

Da educação em Almeida Garrett ou sobre a marginalidade do maior negócio da pátria

Fernando Augusto Machado

Abstract. This article discusses the discrepancy between the relative lack of critical visibility surrounding Garrett's educational treatise *Da educação* and its paramount importance as an ideological foundation of Garrett's works and actions. Fernando Augusto Machado reviews the genesis of this incomplete treatise and provides an indepth background to its partial publication that could be responsible for its lack of representation. Machado also focuses on the intended audience of the text, its possible sources, and highlights some of the main areas of the treatise that link education to the concept of nation.

1. Garrett e a educação

O tratado *Da educação* é um dos escritos de Almeida Garrett que ostenta um dos mais flagrantes contrastes entre o baixo nível de representação alcançado e o seu merecimento, quer tendo em conta o valor objectivo do mesmo, quer pelo significado que transporta relativamente ao autor. Esta realidade justifica a importância de algumas considerações e o olhar que apresentamos sobre esta obra.

A educação é vector estruturante da globalidade do ideário, da acção e da obra de Almeida Garrett. Nas *Luzes*, na Europa delas e no contraste que com a Europa fazíamos bebeu e cimentou ele a inabalável convicção da radical proeminência desse valor no destino dos indivíduos e dos povos, convicção muito potenciada por uma especial circunstância: a intrínseca conexão entre

a sua vida e a história do seu país. Esta é a realidade que esta história assinala em múltiplas conjunturas e variadas funções em que se cruza com este cidadão militante. Sobre a importância do valor, abundantemente demonstrável na generalidade da obra, atemo-nos ao tratado, onde sobre ele nos fornece juízos vários, alguns com foros de valoração absoluta, quer no contexto do indivíduo quer no da nação. Nele se afirma, logo à partida, ser ela “o maior e mais importante negócio da pátria,” assumindo logo o autor, que essa era a ideia orientadora da construção de toda a obra (Garrett, *Da educação* ii);¹ depois, que a educação não só garante a felicidade, mas determina a própria existência das nações como tal (2); em terceiro lugar, que ela é “o mais natural e ingénito cuidado do homem” no quadro da conservação da espécie (5); finalmente, que ela é, entre todas, a arte mais sublime e útil e a que mais diviniza a acção do homem, pela afinidade que estabelece entre a criatura e o criador (4). Nestes pressupostos funda Garrett a predilecção e o deleite por este estudo e acção, que, assevera o próprio, constantemente até aí o ocuparam (*Da educação* 5). Até aí, e daí em diante, diremos agora nós. De facto, nem poderia ser de outra maneira, já que foi ditame da cidadania activa que sempre o moveu, sob a convicção um dia confessada a Agostinho José Freire de que era a instrução “[...] o único meio de assegurar a liberdade da geração futura portuguesa” (Garrett, *Obras* I: 1139).² E assim sendo, necessário seria reconhecer que o trabalho, o estudo e a prática que a ela dedicasse, se tornariam o critério mais eficaz, em nome da valiosa utilidade, para ser pela história julgado como fiel e devoto servidor da causa da civilização e da liberdade do país.

2. O tratado *Da educação*

O tratado *Da educação* foi editado em Londres nos princípios de Novembro de 1829. Há razões e há circunstâncias que determinaram a sua elaboração. Se bem que o autor insista na indigência de obras na matéria, e fá-lo com cores excessivamente carregadas, as razões prendem-se, sobretudo, com as considerações anteriores e podem enunciar-se nesta sùmula: dar cumprimento, em projecto, às profundas convicções de que, por um lado, a educação é a casa da liberdade; por outro, de que, assim sendo, aquela seria, de facto, a grande tarefa da nação.³ Quanto às várias circunstâncias, apontamos duas de mais forte incidência: o lastro de competências teóricas e práticas adquirido antes no exercício do cargo de chefe da repartição da Instrução Pública e Estabelecimentos Pios, situação que claramente concedia apetências e facilitava

a elaboração da obra;⁴ a imprevista ida da rainha para Inglaterra, onde Garrett cumpria o terceiro exílio, circunstância que activou nele o agudo sentido de oportunidade para, por essa via, influenciar os rumos educacionais da “infantil soberana” (Amorim I: 492) que, em 9 de Abril de 1829, completava dez anos de idade.⁵ Fáz-lo-ia dando ao tratado a forma epistolar, como era muito vulgar fazer-se neste tipo de escritos, elegendo como destinatária a futura marquesa de Ponta Delgada, D. Leonor da Câmara, escolhida pouco antes para encarregada de educação daquela.

Por curiosa e estranha coincidência, desditosas fatalidades envolvem os dois escritos sistemáticos de Almeida Garrett sobre a temática educacional: este tratado e o *Plano de reforma geral de estudos* (1834).

Deste, pelo qual Garrett teve grande apreço, diremos apenas que se preservou o esquema ordenado das matérias que na altura fez publicar na *Crónica constitucional de Lisboa* (nº 77 de 2 de Abril de 1834), acabando por se perder o rasto do vasto documento. Tratando-se de um projecto que abrangia a totalidade do sistema educativo do país, o primeiro de cunho moderno que se planeou em Portugal, segundo dizer de Delfim Santos, e que reflecte o espírito das reformas da Convenção francesa, as ideias avançadas que veicula e que claramente se percebem neste simples índice, fazem adivinhar no pouco que resta o muito e bom que se perdeu.⁶

Fatalidade paralela envolve o tratado *Da educação*. Sigamos apressadamente o trajeto:

Em 15 de Abril de 1830 escrevia o pedagogo ao seu amigo José Gomes Monteiro sobre um encontro tentado uns dias antes mas não realizado. O fim deste era diligenciar “[...] alguma assinatura mais para o meu *Tratado de educação*, pois quero entrar com a impressão do segundo volume e desejava aliviar-me do peso das minhas despesas que às costas ainda tenho” (Garrett, *Obras I*: 1392-93). Esta situação de grande indigência pessoal e familiar havia de prolongar-se, e o volume não foi impresso na altura, o mesmo acontecendo com o *Dom Magriço* cuja impressão mandaria suspender em Fevereiro do ano seguinte, aguardando melhor ocasião (Garrett, *Obras I*: 1397). Entretanto, alistou-se Garrett na expedição militar que almejava libertar Portugal do usurpador Dom Miguel. Sai de França em 1832, chega à Terceira e daí partirá, depois de uma muito útil estadia nas ilhas para si e para a pátria, na frota da liberdade que havia de desembarcar no Mindelo, com objectivo do Porto.⁷ Outro barco, mais tardio e carregado com as bagagens dos militares, com as suas também, teria sorte trágica à entrada do

Douro, sendo afundado pela artilharia miguelista. Com ele arrastou preciosidades literárias e ensaísticas do cidadão da invicta. Entre elas, o manuscrito do prometedor *Magriço*, trabalhos de história, uma tragédia e o segundo volume do tratado *Da educação*. “Descansem em paz, no amigo lodo do meu pátrio rio!” desabafará ele no prefácio da 2ª edição de *Adosinda* (*Obras* I: 1742), onze anos depois. Promessas várias expressas para colmatar este vazio, nunca chegaram a ter realização, se bem que no *Prospecto* que compôs para publicitar a edição das *Obras completas*, em 1839, ainda figure a indicação dos dois volumes. Resta-nos, então, o editado, o qual corresponde, relativamente ao esquema total da obra que apresenta na introdução, apenas à matéria do livro primeiro, a educação doméstica ou paternal para os dois sexos. Para além de uma parte de teoria educativa e princípios gerais, abrange a educação que corresponde aos períodos da infância e da puerícia. Ficarà em branco a matéria de mais três livros: o segundo, havia de tratar da educação do ginásio para rapazes; o terceiro, da educação maternal ou do gineceu para meninas; o quarto, da educação pública propriamente dita, desde a académica e profissional em geral até aos casos especiais de órfãos e desamparados, de privilegiados e de classes inferiores.

É nossa convicção que o infortúnio que atingiu estas duas obras sistemáticas teve responsabilidade significativa na menor representação conseguida nesta área. Não nos parece, todavia, nem única nem determinante.

Se bem que motivada a redacção e publicação do tratado pela presença da jovem rainha, não estamos, como se afirma com alguma frequência, perante uma obra de educação de príncipes. Cedo se delineou esta ideia, tornando-se importante esclarecer este ponto pelo rasto que tem deixado. É muito curioso confrontar o título da primeira edição, única da vida do autor, com o da segunda de 1867, da Casa da Viúva Moré. Um pormenor ressalta do confronto, mas não o vi ainda notado. Da edição originária não consta qualquer subtítulo. Apenas inclui a indicação, não sub titulada mas a seguir ao nome do autor, da parte da obra tratada no volume, conforme plano que na introdução revela: *Livro primeiro, / Educação doméstica ou paternal*. A segunda edição introduz como subtítulo a especificação: *Cartas dirigidas a uma Senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem princesa*. Este elemento novo é arrastado da primeira página do corpo da obra, na qual tem início a carta primeira, depois do preâmbulo “Ao Leitor,” de 8 páginas, e da introdução com 18 páginas.

Embora pareça tratar-se de detalhe insignificante, o que é certo é que a iniciativa de tal transferência, mesmo que sem objectivos intencionados, além de indevida, gera facilmente sentidos e induz leituras que não correspondem nem às finalidades, nem ao objecto nem aos conteúdos do livro, como veremos já. O que é certo é que as edições que se seguiram adoptaram o novo e errado perfil. Talvez possamos encontrar algum significado na separação a tracejado que Teófilo Braga insere no volume da edição ilustrada das *Obras completas* (1904), entre o verdadeiro título e o acrescento. Mas aduzamos alguns elementos que sustentam a nossa posição sobre a natureza geral da obra.

Antes de mais, é importante ter em conta que estamos perante um tomo que representa apenas a primeira parte de uma obra inacabada. Assim sendo, a análise desta parte tem de ser feita à luz quer dos fins que globalmente serve, quer dos desenvolvimentos que adopta. Ora, nem o plano global, nem os desenvolvimentos sustentam interpretações que vaticinem a obra como destinada à educação de príncipes, o mesmo acontecendo com a forma que, incluída na titulação, induziu mais facilmente leituras de conteúdo. Começemos por aqui.

Que a opção epistolar serve uma estratégia ideológica de destino, organizacional, de motivação de leitura, e de opção metodológica segundo princípios de modernidade, não veiculando fins ou conteúdos determinantes da natureza da obra, infere-se logo dos dois primeiros parágrafos do preâmbulo:

Quanto à forma, dei a este corpo de reflexões a epistolar, que por mais singela e desataviada, mais se dá com a facilidade do estilo e sinceridade da expressão, e melhor quadra ao natural pouco dogmático de um autor despresumido de si, que antes propõe como quem duvida, do que assevera como quem sabe.

Supõem-se estas Cartas⁸ dirigidas a uma Senhora ilustre encarregada da educação de uma jovem Soberana, porque sendo este o ápice da educação, tanto pelo vasto como pelo difícil, deu-me assim maior latitude, e veio a compreender todas as espécies desde a mais alta e dificultosa (Garrett, *Da educação* ii).

Que não se deve inverter a relação da lógica processual de compreensão e extensão que encara a educação do príncipe como mera sequência, adequada ao momento, da educação geral, é também aviso do próprio autor: “O meu livro não é um tratado de educação de príncipes, é um tratado de educação

geral, que em sua generalidade até essa espécie compreende” (ii). Mais tarde reafirmará o princípio—“A educação é uma só...” —ilustrado com metáforas de zoologia e botânica que percorrem caminhos de classe, género, espécie e variedade (7). Para além do mais, como se aplicaria à educação do príncipe o que define como fim geral dessa educação que teoriza no livro e que precede o enunciado do próprio objecto, que é fazer um membro útil e feliz da sociedade (8)?

Introduzamos um outro aspecto: das doze cartas que compõem a obra, apenas a última, aliás bastante curta, se refere directamente à educação da princesa. Até aí, duas aplicações havia feito da educação geral aos soberanos. A primeira tem lugar na quinta carta e tem como matéria a educação religiosa. Todavia, mais que teorizar esta educação para reis, a carta cumpre fundamentalmente uma missão ideológica. Por um lado, releva a desgraça que transportam para o povo a intolerância e o fanatismo religiosos dos que reinam, ilustrando com a história de fora e a nacional, e percorrendo nesta os nossos monarcas para trazer à ribalta os modelos do que não deve ser: o fraco D. João III que os arteiros confessores subjugaram, e o “facho exterminador” (109) da nossa inquisição, que ele ergueu. Por outro, veicula uma perturbante ameaça à educadora em questão: que o povo estaria pronto para perdoar a qualquer rei, por mais que este o tiranizasse ou oprimisse, mas que nunca perdoaria ele ao conselheiro da infância, ao que o trouxe pela mão desde o berço até ao sólio: “Sobre vossas cabeças choverão as maldições das gentes se lhes derdes um mau príncipe e ‘devorador de povos,’ em vez do ‘pastor’ e guarda que se prometiam” (116). Enfim, cumpre-se a missão da carta invertendo a história de quase todo o passado recente—valha a excepção do pombalino D. José—acometendo ao rei a responsabilidade de vigiar os sacerdotes que invadem a jurisdição civil “[...] usurpando funções que a sociedade lhes nega e a religião lhes proíbe” (*Da educação* 117), e não o contrário. A síntese vem em duplo recado, telegráfico mas carregado de mensagem e algum humor negro: “rei ímpio ou rei fanático... – Deus nos livre da abominosa escolha;” e à frente: “por mim creio seguro que aos vigilantes olhos de V. Ex.^a não escaparão os defeitos se os houve, no passado, nem falecerá emenda deles no que de futuro resta para completar essa de todas mais importante parte da educação” (118).

A segunda aplicação diz respeito à questão da educação moral e tem como ponto crucial a perspectivação da história como perfeição e complemento daquela. Porfiando no método moderno e relevando a finalidade que lhe deve

presidir de formação de cidadania, a aplicação introduz apenas a relativização da escolha dos quadros históricos, concedendo-se para o caso, uma diferenciação quantitativa para mais, que não de qualidade.

Em termos globais diríamos que a educação do príncipe é um complemento circunstancial que não quebra o fio da educação geral de que trata o volume e que preenche, principalmente, a função estratégica que, no momento, a situação da pátria pedia.

Anotemos, entretanto, algumas características substantivas que nos façam ter ideia do perfil filosófico e psico-pedagógico da teoria educativa do tratado, num quadro de construção de um projecto de modernidade.

Sobre as fontes, reafirmamos aqui o que já demonstrámos noutro escrito, ou seja: por um lado, o papel estruturante que o *Émile* desempenha na obra, desde os pressupostos que fornece, aos fins, objecto e pilares fundamentais do processo educativo; por outro, que é Garrett quem verdadeiramente introduz o pensamento educacional de Rousseau em Portugal, o que, só por si, lhe reserva, e a esta obra em particular, um lugar proeminente no panorama pedagógico português.⁹

Quanto à teoria educativa, damos realce apenas a três pressupostos que a enformam:

1) Retomando caminhos que trilhara no campo da literatura, afirma a importância da educação nacional: “Eu tenho que *nenhuma educação pode ser boa se não for eminentemente nacional*. Nem o próprio ‘cidadão de Genebra’ era capaz de educar bem um cidadão estrangeiro” (*Da educação X*).¹⁰ Este tem sido um dos vectores mais deturpados e interesseiramente usados do seu ideário educacional.¹¹ Ora, bastaria complementar tal princípio com o que enuncia no prefácio à segunda edição de *Adosinda*—“Nenhuma coisa pode ser nacional se não é popular” (*Obras I*: 1745)—e que repete em fórmula mais desenvolvida na introdução ao *Romanceiro*, ou então segui-lo no que foi a construção do seu ideal romântico, para verificar que não cabe neste pressuposto qualquer marca de nacionalismo xenófobo e que nele apenas segue a doutrina que as *Luzes* há muito haviam ditado e que os périplos europeus do próprio haviam amadurecido. Na perspectiva do cidadão portuense, a nacionalidade não anula a universalidade, nem a pátria a humanidade, nem a formação de cidadãos é incompatível com a formação de homens, como a sua vida e escritos demonstram abundantemente. Aliás, esta relevância do nacional, é lição frequente do seu mestre, patente no prefácio ao *Émile* já antes referido em nota, onde releva a importância que tem de se

dar aos contextos nacionais na organização educativa, ou no quadro aplicado que constrói para a educação nas *Considérations sur le gouvernement de Pologne*.¹² Fazendo aplicação deste paradigma, educar portugueses através de modelos estrangeiros não caberia em qualquer boa educação, da mesma forma que desprezar os ensinamentos das obras, das escolas e dos sistemas estrangeiros, apropriando-os aos nossos costumes e circunstâncias, seria igualmente insensato. Universal e nacional cruzam-se construtivamente nos escritos e no pensamento de Garrett como se cruzaram na sua vida.

2) A criança é criança, um ser em desenvolvimento. Este é um pressuposto que atravessa todo o tratado e que é ensinamento directo do *Émile*, ensinamento que se estende também ao fim do processo que se atinge com a edificação da autonomia do ser.

3) Finalmente, a questão metodológica. As lições vêm de muitos lados, mas principalmente de Montaigne, de Locke, de Rousseau e de Condillac. O “como” e o “quando” são elementos de grande atenção. Verbera com persistência as inutilidades da abstracção, a metafísica das ideias inatas, o dogmatismo da ciência certa, a dedução da síntese universalista, enfim, esses “métodos das trevas,” expressão que recolhe do abade francês. A regra de ouro é assim dita: “A análise é o método da natureza; há-de vir com a força da razão e da experiência” (*Da educação* 24). Antes, em nota que atingia os incompreensíveis Kant e outros espiritualistas, amplificara e radicalizara a situação: “No físico e no moral não há já hoje ciência verdadeira senão a experimental” (10, nota). Nestes enunciados de modernidade científica e pedagógica fará Garrett caber todos os saberes e todo o ensino, não concedendo excepção à própria religião—das obras se deve subir ao Criador—nem às artes, como a música, a poesia, a eloquência e outras.

Seria importante destacar alguns segmentos, de pertinência mais inovadora, do processo organizacional e substantivo do sistema, como a importância que dá à educação do corpo, à feição naturalista e racionalista que aplica à própria religião e metodologia que a serve - aquela “que os sentidos sentem” e “que a razão fácil concebe” (98) - conforme a filosofia do vigário de Sabóia que tanto exasperou o arcebispo de Paris, o aproveitamento intelectual e moral da história enquanto “curso experimental da ciência da vida” (121), o princípio rousseauiano, também tão caro às *Luzes*, da inseparabilidade entre a moral e a política (169).¹³

É pacífica a leitura sobre a modernidade que envolve o tratamento destes objectos educacionais. São mais críticos os juízos quando entramos no

capítulo da educação intelectual. O principal pecado apontado ao nosso pedagogo é que organiza esta segundo pressupostos de diferenciação selectiva, o que não lhe concederia lugar na galeria dos mais corajosos e avançados inovadores. Há fundamentos teóricos neste julgamento. Contudo, alguns mostram-se claramente eivados de voluntarismo idealista e radicalismo metafísico. A questão é que a obra tem de ser julgada no quadro do seu contexto, quer pessoal quer nacional, que não era propício a vanguardismos. Ia longe a poesia e a festa da revolução; quebrara-se em muito o próprio optimismo iluminista que os poemas *Camões* e *D. Branca* já faziam ver;¹⁴ e lançara já raízes o realismo atiçado pelos desencantos pessoais e as agruras da pátria que agora eram de tirania e de sangue; enfim estávamos em tempo que desembocaria na revoltada *Carta de M. Cévola* (1830). Mas mesmo assim, não é apoucada a modernidade que envolve este vector. Começemos pela sentença mais controversa: “Em qualquer grau da sociedade que nos ponha a sorte, todos carecemos de educação intelectual, mas nem todos *igualmente*” (*Da educação* 27).¹⁵ Repare-se que desde logo se consagra o princípio da educação universal, o que, na época, não deixa de ser avançado. Tenha-se em conta que a progressista constituição de 1822 não a consagra, que a *Carta* apenas prescreve a gratuidade da instrução primária (artº 145, nº 30), e que só a legislação de Passos Manuel a consagrará em 15 de Novembro de 1836 (artº 33 do respectivo *Decreto*) em ambiente de revolução e, note-se, sob a sombra do Garrett de 1834. E se quisermos ler a segunda parte de tal sentença pelo prisma do realismo histórico, bastará verificar que ainda hoje se não cumpre o desiderato consagrado na primeira! Aliás Garrett consideraria o princípio bem ousado, uma vez que o posiciona, se bem que através de uma interpretação inexacta do texto em causa, a um nível mais progressivo do que o que aparece no *Émile*. De facto afirma ele em nota aposta à primeira parte da afirmação: “Até o ‘cidadão de Genebra’ aristocratizou nesse ponto” (27) Mas caracterizemos agora o “nem todos *igualmente*.”

A partir do grau da educação básica universal que obedece ao princípio da necessidade, Garrett perfila mais dois níveis de ensino a serem frequentados por destinatários que neles se enquadrarão segundo princípios de utilidade ou de ornamento, ou seja, cada um destes dois níveis, para uns funcionará como absolutamente necessário, para outros como útil e para alguns como simples ornamento.¹⁶ A aprendizagem das línguas vivas, por exemplo, que pertence ao segundo nível, será indispensável para todos os não destinados a ofícios mecânicos, podendo ser, para os outros, útil ou um simples ornamento; o

mesmo para a anatomia ou algumas das belas artes como o desenho ou a dança, do terceiro nível, que poderão ser encaradas segundo as situações de quem as aprende. Só que, os critérios que encontra para determinar tais situações são o *sexo*, a *posição social*, as *inclinações* e o *destino futuro* do educando (*Da educação* 14). Esta classificação distributiva deixa, de facto, combalido, pelo menos teoricamente, o princípio da igualdade. No que respeita ao sexo, por exemplo, Verney caminhará muito mais no seu *Verdadeiro método de estudar* (V: 123-48). O mesmo acontece com Luís da Silva Mousinho de Albuquerque que franqueia totalmente a instrução pública às mulheres (12). Mas, subtraindo este critério, mais do que condicionar ou sugerir discriminação de públicos, Garrett lê a realidade socio-económica do país, e isto compreende-se melhor se tivermos presente a globalidade do plano da obra e que já antes referimos, nomeadamente no que toca às *classes inferiores*. Ora, neste campo, estamos muito para além do iluminismo enciclopédista de Voltaire ou Chalotais que incluíam no princípio da conveniência social o desvio das classes baixas da pública instrução, ou de Kant que via na instrução pública tarefa incomportável para o Estado.¹⁷

Clara é, também, a modernidade do plano curricular que apresenta. Não apenas pelo conjunto de saberes que o compõem, desde as línguas vivas às ciências positivas e aplicadas, mas também pela forma como as concebe, como lhes lê a utilidade social, como as expurga de formalismos e abstractismos, como metodologicamente encara a sua construção e ensino. Veja-se a quase sempre fastidiosa gramática que ele define como ciência das palavras e não alfobre de regras, entendidas aquelas como sinais de ideias que, por sua vez, mergulham na realidade do mundo e das coisas. Ou como encara a evolução criterial das línguas vivas que perspectiva em rápido trânsito de simples ornamento para a utilidade e até a necessidade dada a acelerada intercomunicabilidade das nações.

No meio desta claridade com salpicos de preconceito reconhecemos o teimoso labéu da educação da mulher. A mulher que faz as delícias, adoça a amargura, afaga a existência do homem, do *Toucador*; a da feliz ignorância e inocência de *Helena* que quanto mais sabe mais erra; a da filha Adelaide que não queria para doutora; a das *Viagens*, linda Joanhina sem boquinha gravezinha e espremidinha pela doutorice; a da *Memória histórica* da Duquesa de Palmela que encontra a mais dourada auréola na encarnação da matrona romana e nas virtudes de filha, esposa ou mãe, têm rasto paralelo no tratado. Tendo de ver a pequena rainha mais como soberana do que como filha, esposa

ou mãe, não vislumbra outro caminho senão transformá-la de fêmea que de facto é, em varão, para como tal poder ser instruída. Assim o exigia a lei e a nação.

Não há bela sem senão. Jean-Jacques teve mais máculas, pois descobrindo a criança para o mundo, pôs os filhos na roda, e amando como Garrett as mulheres, educou mal Sofia que sujeitou preconceituosamente ao Emílio. Não deixou, mesmo assim, de ser o nome mais importante da educação moderna.

Garrett é um dos nossos maiores escritores, e como tal é reconhecido e venerado. Mas é também, não é questionável, o mais destacado educador e formador de mentalidades do liberalismo e do século XIX português. Sabemos que não é muito brilhante a história do nosso pensamento educacional e da pedagogia. Mas pela abrangência, pela qualidade, pela inovação e oportunidade do conjunto do seu pensamento disperso e sistemático, o nosso autor ocupa espaço cimeiro no seu século e lugar proeminente na nossa história pedagógica. Da dualidade educador / pedagogo resulta um todo que trespassa a globalidade da sua obra, projecto de vida e a própria existência. Ele próprio recorrentemente o confessou. Ora, deste real está longe o reconhecimento e uma equiparada representação.

Na “Introdução” às preciosas e incomparáveis *Memórias biográficas* de Garrett, escreve o autor:

Aí vai, pois, o liberal convicto, o divino poeta, o dramaturgo insigne, o narrador admirável, o orador sublime, o publicista eminente, o artista incomparável que abraçou no seu gigante amplexo todos os géneros da literatura e da poesia, que em todos se mostrou grande, deixando em cada um seu monumento (Amorim I: 23-4).

Têm todo o sentido, estas palavras! Contudo, pelo que foi e representa na matéria o biografado, mas também pelo próprio enaltecimento que ao longo dos três volumes lhe concedeu neste campo, bem poderia Gomes de Amorim ter completado a qualificada e justa enumeração com o duplo epíteto de *indomável educador* e *notável pedagogo*! Com efeito, para quem uniu a sua vida à história da pátria e indicou a educação como negócio mais importante desta, não poderia a mesma educação deixar de ser um dos mais importantes negócios de si próprio. E assim foi, de facto.

Este tratado, no feito e nas linhas do inacabado, é peça fundamental de

aclaramento desta penumbra que estranhamente persiste no outro século XIX do seu maior escritor e poeta.

Notas

¹ Utilizaremos como referência bibliográfica o texto da primeira edição, a única da vida do autor.

² É também muito sintomático o episódio por ele atestado em 1827 no *Cronista*, e já referido por Ofélia Paiva Monteiro (*A formação* II: 76). Perante a notícia que correu sobre a vontade de D. Pedro querer reunir cortes extraordinárias, não perde Garrett a oportunidade de indicar a *instrução* como matéria imprescindível a ser nelas tratada.

³ Garrett passa em claro escritos importantes, quer do período anterior à revolução, como são os casos de Martinho de Mendonça, Verney e Ribeiro Sanches, quer do período pós-revolução, como é o caso, por exemplo, do inovador projecto de Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, oferecido às cortes, *Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública*.

⁴ Em 12 de Agosto é assinado o decreto que o nomeia para este lugar.

⁵ O problema é conhecido. Programada a viagem para a corte de Viena com vista a aprimorar a sua educação junto do avô, imperador da Áustria, e onde o tio D. Miguel costumava ter permanência, a usurpação do trono por este, à revelia de tudo o que tinha sido previamente concertado, fez mudar os planos e traçar novo rumo à viagem.

⁶ Escreve Delfim Santos: “O primeiro plano de estudos de cunho moderno que se planeou em Portugal e que se deve a Almeida Garrett, que o elaborou por sugestão do senhor D. Pedro IV, em 1834, é ainda nas suas linhas gerais o que subsiste como plano, embora desfigurado, retorcido e quase inoperante. Os nossos graus de ensino estavam previstos nesse plano; as alterações posteriores limitaram-se à criação de escolas deste ou daquele tipo, depois à sua extinção e, o que é mais grave, parece que foram as extintas as que contribuíram para dar à Nação a melhor consciência de sua organização pedagógica e finalidade formativa” (132).

⁷ Aí trabalhou com Mousinho da Silveira na elaboração das leis que tomariam o nome deste e que inaugurariam o *Portugal novo*.

⁸ “As do 1.º Livro.” Trata-se de uma nota do autor.

⁹ Cf. Fernando Augusto Machado, *Almeida Garrett e a introdução*.

¹⁰ Esta é uma das considerações que Rousseau faz no curto prefácio ao *Émile* (IV: 243). Garrett tem-na certamente em conta quando afirma isto.

¹¹ Percorram-se os discursos da publicação *Comemorações do primeiro centenário do Visconde de Almeida Garrett (1854-1954)*.

¹² Ilustramos com este escrito pelo grau de explicitude e afinidade que apresenta com Garrett. Diz o genebrino: “L'éducation nationale n'appartient qu'aux hommes libres; [...] A vingt ans un Polonois ne doit pas être un autre homme ; il doit être un Polonois. Je veux qu'en apprenant à lire il lise des choses de son pays, qu'à dix ans il en connoisse toutes les productions, à douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes, qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les lois, qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action ni un homme illustre dont il n'ait la memoire et le cœur pleins, et dont il ne puisse rendre compte à l'instant. [...] Ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonois...” (III: 966).

¹³ Sobre a importância e consequências deste pressuposto em Rousseau, ver Fernando Augusto Machado, *Rousseau em Portugal*, parte I, cap. IV.

¹⁴ Ver Ofélia Paiva Monteiro, *A formação de Almeida Garrett*, vol. II: 246.

¹⁵ O sublinhado pertence ao autor.

¹⁶ Dêmos o exemplo da aritmética que faz parte do primeiro nível: “A aritmética é o rudimento imediato da educação elementar. [...] A extensão com que esta importante parte do conhecimentos humanos deve ser ensinada depende das circunstâncias do educando. O que sobeja a um não bastará a outro, mas decerto a nenhum pode dispensar absolutamente de aprender, nem sexo, nem posição social, nem aptidão” (Garrett, *Obras* I: 789).

¹⁷ Voltaire exultou de contentamento quando viu que Chalotais não previa no *Essai d'éducation nationale* a educação para todos; da mesma forma Kant considerava a impossibilidade da educação pública para todos face às despesas in comportáveis que daí adviriam para o Estado (Kant 85-6).

Obras Citadas

- Albuquerque, Luís da Silva Mousinho de. *Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública*. Paris: Impresso por A. Bobbée, 1823.
- Amorim, Francisco Gomes de. *Garrett, memórias biográficas*. 3 Tomos. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881-1884.
- Chalotais, Louis-René de la. *Éssai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*. s.l., MDCCLXIII.
- Garrett, Almeida. *Da educação*. Londres: Em Casa de Sustainence e Stretch, MDCCCXXIX.
- . *Da educação—Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem princesa*. 2ª ed. Porto: Em Casa da Viúva More—Editora, 1867.
- . *Da educação—Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem princesa*. 3ª ed. Porto: Ernesto Chardron, Editor, 1883.
- . *Da educação—Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem princesa*. Edição ilustrada - Revista coordenada e dirigida pelo Dr. Teófilo Braga. Lisboa: Empresa da História de Portugal, 1904.
- . *Obras de Almeida Garrett*. 2 vols. Porto: Lello & Irmão Editores, 1966.
- Kant. *Réflexions sur l'éducation*. Trad. A. Philonenko. 2ª ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974.
- Machado, Fernando Augusto. *Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. Porto: Edições ASA, 1993.
- . “Modernidade portuguesa na senda de Garrett.” *Fórum* 26 (Jul.-Dez 1999): 3-25.
- . *Rousseau em Portugal—Da clandestinidade setecentista à legalidade vintista*. Porto: Campo das Letras, 2000.
- Monteiro, Ofélia Paiva. *A formação de Almeida Garrett, experiência e formação*. 2 vols. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1971.
- Monteiro, Ofélia Paiva e Maria Helena Santana, orgs. *Almeida Garrett um romântico, um moderno—Actas do congresso internacional comemorativo do bicentenário do nascimento do escritor*. 2 vols. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes*. 5 vols. s.l.: Éditions Gallimard, 1969.
- Santos, Delfim. *Obras completas*. 2ª ed. Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Verney, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. Ed. António Salgado Júnior. Vol. V. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1953.

Fernando Augusto Machado holds a degree in Philosophy from the Universidade de Coimbra, and a Masters in Philosophy of Education and a PhD in History of Philosophy and Portuguese Culture from the Universidade do Minho, where he is an Associate Professor in the Department of Philosophy and Culture. His current research focuses on eighteenth- and nineteenth-century Portuguese culture, and in particular, on the writer, pedagogue and politician Almeida Garrett. He is also part of the research team working on the critical editions of this author's work. Some of his most important publications are: *Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal* (Porto: Edições ASA, Coleção Perspectivas Actuais, 1993); *Rousseau em Portugal: da clandestinidade setecentista à legalidade vintista* (Porto, Campo das Letras, 2000); and *Educação e cidadania na ilustração portuguesa: Ribeiro Sanches* (Porto, Campo das Letras, 2001). E-mail: fmachado@ilch.uminho.pt