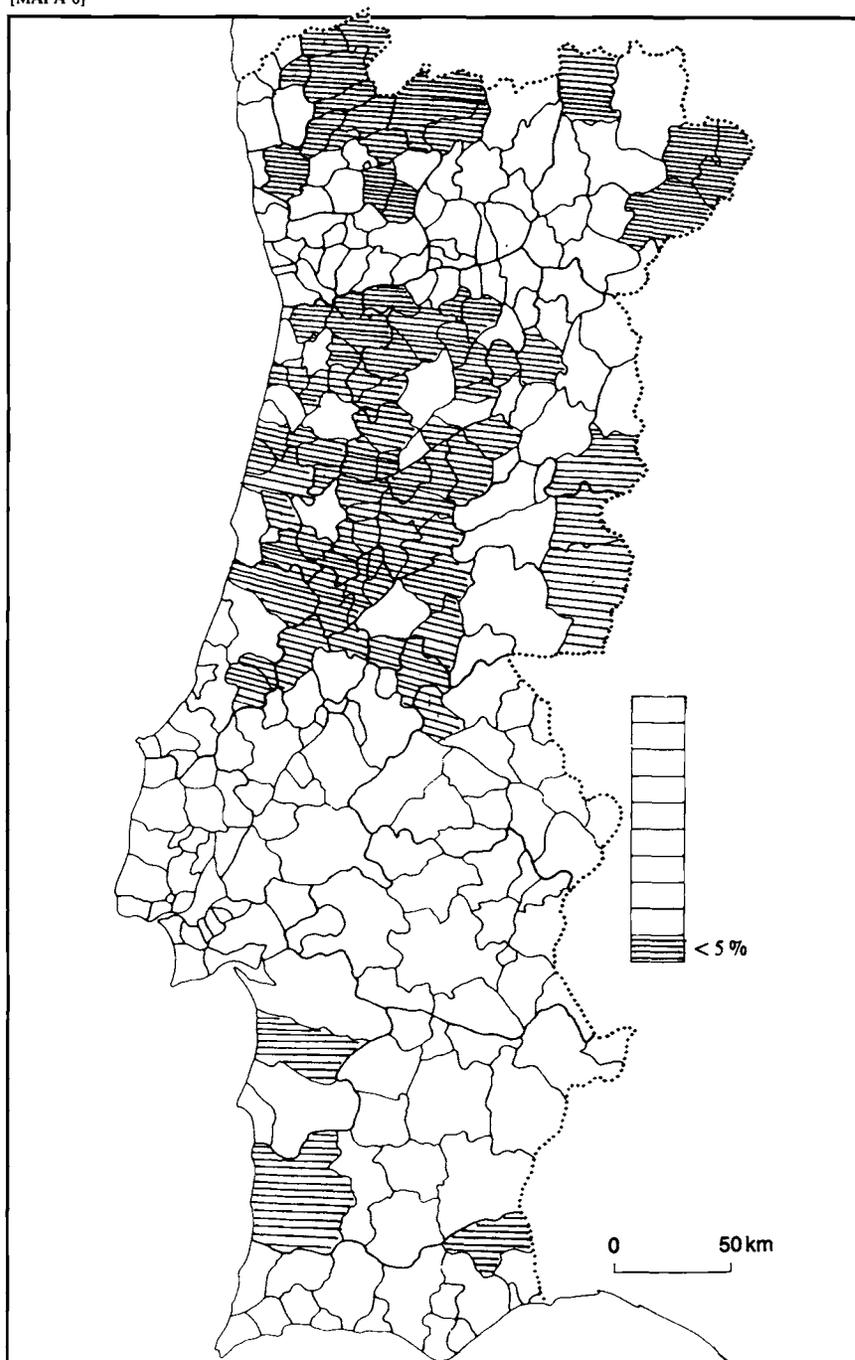


**O país do analfabetismo masculino em 1877:**  
concelhos onde menos de 19% ou menos de 15% dos homens com mais de 6 anos sabiam ler  
[MAPA 5]



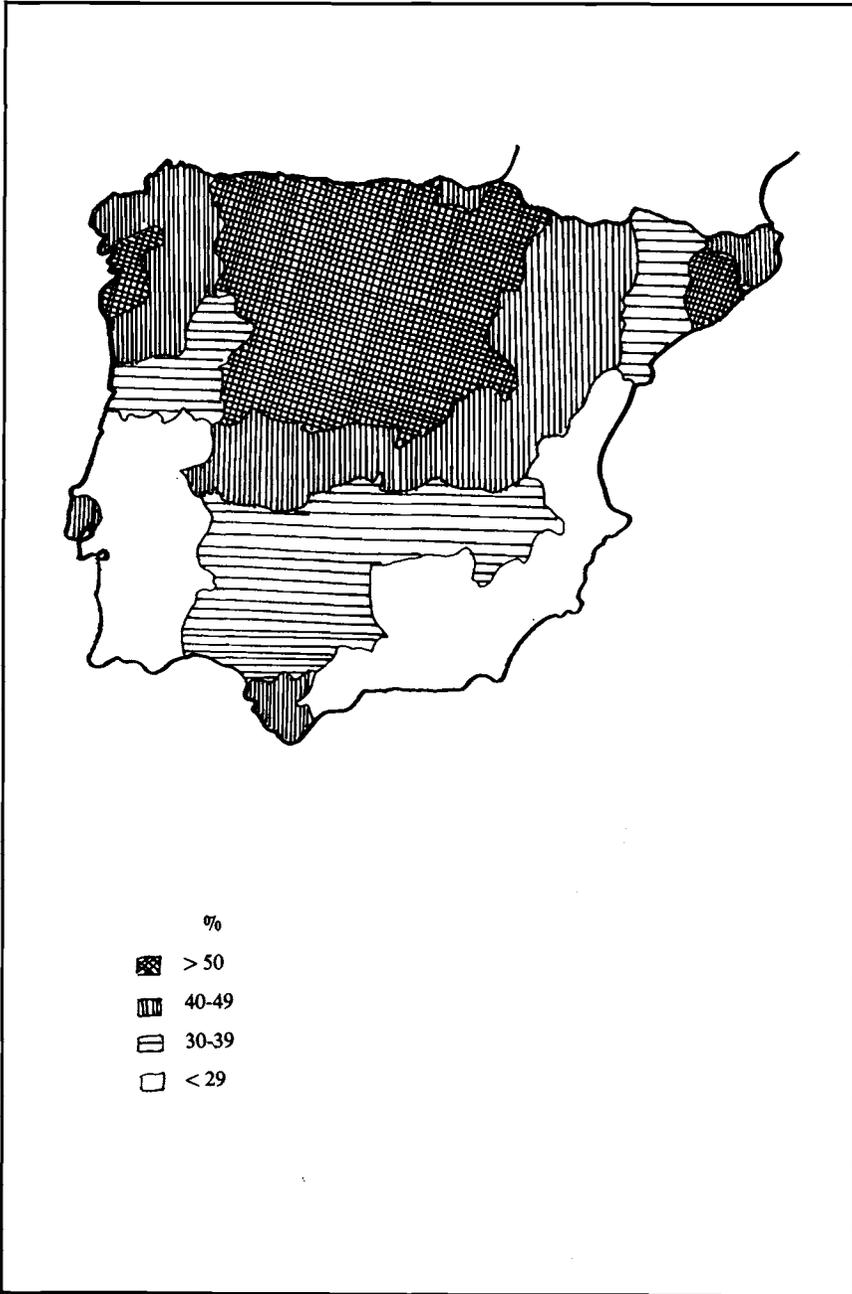
**O país do analfabetismo feminino em 1878:  
concelhos onde menos de 5% das mulheres com mais de 6 anos sabiam ler**

[MAPA 6]



**Alfabetização dos homens na Península Ibérica em 1877 (Espanha) e 1878 (Portugal).  
Taxas de alfabetização obtidas pela razão entre os homens que sabiam ler e os que tinham mais  
de 10 anos de idade**

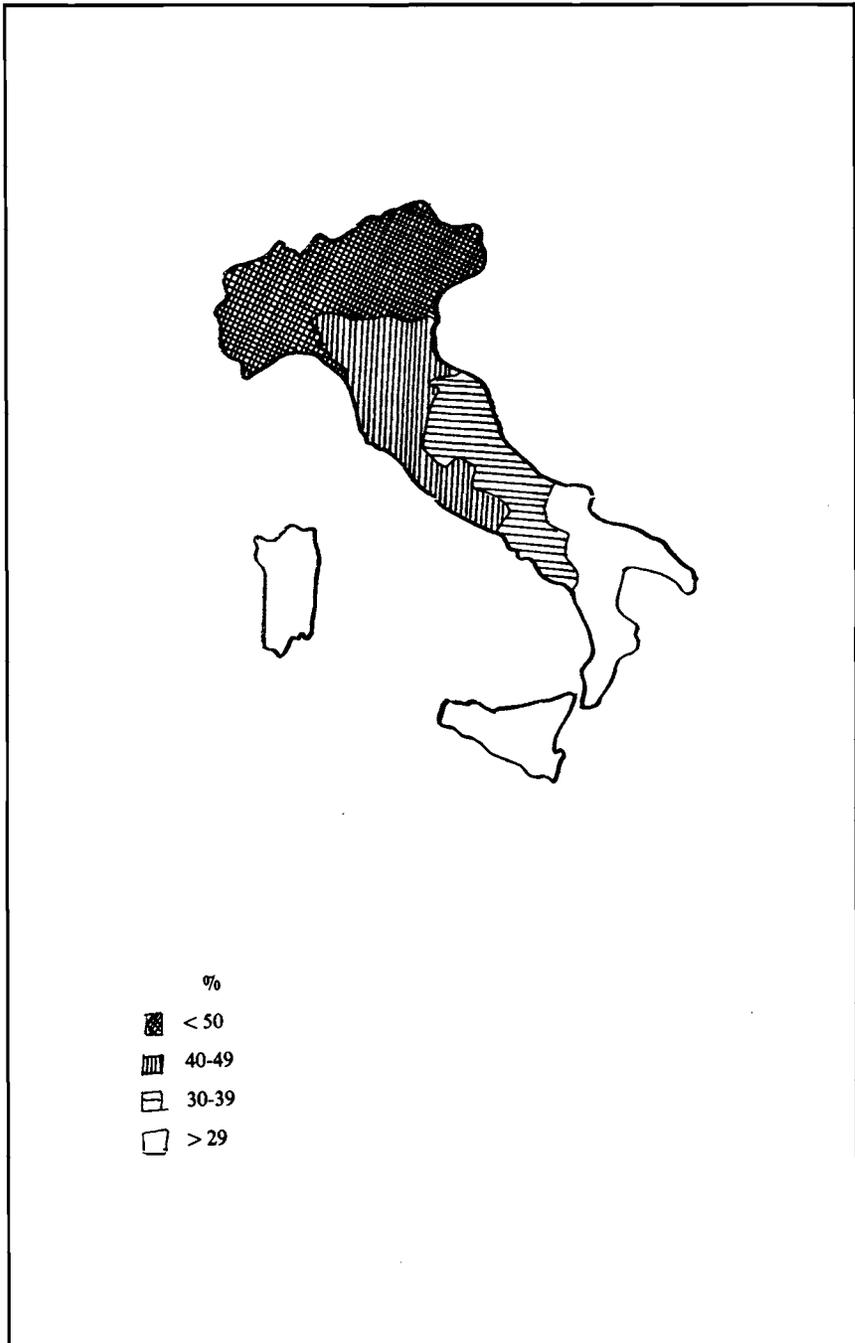
[MAPA 7]



Fontes: censos nacionais.

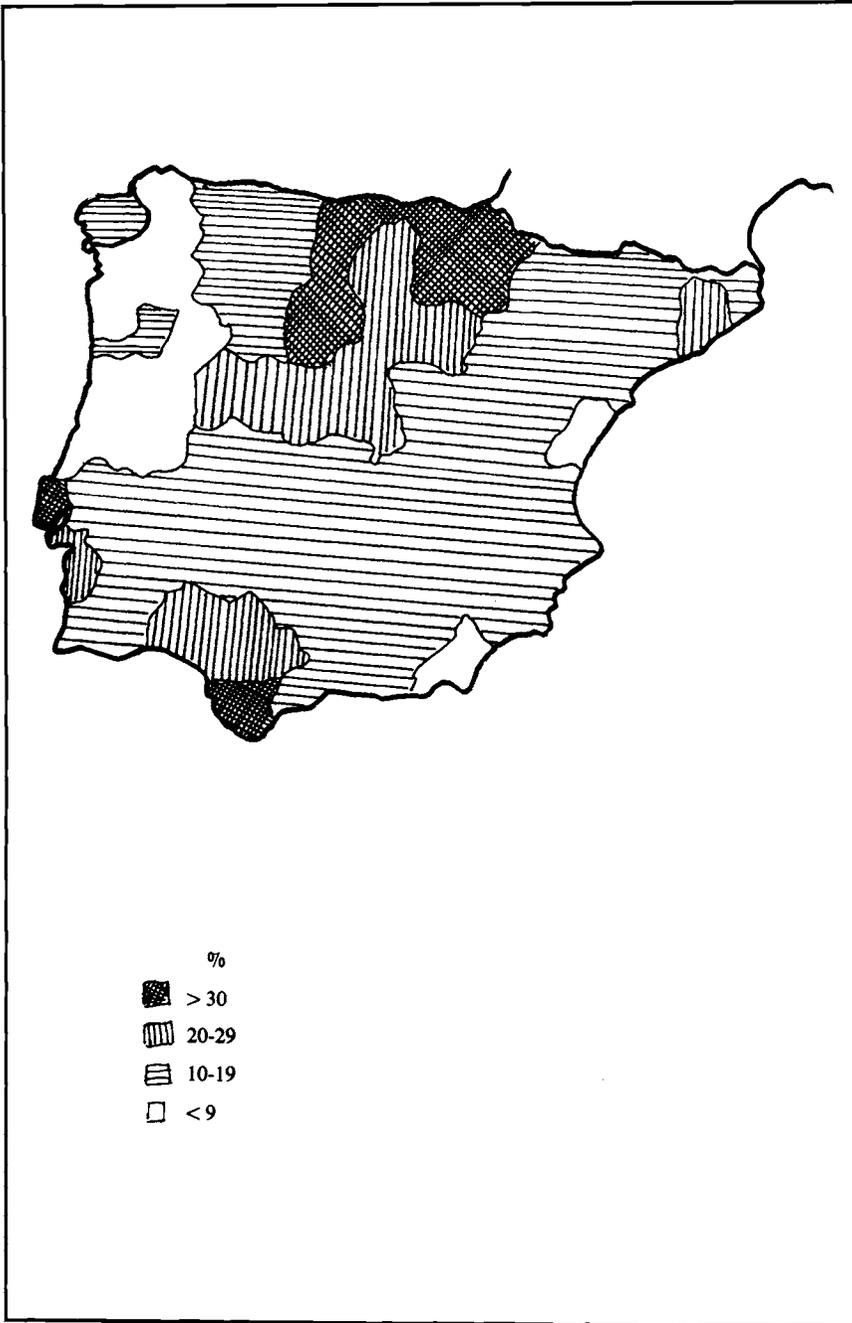
Alfabetização masculina em Itália em 1881: homens com idades acima dos 6 anos

[MAPA 8]



*Alfabetização feminina na Península Ibérica em 1877 (Espanha) e em 1878 (Portugal).  
Mulheres com mais de 10 anos*

[MAPA 9]



Fontes: recenseamentos nacionais.



Número de escolas públicas por 10 000 habitantes em 1899

[MAPA 11]

