

PORTUGUESE STUDIES REVIEW

Volume 24 • Number 2
Winter 2016

ISSN 1057-1515

Interdisciplinary

*História da Educação nas Américas e em
Portugal nos Oitocentos:
Processos de Escolarização e
Circulação de Ideias*

Focus Issue

Editors: Cláudia Engler Cury,
Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Carla Mary S. Oliveira

PS
R

VOLUME 24 • NUMBER 2

PORTUGUESE STUDIES REVIEW

WINTER 2016

VOLUME 24 • NUMBER 2 • 2016 (RELEASED 2017)

PORTUGUESE STUDIES REVIEW

Chief Editor: IVANA ELBL

Associate Editors: TIMOTHY COATES
ANTÓNIO COSTA PINTO
JOSÉ C. CURTO
MARIA JOÃO DODMAN
MARTIN M. ELBL

EDITOR EMERITUS: DOUGLAS L. WHEELER

International Editorial Board

JULIET ANTUNES SABLOSKY
Georgetown University

FRANCIS DUTRA
UCAL, Santa Barbara

WILSON ALVES DE PAIVA
Pontifícia Universidade
Católica de Goiás

CARLOS BALSAS
Arizona State University

SUSANNAH HUMBLE FERREIRA
University of Guelph

RENÉ PÉLISSIER
Orgeval, France

MARCELO BORGES
Dickinson College

HAROLD JOHNSON
University of Virginia

MARIA FERNANDA ROLLO
Universidade Nova de Lisboa

CAROLINE BRETTELL
SMU, Dallas (TX)

ROBERT A. KENNEDY
York University (Toronto)

STANLEY PAYNE
U. of Wisconsin, Madison

MICHEL CAHEN
CNRS / Sciences Po,
Bordeaux

STEWART LLOYD-JONES
ISCTE, Lisbon

FERNANDO NUNES
Mount St. Vincent University

AN IMPRINT OF BAYWOLF PRESS ✨ ÉDITIONS BAYWOLF (2012 –)
Peterborough, Ontario, K9H 1H6
<http://www.trentu.ca/psr> (mirror); <http://www.maproom44.com/psr>

FORMERLY PUBLISHED BY THE PORTUGUESE STUDIES REVIEW (2002-2011)

Printed and bound in Peterborough, Ontario, Canada.
Design, digital setting, general production: Baywolf Press ✨ Éditions Baywolf

Pro Forma Academic Institutional Host, 2002-2017: Lady Eaton College (Trent University)



© 2016-2017 *Baywolf Press ✨ Éditions Baywolf and Portuguese Studies Review. All rights reserved.*

This publication is protected by copyright. Subject to statutory exceptions and to the provisions governing relevant collective licensing agreements or open access distribution nodes in which the publisher participates, no commercial reproduction or transmission of any part, by any means, digital or mechanical, including photocopy, recording, or inclusion in data storage and retrieval systems, may take place without the prior written consent of *Baywolf Press ✨ Éditions Baywolf*.

National Library of Canada Cataloguing Data

Portuguese Studies Review

ISSN 1057-1515

Semiannual

v. : ill. : 23 cm

1. Portugal—Civilization—Periodicals. 2. Africa, Portuguese-speaking—Civilization—Periodicals.
3. Brazil—Civilization—Periodicals. 4. Portugal—Civilisation—Périodiques. 5. Afrique lusophone—
Civilisation—Périodiques. 6. Brésil—Civilisation—Périodiques.

DP532 909/.0917/5691005 21

Library of Congress Cataloguing Data

Portuguese Studies Review

ISSN 1057-1515

Semiannual

v. : ill. : 23 cm

1. Portugal—Civilization—Periodicals. 2. Africa, Portuguese-speaking—Civilization—Periodicals.
3. Brazil—Civilization—Periodicals.

DP532 .P67 909/.091/5691 20 92-659516

FOCUS ISSUE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NAS AMÉRICAS E EM
PORTUGAL NOS OITOCENTOS: PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS



HISTORY OF EDUCATION IN THE AMERICAS
IN THE 1800s: PROCESSES OF
SCOLARIZATION AND CIRCULATION OF IDEAS

ISSUE EDITORS

CLÁUDIA ENGLER CURY
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CARLA MARY S. OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PORTUGUESE STUDIES REVIEW
VOLUME 24, No. 2 2016 (REL. 2017)

CONTENTS

História dos conceitos e a imaginação na Educação Moderna	<i>Jean Carlo de Carvalho Costa and Justino Magalhães</i>	13
Livros e leitores em Pernambuco entre o Setecentos e o Oitocentos: a instrução e as livrarias franciscanas	<i>Carla Mary S. Oliveira</i>	37
A disciplinarização da escrita e o papel do professor na escola pernambucana oitocentista	<i>Tbiago Trindade Matias</i>	63
“Dai a todas as escolas Estatutos uniformes”. Escolarização na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e cultura material escolar (1834-1849)	<i>Mauricéia Ananias, Cláudia Engler Cury and Antonio Carlos Ferreira Pinheiro</i>	99
A Construção do Ensino Secundário Liceal no Portugal Oitocentista: O Exemplo das Ciências (1836-1860)	<i>Carlos Beato and Joaquim Pintassilgo</i>	119
Dispositivos pedagógicos e governo dos outros no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881)	<i>José G. Gondra</i>	143
<i>Antonia Adelaide, regente do recolhimento [da Senhora da Esperança, Porto] ... atesto que Joana Angelica Pinheiro ... tem sido assídua e desvelada.</i> Formar professoras para ensinar as crianças portuguesas: a primeira Escola Normal feminina em Lisboa, Portugal (segunda metade de Oitocentos)	<i>Maria João Mogarro</i>	169

CONTRIBUTORS

MAURICÉIA ANANIAS is a philosopher and received her PhD in Education from Campinas State University in 2005. Since 2006 she has lectured as Associate Professor in Brazilian Education, Public Policies, Research Practice and History of Education at Paraíba Federal University. Her research focuses on Public Instruction in São Paulo and Northeast Provinces in Imperial Brazil. She has published several papers and chapters on these matters and edited several books. In 2015 she published her PhD dissertation, *As escolas para pobres: instrução, trabalho e civilização – Campinas-SP, 1860-1889* (João Pessoa: Editora da UFPB, 2015), 152 pp.

CLÁUDIA ENGLER CURY is a historian and social scientist who received her PhD in Education from Campinas State University in 2002. Since 2003 she has lectured as Associate Professor in Historical Methodology, Brazilian Historiography and History of Education at Paraíba Federal University, where conducts research on the nineteenth-century Public Instruction in Northeast Brazil. She has published several papers and chapters on History of Education and School's Material Culture in nineteenth-century Brazil; and published, in 2013, her PhD Dissertation *"Abrindo o Baú de Memórias": Políticas Culturais no Brasil* (João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, 180 p.). She also edited more than ten books on Brazilian History and History of Education. Between 2013 and 2017 she has served on the board of the History of Education Brazilian Society.

CARLOS BEATO received his PhD in Education from the Universidade de Lisboa in 2012. Prior to his retirement in 2011, he taught Physics and Chemistry for several years in Portuguese elementary and high schools. He is currently a researcher at the Universidade de Lisboa, working in the area of Education Sciences, with focus on School Culture, History of Education, Memory and Cultural Heritage.

JEAN CARLO DE CARVALHO COSTA is Associate Professor at Universidade Federal da Paraíba, where he lectures, conducts research and advises students in the Education Graduate Program. He received his PhD in Sociology from the Universidade Federal de Pernambuco in 2003, and since then he has carried out projects on Intellectual History and History of Intellectuals, Concepts in History and their interfaces with History of Education and Social Thought.

JOSÉ G. GONDRA received his PhD in Education from the Universidade de São Paulo in 2000. He lectures, conducts research and advises students as Associate Professor at Education Graduate Program of Universidade do Estado do Rio de Janeiro. He served as president of History of Education Brazilian Society between 2013 and 2015. He has worked, as *ad hoc* consultant, with many academic journals, publishers and development and research agencies. His research deals with the History of Education, with emphasis on History of Brazilian Education, Education in Brazilian Empire, and History and Historiography of Childhood. He currently coordinates the Education Graduate Program of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro and the National Education Graduate Programs Coordinators Forum, from National Education Graduate Programs Association (2015-2017 biennium).

JUSTINO MAGALHÃES is a historian of Education and Senior Professor at the Education Institute of the Universidade de Lisboa, where he coordinates the History Teaching and Psychology of Education Research area and the History of Education PhD Course. He conducts research on History of Education and Schooling, History of Literacy, School Book History, History of Educational Institutions, History of Local and Educational Municipality.

THIAGO TRINDADE MATHIAS received his PhD in Linguistics from the Universidade Federal da Paraíba in 2015. He now lectures as Adjunct Professor in Department of Portuguese at the Universidade Federal de Alagoas, where he also conducts research on Historical Linguistics and Written Culture Social History.

MARIA JOÃO MOGARRO is a historian of Education, who received her PhD in Education Sciences in 2001 from the Universidade de Lisboa, where she now lectures, researches and advises students as Associate Professor at Instituto de Educação. Her works deals with Teachers' Formation, Professional Practice Supervision and Advice, School Curriculum and Innovation and School Culture and Heritage.

ANTONIO CARLOS FERREIRA PINHEIRO is a historian and geographer who received his PhD in Education from Campinas State University in 2001. Since 1990 he lectures as Associate Professor in History Teaching and History of Education at Paraíba Federal University, where conducts research on the Public Instruction and Education in Northeast Brazil in the nineteenth and twentieth centuries . He has published several papers, chapters and books on Brazilian History of Education in the Imperial and First Republic periods. Between 2009 and 2012 he was a board member of the History of Education Brazilian Society.

JOAQUIM PINTASSILGO is a historian who received his PhD in Education from the Universidad de Salamanca in 1996. Since 1998 he has lectured, researched and advised students at Universidade de Lisboa, currently as Associate Professor. His works deal with Portuguese Teachers Formation Schools, Teachers' Memories, Portuguese History of Education and Pedagogical Knowledge.

CARLA MARY S. OLIVEIRA received her PhD in Sociology from the Universidade Federal da Paraíba in 2003, where she has lectured as Associate Professor in Modern History, Art History, Cultural History and History Methodology since 2004. She developed post-doctoral studies at Universidade Federal de Minas Gerais in 2009 with a Brazilian Government grant, and wrote and published several articles, seven chapters and three books, and edited another four books. Her research deals with Brazilian Baroque, Franciscan colonial iconography and the role of Franciscans in History of Education in the coastal Brazilian Northeast between 1700 and 1900. Member of the Brazilian Society of History of Education since January 2016, she works in the field of History, with emphasis on Social Art History, Cultural History and History of Education.

ABSTRACTS

História dos conceitos e a imaginação na Educação Moderna (*Jean Carlo de Carvalho Costa* and *Justino Magalhães*)

The present paper explores the notion of “imagination,” a key to understanding certain core components of the educational process, in the context of the history of concepts (history of ideas). The latter is a modern historiographic approach that focuses on ideas, texts, works and subjects, and pays close attention to changes shaping ideas and concepts throughout the broad temporal arc from the eighteenth to the twentieth centuries. The history of concepts focuses on the definition, representation, and characterization of concepts and on major trends through which active ideational interconnections translate into social reality. The term imagination is defined in this paper as a faculty and an intellectual capacity with a dual function: (a) to remember and to classify, (b) to generate and create images and project them onto the transformative planes of reality. Education feeds on imagination and materializes it. The field of education includes utopia. Imagination, as a specific term and concept operating at the level of both meta-education and of teaching resources, or even as a simple didactic strategy, is not explicitly embedded in the New School (*Escola Nova*) model or in the 30 fundamentals of Common-Sense Pedagogy (*Pedagogia do Bom-Senso*) defined by Celestin Freinet. Yet it was and is profoundly connected with education. It is inherent to teaching. Imagination is part of the cognitive process and of the didactic reasoning that underpins learning techniques, notably when it comes to the Socratic method, literacy training, and artistic education. It is a prerequisite of project pedagogy and of current teaching strategies that emphasize problem solving and the production of texts.

Livros e leitores em Pernambuco entre o Setecentos e o Oitocentos: a instrução e as livrarias franciscanas (*Carla Mary S. Oliveira*)

The paper aims to document and analyze the intrinsic relationship between Franciscan educational efforts in Pernambuco and the formation of their monastic libraries in the eighteenth century. The resulting rich library collection heritage, which endured into the nineteenth century, has unfortunately been mostly destroyed or irretrievably dispersed, due to the misfortunes that the institutions in question faced as a consequence of the extinction of the Province of St. Anthony of Brazil. The paper seeks to contribute to the expanding field of research in the history of education, coupled with research on the history of books and reading in Pernambuco in the eighteenth and nineteenth centuries.

A disciplinarização da escrita e o papel do professor na escola pernambucana oitocentista (*Thiago Trindade Matias*)

The history of written culture, a specific form of cultural history, aims to interpret the social practices of writing and reading. Within this framework, the paper intends to investigate the functions of writing, its use, and its meaning in the educational context of Pernambuco, specifically with regard to the writing practices of teachers in the primary public education sector during the Imperial period. The public education sector, besides imposing the educational principles to be followed, also determined what should be written, how it should be written,

who should be given the right to write specific texts. The process of *disciplining the act of writing* consisted in actions or effects through which the modes, forms, and manners of writing were determined and controlled. The teacher thus became the producer of a finite range of documents, from registration records to textbooks, in other words the creator of a “written culture” emanating from the school system.

“Dai a todas as escolas Estatutos uniformes”. Escolarização na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e cultura material escolar (1834-1849) (Mauricéia Ananias, Cláudia Engler Cury and Antonio Carlos Ferreira Pinheiro)

The paper seeks to track the indicators of scholarization in the Province of North Parahyba from 1834 to 1849. Tools for promoting elementary public instruction are profusely referenced in the sources and in the historiography and fall into the categories of classes (*aulas*), chairs (*cadeiras*), and literacy and/or elementary schools. The provincial government usually made these accessible to a specific segment of the population. The study focuses on the mechanisms involved, particularly the more general normative aspects and the material culture of the schools. The latter makes it possible to pinpoint teaching methods and set them in the context of available literacy class facilities. Correspondingly, the sources largely span the educational laws and regulations of North Parahyba during the Imperial period, documents emanating from the Board of Education, as well as official speeches and reports. The study notes that the proliferation of literacy classes constituted a reasonably practicable *school model* that laid effective foundations for the educational system in the Province of North Parahyba and, arguably, throughout the Empire of Brazil.

A Construção do Ensino Secundário Liceal no Portugal Oitocentista: O Exemplo das Ciências (1836-1860) (Carlos Beato and Joaquim Pintasilgo)

The development of the school-based model of education and the structuring of the public school system were, in the case of Portugal, characterized by slowness, ambiguity and complexity. A clear example of this is the evolution of secondary schools (*liceus*), starting from their much lauded creation by Passos Manuel in 1836. The Pombaline tradition of Royal Academies (*aulas regias*) remained enshrined in institutional practice, in numerous respects, throughout the subsequent decades. The first *liceus* were not the integrated and coherent institutions of which legislators dreamed, but rather hybrid and incomplete spaces, especially with regard to the curriculum, the teachers, the teaching materials, facilities, *etc.* This paper examines the transition from *aulas regias* to *liceus* in Portugal in the mid-nineteenth century, focusing specifically on the processes that led to the inclusion of the sciences in the curriculum as implemented in daily practice.

Dispositivos pedagógicos e governo dos outros no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881) (José G. Gondra)

The study of synchronicities in the rise of educational systems can be a useful tool to uncover similarities and differences within nation-building projects and to pinpoint the respective roles assigned to specific pedagogical constructs as tools of such projects. This paper studies two professional journals in the field of education, both of them with pronounced national features, and treats them as part of nation-building complexes. The journals in question are re-

spectively the Brazilian *A Escola* (1877-1878) and the *The American Journal of Education* (US, 1855-1881). Within the nation-building conceptual framework, the analysis focuses on the perceptions that these journals promote with regard to teacher-training institutions covered in their pages. The study seeks to identify the arguments and mechanisms that promoted teacher professionalization and aimed to perfect the processes of life management. The two journals may be considered pedagogical devices committed to an educational debate on a nation-wide scale, legitimizing an increasingly stratified formal schooling and consequently devaluing other forms of learning to live in a community.

Antonia Adelaide, regente do recolhimento [da Senhora da Esperança, Porto] ... atesto que Joana Angelica Pinheiro ... tem sido assidua e desvelada. Formar professoras para ensinar as crianças portuguesas: a primeira Escola Normal feminina em Lisboa, Portugal (segunda metade de Oitocentos) (Maria João Mogarro)

Teacher education as an organized and stable process stretching over extensive periods of time became entrenched in Portugal in the 1860s. The first Normal Schools in Lisbon, respectively for males (1862) and for females (1866), symbolized one of the most cherished aspirations of politicians and intellectuals, who pressed for adequate teacher training in order to raise the qualifications of educators and to further the progress and development of the country. The present paper studies the functioning of the Normal School for women, tracks the establishment's first students, explores curricula and educational practices, and documents the school's everyday life. Of particular note are such issues as the boarding school system, the specifics of women's education, and the image of the woman as an ideal educator. The body of documentation consists of archival sources, journalistic coverage, and period monographs. The study seeks to contribute to our understanding of a genealogical construction of teachers' professional identities.

História dos conceitos e a imaginação na Educação Moderna

Jean Carlo de Carvalho Costa
Universidade Federal da Paraíba

Justino Magalhães
Universidade de Lisboa

História conceitual e história dos conceitos

Ao longo das últimas décadas, tem sido publicada uma vasta literatura de caráter histórico e metodológico que esboça certas inquietações, para alguns, tradutora de *crise*, relativas ao papel e ao valor do conhecimento historiográfico. Anuncia, desse modo, novas perspectivas teóricas e procura melhor instrumentalizar as investigações em desenvolvimento. Obviamente, isso não é privilégio da historiografia, mas consequência de um conjunto de debates que questionam o projeto da Modernidade e reivindicam a sua substituição por pluralismos regionalistas guiados por uma crítica à ideia de racionalidade iluminista. De fato, ressaltando o caráter transversal e transdisciplinar da produção intelectual contemporânea que envolve a História dos Conceitos e a História Intelectual¹, observa-se que não se trata de transformações internas a uma área específica com os seus problemas também específicos, mas sim de mudanças derivadas do compartilhamento gradativo da internacionalização de um vocabulário relativamente comum no Ocidente moderno e, conseqüentemente, de uma representação da realidade que tem levado a contributos importantes ao âmbito da teoria social e da historiografia².

O conceito de imaginação, desse modo, aparece como uma oportunidade para desenvolver uma reflexão sobre o papel que esse elemento tem nas dis-

¹Javier Fernández Sebastián & Juan Francisco Fuentes, “A manera de introducción: Historia, language y política”, *Ayer* 53 (2004): 11-26. Faustino Oncina Coves, “Historia conceptual: algo más que un método?” em Faustino Oncina Coves, ed., *Tradición e innovación en la historia intelectual: métodos historiográficos* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013).

²Javier Fernández Sebastián, “Historia de los conceptos: nuevas perspectivas para el estudio de las lenguajes políticas europeos”, *Ayer* 48 (2002): 331-364.



cussões em torno dos processos educativos, na modernidade. A palavra imaginação atravessa toda a modernidade e, muitas vezes, é confundida com a ideia de intuição, ou fica subsumida na faculdade de idear. Mas a partir da introdução de novos critérios educativos, na curva entre o século XIX e o XX, o conceito parece adquirir uma nova camada de significados. Aproximar essa nova perspectiva historiográfica e as transformações a ela subjacentes talvez possa se configurar em importante exercício metodológico.

Essas mudanças traduzem o impacto que nos últimos anos exerceram a História dos Conceitos ou *Begriffsgeschichte*³. Essa apresenta inúmeros elementos que podem auxiliar o entendimento das dimensões educacional e intelectual, isso porque ela não se esgota no tratamento dos conceitos, mas incide também nos discursos, esses que envolvem e são sensíveis a questões intelectuais e culturais sem cair, como ver-se-á adiante, nos “excessos da clássica história das ideias”⁴. De modo geral, um dos principais contributos dessa perspectiva ou abordagem é trazer a um primeiro plano a consciência generalizada do estreito vínculo existente entre história e linguagem. Ou seja, *linguisticidade* e *historicidade* são tratadas como duas dimensões internas ao que denominamos “o mundo”, “a experiência” ou a “realidade social”⁵.

Esse texto tem como objetivo apresentar a História dos Conceitos e o seu contributo positivo à História da Educação⁶. Isso sendo realizado a partir da

³Destacamos, para essa intervenção, a figura de Reinhart Koselleck e a sua História dos Conceitos, em particular, as categorias metodológicas principais, *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, como alternativa para pensar a História da Educação em função do caráter profícuo de sua abordagem. Koselleck, para alguns, instituiu uma *revolução* nos moldes instituídos por Dilthey em relação a Kant, ao fazer uso de categorias de pares antitéticos (transcendentais) que permitem a historicização da experiência do tempo. Ver: Conrad Vilanou Torrano & Xavier Laudo Castillo, “La historia conceptual en la historiografía de la educación: hacia una historia del pensamiento pedagógico”, *Encounters* 15 (2014): 161-180.

⁴Conrad Vilanou Torrano, “Historia conceptual e historia intelectual”, *Ars Breves* 12 (2006): 187.

⁵Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”, 12.

⁶Um exemplo que nos pode auxiliar a pensar sobre conceitos e História da Educação é o fato de que inúmeros conceitos políticos, mais comumente tratados na História Conceitual, têm origens nas mais diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, os conceitos de crise, organização, regeneração ou corrupção advém da medicina e da biologia; revolução, da astronomia; reação, massas e progresso das ciências físicas; igualdade, da matemática; liberal, moderado e opinião pública, da moral; ideologia, da filosofia; decadência, da história entre outros. Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”. Muitos desses conceitos transitaram, transformaram-se e transitam ou não no âmbito da História da Educação,

introdução de alguns aspectos que caracterizam essa modalidade historiográfica somada a uma análise específica do conceito de Imaginação na educação moderna. Será dada especial atenção às mudanças relativas a esse conceito, introduzidas na curva que proporciona à transição do século XVIII ao século XIX, instituindo o que nós compreendemos por modernidade e na curva de transição Oitocentos e primeira década de XX, que integra uma segunda modernidade.

A natureza da História Conceitual

A História dos Conceitos se origina, mais recentemente, do projeto coletivo seminal que foi a produção do *Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Conceitos Históricos Fundamentais. Léxico Histórico da Língua Política e Social na Alemanha), editado por Otto Brunner, Werner Conze e o próprio Koselleck a partir de 1972. O projeto reúne cerca de 120 conceitos distribuídos em um conjunto de monografias com algumas dezenas de páginas. Nas palavras de Melvin Richter, um dos divulgadores dessa modalidade historiográfica nos Estados Unidos, o propósito era:

[...] reunindo sistematicamente extensas citações de fontes originais, fornecer, pela primeira vez, informação confiável a respeito dos usos passados (na Alemanha) de conceitos políticos e sociais; caracterizar os modos pelos quais a linguagem tanto deu forma como registrou os processos de mudança que transformaram cada área da vida política e social alemã, de aproximadamente meados do século XVIII a meados do século XIX.⁷

No entanto, para além dos propósitos de Koselleck e dos organizadores do Dicionário, àquele momento, hoje, a História dos Conceitos é um paradigma⁸. Essa perspectiva historiográfica não se trata de uma especialidade de uma subdisciplina da Filosofia, ainda que se possa identificar desde a sua ori-

além do fato de na própria História da Educação também serem gerados conceitos que transitam em outras áreas como, por exemplo, escola, escolarização e, por que não, imaginação.

⁷Melvin Richter, “Avaliando um clássico contemporâneo: o *Geschichtliche Grundbegriffe* e a atividade acadêmica futura”, em Marcelo Gantus Jasmin & João Feres Júnior, eds., *História dos Conceitos: debates e perspectivas* (Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Edições Loyola, IUPERJ, 2006), 42.

⁸Sandro Chignola, “Historia de los conceptos, historia constitucional, filosofia política: sobre el problema del léxico político moderno”, *Res publica* 11-12 (2003): 27-67.

gem uma tendência historiográfica e outra filosófica, porém, com distinções muito porosas entre elas que apenas tem suscitado desenvolvimentos profícuos em ambas as áreas⁹.

Essa modalidade de história intelectual, que pela importância primordial que atribui aos contextos – tanto em sua vertente linguística como na político-social – se postula como uma nova história política do pensamento político, ou, se se quiser, como uma história social das ideias, se situa, portanto, muito mais próxima de uma nova história social e político-cultural do que da história tradicional da filosofia ou das ideias políticas.¹⁰

Um conjunto de investigadores, ao longo dos últimos anos, organizaram-se institucionalmente em torno da história conceitual. Entre eles talvez seja importante destacar a presença do próprio Reinhart Koselleck, Quentin Skinner, John Pocock, Kari Palonen, Jacques Guilhaumou, Pierre Rosanvalon e Melvin Richter. O denominador comum que os reuniu foi:

[...] uma preocupação compartilhada pela análise das linguagens políticas no tempo e pelo estudo dos distintos modos nos quais argumentos, conceitos e discursos interagem entre si e interferem com o plano fatural dos processos históricos.¹¹

O caráter diverso de suas origens intelectuais (Filosofia, História, Ciência Política, Linguística), assim como a variedade de temas por esses professores investigada traduz um elemento importante da História Conceitual que é o seu caráter de transdisciplinaridade, o que permite e renova o interesse por aproximar a História da Educação desse paradigma de investigação, isso:

Primeiro, porque, constantemente perguntar sobre a relação entre a palavra, pensamento e ação política no tempo, suscita e abrange uma série de temas – história, política, linguagem, sujeito, temporalidade, modernidade... – que convida a olhar para todas estas questões de muitos ângulos diferentes (epistemologia, história do pensamento, filosofia política, linguística, hermenêutica...). Segundo, porque os conceitos, pela sua própria natureza, transitam entre uns e outros campos do conhecimento – muito frequentemente usando para esta penetração o caminho da metáfora – desenhando desse modo todo um conjunto de conexões e pontes de comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento.¹²

⁹Faustino Oncina Coves, *Historia conceptual, Ilustración y modernidad* (Barcelona:Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma, 2009).

¹⁰Grifos nossos. Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”, 22.

¹¹Sebastián, “Historia de los conceptos ...”, 332.

De fato, conceitos e discursos são encontrados em todas as áreas, campos do saber ou na variedade de tipos de culturas que nos constituem. No entanto, o fato de que é perceptível a existência de uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas (História Cultural e História Social, por exemplo), que se debruçam sobre o fenômeno educacional e que se autopercebem como distintas e mesmo separadas do ponto de vista institucional nublam, por vezes, a possibilidade de se percorrer as mutações internas a um conceito. A história conceitual, por outro lado, procurando articular conceitos e discursos em torno de uma história do pensamento pedagógico¹³, a partir de suas dimensões política, social e educacional se apresenta como um tipo de abordagem integradora que estimula a interdisciplinaridade e as investigações de caráter comparativo e transcultural. Proporciona, assim, “uma fecunda hibridização entre a história social, a história cultural e a história política, hibridização que passaria em grande parte pela história dos discursos e das linguagens políticas”¹⁴.

De fato, alicerçada na tradição hermenêutica é que se encontra a semântica histórica de Reinhart Koselleck a qual pode ser entendida como uma modalidade de abordar ideias, pensamentos e práticas. A preocupação com o fator semântico, em Koselleck,

[...] é uma espécie de vacina contra a nossa tentação em relação à simplicidade a partir do momento em que começamos a ter consciência de que as lentes com as quais vemos o mundo, as nossas lentes conceituais, as quais nós não podemos deixar de usá-las, sob pena de perder toda a visão, tem estado sempre (e sempre estão) sujeitas a mudanças mais ou menos súbitas ou gradativas de coloração ou de focalização.¹⁵

Para introduzir essa *vacina*, o olhar de Koselleck e de alguns de seus colegas historiadores, em meados dos anos 1950 e 1960, volta-se à modernidade ocidental e à insuficiência teórica atribuída por eles à *Geisteswissenschaften* da *Ideengeschichte* ao tratar especificamente o contexto alemão e a transferência descuidada para o passado de expressões modernas¹⁶. Logo, as discussões e

¹²Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”, 11-26.

¹³Torrano & Castillo, “La historia conceptual ...”, 161-180.

¹⁴Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”, 23.

¹⁵Sebastián & Fuentes, “A manera de introducción ...”, 15.

¹⁶Javier Fernandez Sebastián & Juan Francisco Fuentes, “Entrevista com Reinhart Koselleck”, em Marcelo GantusJasmin & João Feres Jr., eds., *História dos conceitos: debates e pers-*

propostas derivadas daí resultam e são consequência das impressões desses historiadores sobre o papel que determinados conceitos exerceram na constituição do que Koselleck intitula modernidade ou *Sattelzeit*¹⁷. A partir de agora, vamos iniciar o nosso exercício intelectual através do conceito de imaginação.

Historicidade do conceito imaginação

O ponto principal aqui é o fato de que nós criamos e fazemos uso de conceitos em nosso dia a dia. Se nos remetermos ao conceito de imaginação, ver-se-á, a partir de brevíssimo exercício cognitivo, lembrar o quanto no dia a dia das crianças nós a solicitamos a *usar a imaginação*, sem, contudo, sabermos exatamente esse caminho. No entanto, em particular, na curva entre os séculos XVIII e XIX, para esses professores organizadores do Dicionário, dá-se uma mudança significativa no sentido de que é nesse período que se pode observar a criação de uma série de novos conceitos que definirão o rumo do que entendemos por modernidade (*Neuzeit*), tornando, desse modo, outros conceitos, obsoletos, e que acabam por cair em desuso. A questão é saber se imaginação é um desses e, se sim, trata-se de interessante exercício intelectual indagar sobre as suas mudanças. Ora, aqui, para nós, na Imaginação, reside o nosso grande desafio e, para eles, a própria produção do Dicionário. Nesse período,

[...] apesar do uso continuado das mesmas palavras, a linguagem político-social mudou a partir do século XVIII, na medida em que, desde então, um ‘novo tempo’ foi articulado. Os coeficientes de mudança e aceleração transformam velhos campos de significados e, portanto, também a experiência política e social.¹⁸

Essas mudanças, e é aqui que Koselleck¹⁹ se refere ao “período de sela”, e o caráter acelerado interno a ele, trazem inúmeros desafios à investigação *relativas* (Rio de Janeiro: Editora PUC – Rio; Edições Loyola; IUPERJ, 2006), 135-169.

¹⁷O uso do conceito de *Sattelzeit* por Koselleck pode ser traduzido como *tempo de sela* (montar a cavalo) ou *época de sela* ou ainda *período de montar*. Koselleck, na verdade, encontra-se inspirado em um poema ferroviário alemão escrito na primeira metade do século XIX o qual faz referência à substituição do cavalo pela locomotiva, aludindo, assim, à ideia de aceleração do tempo na modernidade. Ver: Reinhart Koselleck, *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* (Rio de Janeiro: Contraponto, 2006).

¹⁸Reinhart Koselleck, *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts* (Stanford: Stanford University Press, 2002), 05.

¹⁹Koselleck, *The Practice of Conceptual ...*, 05.

tiva aos usos e desusos das palavras. Uma palavra perde a capacidade de representar um conceito fundamental, e cai em desuso, quando “não é mais capaz de aglutinar o suficiente de novas experiências e de agregá-las em um conceito comum somado com as expectativas por cumprir”²⁰. É importante ressaltar que a criação de conceitos e o seu uso são derivados do tipo de experiência que os indivíduos têm, ou seja, há uma relação dialógica entre a vida e a linguagem. Isso porque Koselleck recusa-se a ver a formação de conceitos e a linguagem como epifenômenos determinados pelas forças externas da realidade histórica²¹.

No entanto, nem toda palavra é um conceito. Koselleck distingue palavra e conceito, separação que tem importantes implicações na relação entre a história conceitual e a hermenêutica, bem como sobre a própria compreensão do lugar do historiador na investigação. A ideia de Koselleck é que conceitos sociais e políticos, e porque não dizer também os educacionais, tem pretensão à generalidade e a eles associados muitas camadas de significados, condensados em um conjunto de experiências organizadas em um contexto político-social. Outra diferença é o fato de que a palavra em uso pode ser ambígua, contudo, um conceito não. Essa relação entre o conceito (linguagem) e a realidade (extralinguístico), a sua criação e a sua decadência ao longo do tempo, talvez seja o elemento central no argumento. O próprio Koselleck nos diz:

Como se articula a relação temporal entre conceitos e estados de coisas? Sem dúvida, a chave da história conceitual reside aqui. O que pode e o que deve ser concebido se encontra além dos conceitos. Toda semântica refere-se a algo que está além de si mesma, embora nenhum campo de objetos pode ser concebido e experimentado sem a contribuição da semântica à linguagem.²²

²⁰Koselleck, *The Practice of Conceptual ...*, 38.

²¹Richter, “Avaliando um clássico”. Em vários de seus escritos, os exemplos de mudanças conceituais e também o fato de que cada conceito possui camadas e sem elas não sendo possível, assim, o seu entendimento, são vários. Secularização, burguês, utopia entre outros. Sobre o conceito revolução, por exemplo, ele nos diz que: “na origem apresentava uma fórmula modelando possível retorno dos acontecimentos. Entretanto, o sentido do termo foi reformulado, passando a indicar um conceito teleológico de caráter histórico-filosófico, a par de uma segunda e nova significação como conceito de ação política, tornando-se, segundo nosso ponto de vista, o indicador de uma alteração estrutural”. Koselleck, *Futuro passado*, 103.

²²Koselleck, *The Practice of Conceptual ...*, 31.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

Livros e leitores em Pernambuco entre o Setecentos e o Oitocentos: a instrução e as livrarias franciscanas¹

Carla Mary S. Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

Melior est enim sapientia cunctis pretiosissimis:
et omne desiderabile ei non potest comparari.

*Provérbios, 8:II.*²

O PROJETO FRANCISCANO na América portuguesa, considerando-se as Capitanias ao norte da Bahia, obviamente tinha como *leitmotiv* a atuação dos religiosos de Assis em meio ao século, junto ao gentio e aos colonos. Missionar e catequizar sempre foram os pilares da ordem e, para isso, desde o tempo dos primeiros *compagni* de Francesco – já que ele mesmo os confiou aos ensinamentos de Teologia de Antonio de Lisboa – havia o cuidado de se zelar pela formação dos noviços que escolhiam para si a vida e a regra seráficas³.

No caso específico da Província⁴ de Santo Antônio do Brasil⁵ é possível identificar bem claramente esta preocupação. Em seus *Estatutos*, publicados

¹Agradeço à extrema generosidade do Fr. Marcos Antonio de Almeida, OFM, que teve a gentileza de não só me enviar uma cópia digital de sua tese de doutorado defendida junto à EHESS sob orientação do Prof. Serge Gruzinski, mas também dos riquíssimos anexos de seu trabalho, que me pouparam um tempo precioso nas pesquisas desenvolvidas junto ao Arquivo Provincial Franciscano do Recife, além de abrirem novas e promissoras perspectivas para meu projeto de investigação recém-iniciado que trata do tema geral deste artigo, mas com o recorte espacial ampliado para toda a Província de Santo Antônio do Brasil.

²Versículo retirado do Antigo Testamento e registrado, em forma reduzida, na decoração rococó da livraria conventual franciscana do Recife, datada do século XVIII. Tradução livre: “A sabedoria é melhor do que todas as coisas mais preciosas: e tudo desejável não pode ser comparado a ela”.

³Os religiosos da Ordem dos Frades Menores também são chamados de “seráficos” numa alusão à visão revelada a São Francisco durante o suposto milagre da estigmatização, momento em que o patriarca da congregação teria visto um serafim de seis asas, crucificado, pairando sobre ele no céu, personagem do qual saíam os raios que criaram as marcas da Paixão de Cristo no corpo do religioso italiano, cerca de dois anos antes de sua morte, nas cercanias de Assis, na Úmbria.



em Lisboa em 1709 para servir a seus conventos e religiosos, há exatamente seis capítulos dedicados a temas relativos à instrução dentro dos conventos, a saber: “*Capítulo XIII. Da caza em que ha de haver Estudo de Grammatica, & do Mestre, & Estudâtes do dito Estudo*”; “*Capítulo XIV. Das cazas em que ha de haver estudos de Filosofia, & Theologia*”; “*Capítulo XV. Dos Lentes de Filosofia*”; “*Capítulo XVI. Dos Lentes de Theologia*”; “*Capítulo XVII. Dos Collegiaes*”; “*Capítulo XVIII. Da ordem escolastica*”⁶.

O detalhamento das diretrizes para a prática pedagógica nesses trechos dos *Estatutos* impressiona e pode auxiliar no entendimento de como ela se estruturava e qual era o encadeamento da formação dos noviços. O primeiro conhecimento necessário aos jovens que desejavam abraçar a vida franciscana era o de gramática, tanto latina quanto portuguesa. Ler e compreender as Escrituras, para depois ser capaz de reproduzi-las para converter e ensinar os dogmas e a doutrina aos fiéis era o núcleo fulcral da formação franciscana. Por isso mesmo, os ditos estudos gramaticais precediam os de Filosofia e o próprio cotidiano dos estudantes deveria seguir uma rotina bem rígida:

Para que os Estudantes, ã haõ de ir à Filosofia, sejam bons Grammaticos, ordenamos que no Convento de nosso Padre S. Francisco da Cidade da Paraíba haja estudo de Grammatica [...] . [...]

⁴Uma Província, entre as congregações religiosas católicas, é a denominação que se dá ao conjunto dos conventos ou mosteiros que se acham sob as ordens de um mesmo superior provincial e que constitui um território independente de outras províncias da mesma congregação, podendo estabelecer estatutos e outras legislações específicas à sua realidade, desde que essas não sejam contrárias às determinações pontifícias e tampouco à regra geral desta congregação, caso ela exista. Pode estar subdividida em custódias que, caso seja necessário, devido ao seu crescimento ou outro fator determinante, também podem tornar-se províncias independentes.

⁵A Província de Santo Antônio do Brasil, que em 1657 sucedeu à Custódia homônima ereta em 1584 e ainda vinculada à Província portuguesa de mesmo nome, englobava, tanto no período colonial como no imperial, os conventos da Cidade da Paraíba, cabeça da capitania/província de mesmo nome; de Igarassu, de Ipojuca, de Olinda, de Recife e de Sirinhaém, em Pernambuco; de Penedo e da Vila de Alagoas, em Alagoas; de São Cristóvão, em Sergipe; e de Conde, de Cachoeira, de Cairu e de Salvador, na Bahia, totalizando treze casas franciscanas. *História da Província*, sítio eletrônico institucional da Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil, http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=13. Destaque-se que o território que a partir de começos do Oitocentos veio a constituir a Capitania e pouco tempo depois a Província de Alagoas era, na verdade, a porção mais ao sul de Pernambuco. Só foi desmembrado da antiga capitania como parte das represálias da Coroa portuguesa aos insurgentes da Revolução Pernambucana de 1817.

⁶*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil* (Lisboa: Na Officina de Manoel & Joseph Lopes Ferreyra, MDCCIX), 31-38, <http://purl.pt/>.

Os Estudantes de Grammatica irãõ para o Estudo ás sette horas da manhã, & sa-hiraõ às nove, & de tarde irãõ para o Estudo á hũa hora, & sahiraõ às tres; e estu-daraõ de noyte das oyto horas até as dés, & no Cõvento da Paraiba tanger se ha a Matinas à hũa hora depois da mea noyte, para que os Estudantes tenham tempo de dormir.

[...] O Irmaõ Guardiaõ terá cuydado de cõprar, todos os livros classicos, que fo-rem necessarios para os Estudantes, & de lhe dar todo o mais necessario de pa-pel, tinta, & tinteyros para fazerem themas, & sentidos, como tambem candeas, & azeyte para estudarem de noyte; o que farãõ com portas abertas na mesma fõrma dos Estudantes de Filosofia, & o Mestre, & Presidente, & Giardiaõ do Convento terãõ cuydado de os vigiar se estudam, & achando os descuydados, os castigue rigorosamente.[...]

O Mestre da Grammatica terá todo o poder sobre seus discipulos para os castigar pela falta de suas lições, & descuydos de seu estudo; & assim os poderã açoutar, & mandar açoutar, & penitenciar conforme o merecerem, ao que o Guardiaõ, & Presidente não porãõ duvida, nem estorvarãõ o castigo, que seu Mestre lhes der, & mandar dar. [...]

O Estudante de Grammatica, que perder o respeyto a seu Mestre de Grammati-ca, ou se não, quizer despir por seu mandado, o Irmaõ Guardiaõ o penitenciarã com as disciplinas, q̄ lhe parecer, & fará aviso ao Irmaõ Ministro, para que dispo-nha outro mayor castigo, segundo Deos melhor lhe parecer.⁷

Seis horas diárias de estudos, distribuídas pela manhã, tarde e noite, parti-cipando das matinas à uma hora da manhã, castigos físicos, submissão com-pleta aos frades mestres. Era esse o cotidiano dos noviços nos momentos de-dicados à Instrução, era assim que se formavam os leitores franciscanos, parte essencial de um universo que, de modo mais amplo, via na prática da leitura um momento de contato individualizado com a Fé, posto que era por meio da leitura que se passava a compreender as Escrituras e, assim, após muito esforço e dedicação, o religioso se tornava apto a exercer sua tarefa missionária, *moto perpetuo* de toda a congregação.

As livrarias conventuais e a instrução intramuros

Todos os conventos franciscanos construídos no Brasil colonial segundo os cânones da hoje chamada Escola Franciscana do Nordeste⁸, situados na faixa

⁷*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 31-32.

⁸Expressão cunhada por Germain Bazin, ex-diretor geral do Museu do Louvre, quando da elaboração de sua tese de doutorado tratando da arquitetura religiosa barroca no Brasil,

litorânea entre a Bahia e a Paraíba, apresentam um espaço definido para instalação de uma livraria⁹ e há, nos documentos oficiais da congregação, determinações sobre o trato, a guarda e o uso dos livros no espaço dessas casas ou mesmo a determinação explícita da necessidade de se adquirir certos tipos de obras impressas para uso nas aulas ministradas aos noviços ou aos leigos, como se pode constatar em diversos trechos dos *Estatutos* de 1709:

O Irmao Guardião terá coyado de cõprar, todos os livros classicos, que forem necessarios para os Estudantes, & de lhe dar todo o mais necessario de papel, tinta, & tinteyros para fazerem themas [...].¹⁰

Nenhum livro da Comunidade se empreste fóra de caza, & o Religioso que fizer o contrario, será castigado ao arbitrio do Irmao Ministro.¹¹

Todas as nossas cazas tenham livrarias [bibliotecas], de que haverá inventario, & dos livros que nelas estão, dará conta o q̄ assistir na livraria, para o que terá o tal Religioso a chave della, & o Guardião terá cuydado de mandar concertar os li-

em fins da década de 1940, publicada na França em 1956. Para maiores detalhes, ver: Germain Bazin, *A arquitetura religiosa barroca no Brasil*, 2 vols., tradução de Glória Lúcia Nunes (Rio de Janeiro: Record, 1983), vol. 1, 137-156; Cybele Vidal Neto Fernandes, “Considerações sobre o espaço na obra franciscana no Brasil”, em Natália Marinho Ferreira Alves, ed., *Os franciscanos no mundo português III: o legado franciscano* (Porto: CEPESE, 2013), 281-307.

⁹Termo que até a primeira metade do século XIX era usado como sinônimo de “biblioteca”, no mundo de língua portuguesa, e definia o espaço dedicado à guarda dos livros e sua consulta pelos leitores, inicialmente junto às Sés e catedrais, e depois em conventos, mosteiros, seminários, colégios e universidades. Também era utilizado para nomear as coleções particulares. A expressão aparece definida como “Lugar onde estão muitos livros em estantes” e “Bibliotheca” no dicionário do Pe. Raphael Bluteau, publicado pelo Colégio dos Jesuítas em Coimbra pela primeira vez em 1712 e republicado em diversas ocasiões ao longo de todo o século XVIII. Ver: Raphael Bluteau, *Vocabulario portuguez& latino: aulico, anatomico, architectonico & etc.*, 8 vols. (Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728), vol. 5, 163, <http://dicionarios.bbm.usp.br/>. No 2º volume do mesmo dicionário, no verbete “Bibliotheca”, a palavra “livraria” aparece como um de seus sinônimos. Ver: Bluteau, *Vocabularioportuguez& latino*, vol. 2, 118. Antonio de Moraes Silva, que teve a primeira edição de seu dicionário lançada em 1789, define livraria como “Bibliotheca, casa, ou estantes onde estão os livros” e “Colleção de livros”. Ver: Antonio de Moraes Silva, *Diccionario da lingua portugueza – recopilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por Antonio de Moraes Silva*, 2 vols. (Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813), vol. 2, p. 232, <http://dicionarios.bbm.usp.br/>. Já no *Diccionario da Lingua Brasileira* de Luiz Maria da Silva Pinto, publicado em Ouro Preto no ano de 1832, o termo aparece definido apenas como “casa onde estão livros”. Ver: Luiz Maria da Silva Pinto, *Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz* (Ouro Preto: Na Typographia de Silva, 1832), s. p., <http://dicionarios.bbm.usp.br/>.

¹⁰*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 32.

¹¹*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 41.

vros, para que senão percam; & se indo o Irmão Ministro, ou Visitador visitar a livraria de algum Convento, achar alguns livros rotos, desencardenados, & sem capas, os mandará logo concertar, & suspenderá o Guardião da caza por dous mezes em pena de os não ter mandado concertar antes que se visitasse o Convento.¹²

Fica ainda mais clara a importância que os livros e livrarias tinham na vida conventual entre os seráficos quando se considera que é justamente nas determinações estabelecidas nos *Estatutos* provinciais de 1709 que aparece todo um capítulo específico dedicado ao tema, o LXXXV, intitulado “*Das livrarias & livros*”. Nele se dispõe não apenas sobre a organização e gestão do espaço da biblioteca e do uso e empréstimo dos livros aos frades e noviços, como também sobre as políticas de conservação e de aquisições de novas obras para o acervo de cada casa conventual:

E para que as livrarias se provejam de livros com suavidade, ordenamos que cada Guardião em o termo de sua Guardania de anno & meyo mõe buscar a Portugal seis tomos de livros dos que forem mais necessarios na livraria do seu Convento, começando primeiro a prover a livraria dos Expositores da sagrada Escritura, e assim iraõ os mais Guardiães provendo as livrarias dos mais livros, assim de Moral, como de predica, mandando cada hum buscar a conta de seis tomos, como asima ordenamos; & se o Guardião continuar tres anos em um Convento, será obrigado a mandar buscar doze tomos em os tres anos, & Guardião do Convento da Cidade da Bahia, & o da Cidade de Olinda, dos livros que mandem buscar, serão tambem alguns classicos de Filosofia, & Theologia especulativa, para que os Mestres destas duas cazas de estudo tenham livros necessarios das faculdades, que ensinarem, & o Guardião que não prover em o termo de sua Guardania de anno & meyo a sua livraria com os sobreditos seis tomos de livros, será privado de voz activa, & passiva por tres annos.¹³

Havia normas explícitas inclusive quanto ao destino dos livros pertencentes aos frades defuntos. Neste caso, quanto aos exemplares deixados pelos falecidos, era determinado ao guardião do convento em que o morto residisse que a “*todos deve applicar à livraria da caza, aonde o Frade defunto for morador, ou à caza aonde forem deyxados, ou às livrarias das outras cazas, que totalmente carecerem deles [...]*”¹⁴. No caso de extravio ou roubo de obras do acervo, as punições previstas eram duríssimas, incluindo a imposição de

¹²*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 137.

¹³*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 137-138.

¹⁴*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 138.

perda de voz ativa e passiva para o frade responsável pela livraria por até dois anos¹⁵, chegando até mesmo a penas extremas como a excomunhão, em caso de furto ou alienação perpetrados por um frade:

E advirtam os Religiosos que por Decreto do senhor Papa Pio V. & Sixto V. incorre ipso facto em excomunhão mayor o que furtou, ou por qualquer modo alienou livro das nossas livrarias, a qual excomunhão he reservada à Sé Apostolica, & não póde ser absolto sem primeyro satisfazer o dano; & assim ordenamos que nenhum Frade possa emprestar livro da livraria fóra da Ordem sem licença expressa do Prelado mayor, & em sua falta do Prelado do Convento.¹⁶

Ora, tal detalhamento com as coisas ligadas aos impressos haveria de ter, obviamente, motivação bem significativa, denotando a importância atribuída aos livros, à sua posse e também à sua circulação entre os frades franciscanos. A se pensar que o objetivo primordial da Ordem era a missão e a catequese, percebe-se de modo muito claro que o cuidado com a formação dos religiosos passava, primordialmente, pelo conhecimento dos fundamentos teológicos e doutrinários presentes nos tomos adquiridos para as livrarias conventuais e utilizados nas aulas ministradas dentro desses conventos.

Para que se tenha uma ideia do tamanho que cada uma dessas bibliotecas podia alcançar, mesmo que em um período anterior àquele que constitui o foco desta análise, basta atentar para o documento transcrito – em grafia atualizada para a época – por Fr. Venâncio Willeke, OFM, em artigo publicado na *Revista do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional* em meados da década de 1950:

Acharam-se nesta livraria 190 livros, digo 200 livros com os pequenos. Entre os quais as glosas ordinárias entram em seis volumes, as partes de sagrada teologia em cinco volumes, as obras de Sto. Agostino em cinco volumes, as obras de São Bernardo em dois, o Incógnito, as obras de Moral de Diana em dois volumes grandes. Dêstes livros consta esta livraria do convento de Sto. Antônio de Ipojuca. Da casa da Paraiba estão nesta onze livros; os mais dêste convento como dos mais se perderam com os sucessos da guerra. E por verdade, me assino hoje aos 24 dias do mês de abril de 1648. (Assi) Frei Jácome da Purificação, comissário visitador. Frei Masseu de S. Francisco, secretário.¹⁷

¹⁵*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 137.

¹⁶*Estatutos da Província de S. Antonio do Brasil*, 138.

¹⁷Fr. Venâncio Willeke, OFM, “Convento de Santo Antônio de Ipojuca”, *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* 13 (1956): 321-322.

Apesar de referir-se a meados do XVII, destaque-se que um acervo de 200 títulos àquela época não pode, de modo algum, ser considerado como modesto, como Fr. Willeke asseverava em seu artigo. Na verdade mais recentemente, ao tratar das bibliotecas particulares em Portugal e no Brasil, Isabel Drumond Braga afirma que “tanto no século XVII quanto na centúria seguinte, a maior parte dos possuidores de livros, que indicaram o número de volumes, deu conta de livrarias que poucas vezes ultrapassaram a centúria de títulos”¹⁸. Só este detalhe, relativo a apenas uma biblioteca dentre um universo que englobava também as livrarias de outras doze casas conventuais em toda a Província e ao menos sete, considerando-se apenas Pernambuco, fornece a dimensão da importância desses acervos bibliográficos para a formação instrucional de noviços e frades não somente para a vida conventual e missionária, mas também para a atuação como professores, que exerceram tanto intra como extramuros das casas conventuais.

Obviamente, o acervo das livrarias conventuais franciscanas em Pernambuco cresceu significativamente durante o Setecentos e estes espaços chegaram à virada para o Oitocentos com um número muito mais vultoso de títulos, de que se tratará adiante.

De fato, a existência de livrarias junto aos conventos e igrejas de maior porte foi uma tradição importada da Europa para o Novo Mundo pelos franciscanos e também por outras ordens religiosas, e essas livrarias se constituíram – segundo Maria de Lourdes Salgado Ganho ao referir-se à conjuntura portuguesa – em espaços cujo apetrechamento tinha relação direta com a qualidade dos mestres, dos quais dependia também a qualidade da instrução escolar em terras sob a Coroa lusa. Isso se dava pelo fato de o acervo dessas livrarias não se restringir às obras teológicas ou doutrinárias, mas sempre abarcar “também outras, de caráter escolar e pedagógico, possibilitando o estudo da gramática, da retórica, da música, aritmética, etc.”¹⁹.

Considerando-se que o documento citado por Fr. Willeke é da época da ocupação holandesa em Pernambuco (1630-1654), espanta que os volumes de

¹⁸Isabel M. R. Mendes Drumond Braga, “Bibliotecas particulares em Portugal e no Brasil: o testemunho das fontes inquisitoriais (séculos XVII-XVIII),” em Márcia Helena Alvim, ed., *Conhecimento, cultura e circulação de ideias na América colonial Luso-Hispânica* (Santo André: Universidade Federal do ABC, 2014), 106.

¹⁹Maria de Lourdes Salgado Ganho, “Bibliotecas monásticas e cultura”, *Didaskalia* 24 (1994): 141.

Ipojuca não tivessem já perecido, como ocorreu com o acervo de outras casas seráficas da região no mesmo período. No entanto, no mesmo artigo Fr. Willeke informa com certo pesar que destes 200 tomos existentes quando da redação do registro documental, nenhum sobreviveu até o século XX²⁰. Desta afirmação do historiador franciscano surgiu a inquietação que motivou este *paper*, ou seja, tentar identificar em que situação as livrarias franciscanas de Pernambuco chegaram ao Oitocentos e qual foi sua importância para não apenas a formação de leitores, mas também para a circulação de ideias numa Capitania/ Província que, ao longo do século XIX, foi sacudida por diversos movimentos revolucionários²¹.

Para Roger Chartier essas ideias e, conseqüentemente, sua circulação, ou seja, “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”²². Talvez de fato seja impossível perceber por completo as significações advindas das leituras das obras constituintes das livrarias franciscanas de Pernambuco. Um primeiro passo nesse sentido, sem dúvida, é observar seu conteúdo, saber quais obras preenchiam as prateleiras, como elas circulavam, como eram adquiridas, como chegavam à colônia, quem as lia, todas elas informações que podem, num primeiro momento, parecer simples, mas que infelizmente, hoje é quase impossível identificar. Um primeiro passo nessa árdua tarefa é pensar a quantidade de obras, sua tipologia e área, a partir das poucas informações documentais disponíveis²³. É o que, no contexto ibero-americano, já foi feito com outras livrarias conventuais franciscanas originadas nos séculos XVII e XVIII, e que tiveram ventura mais afortunada, resistindo aos percalços dos anos e, assim, possibilitaram estudos sobre as práticas pedagógicas, de leitura e a circulação de frades, impressos e ideias entre os cenóbios, custódias e províncias seráficas de diversas partes do mundo²⁴.

²⁰Willeke, “Convento de Santo Antônio de Ipojuca”, 344.

²¹Revolução Pernambucana (1817), Confederação do Equador (1824) e Revolução Praieira (1848-1850).

²²Roger Chartier, “Do livro à leitura,” em Roger Chartier, ed., *Práticas da leitura*, tradução de Cristiane Nascimento, 5ª ed. (São Paulo: Estação Liberdade, 2011), 78.

²³Arquivo Provincial Franciscano do Recife. Fr. Antônio da Rainha dos Anjos Machado (OFM), *Livro dos Inventários dos Conventos do Norte, em 5 de julho de 1852*, manuscrito, 104 fôlios.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

A disciplinarização da escrita e o papel do professor na escola pernambucana oitocentista¹

Thiago Trindade Matias
Universidade Federal de Alagoas

*História da cultura escrita no domínio da instrução pública:
por alguns esclarecimentos*

A História da cultura escrita, forma específica de história cultural, conforme Castillo Gómez, em *Historia de la cultura escrita: ideas para el debate*², tem por objetivo interpretar as práticas sociais de escrever e de ler. Esse interesse historiográfico de investigação tem um caráter, essencialmente, social. Para tanto, é importante verificar os aspectos socioculturais que estão na produção escrita ou no acesso a essa cultura, e não apenas seus aspectos gráficos e mecânicos, como se a escrita fosse algo tão só resultante de uma tecnologia. É preciso, a partir dos usos sociais, buscar respostas às seguintes proposições: “*o quê?; quem?; quando? onde? por quê?; para quê?; para quem?*” se escreveu ou se leu.

Esse pressuposto permite vislumbrar práticas sociais de escrever e de ler, contribui para “analisar a função da escrita”, como também “reconstruir os usos e o significado [dela] em uma dada sociedade em um dado momento da história ou no decorrer do tempo”. É, como bem afirma Castillo Gómez que, para se analisar por um viés social, é preciso buscar as “[...] razones [que] se ha hecho *uso de la escritura* en cada momento y sociedad, conocer la distribución de las capacidades de escribir y de leer, las materialidades de lo escrito, y los distintos lugares, espacios y maneras en los que se ha experimentado su

¹Este texto é parte de minha tese de doutorado, intitulada “Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco Imperial (1837-1889)”, defendida em fevereiro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba. Parte da pesquisa de doutoramento foi financiada pela Capes, na modalidade bolsa Doutorado Sanduíche, Processo: PDSE-17984/12-2, realizado na Universidad de Alcalá, em Alcalá de Henares, Madrid – Espanha, no período de janeiro a maio de 2013.

²Antonio Castillo Gómez, “Historia de la cultura escrita: ideas para el debate”, *Revista Brasileira de História da Educação* 5 (2003): 93.



recepção y apropiación, en fin, las prácticas de la escritura y de la lectura, es una forma de hacer historia cultural”³.

Voltados a esses princípios, chegamos ao interesse de verificar qual a função da escrita, seu uso e significado no contexto educacional de Pernambuco, especificamente, quanto às práticas de escrita destinadas aos professores da instrução pública primária, no período imperial. *O que era dado aos professores escreverem? O que eles escreviam/escreveram?*

Nesse sentido, levando em consideração que existem domínios de escrita que se configuram por um conjunto de situações sociais reguladas por normas e condutas, dentre alguns desses domínios o “[...] dominio de la instrucción formal y de la producción literária”⁴, buscamos, assim, neste artigo, elucidar, por meio de recortes das fontes coletadas para a pesquisa⁵, o que coube de tarefa para o professor quanto ao uso da escrita no contexto da instrução pública primária. Mas também compreender a utilidade, atos, gestos e aplicações da escrita, suas modalidades e as maneiras pelas quais era dado ao professor o exercício de escrever⁶.

*A disciplinarização da escrita: procedimentos de controle
a partir dos dispositivos normativos*

À legislação educacional, além do papel como linguagem, prática social e ordenamento jurídico⁷, couberam determinações que parecem ter garantido uma *possível* formação didático-pedagógica dos professores para o ensino da leitura e da escrita na escola pernambucana oitocentista.

À documentação oficial, coube “impor” ou “propor” uma *possível* formação didático-pedagógica ao professor. Em Pernambuco, especificamente na

³Gómez, “Historia de la cultura escrita ...”, 96.

⁴Giorgio Raimondo Cardona, *Antropología de la escritura* (Barcelona: Gedisa, 2013).

⁵As fontes documentais aqui apresentadas, em forma de figuras no corpo deste texto, foram coletadas no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, em Pernambuco (APEJE-PE). Lá consultamos as documentações impressas e oficiais – leis, regimentos, regulamentos, instruções, programas e relatórios da instrução pública primária, além das Séries: Instrução Pública (IP), Petições, Assuntos didáticos, Diversos. Toda documentação é um representativo do período a que se destinou a pesquisa, 1837 e 1889.

⁶Gómez, “Historia de la cultura escrita...”

⁷Luciano Mendes de Farias Filho, “A legislação escolar como fonte para a história da Educação: uma tentativa de interpretação”, in Luciano Mendes de Farias Filho, *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998).

primeira metade do século XIX, momento que ainda não havia escolas destinadas à formação docente, os dispositivos parecem ter se configurado, assim, como “manuais” de formação do fazer docente, como indicadores de preparação para o ensino. Era a formação pedagógica revestida pela imposição legal, regimental⁸.

Dentre as diversas maneiras e regras determinadas pela instrução pública, também estavam as orientações concernentes ao ato de escrever dentro desse domínio de escrita. *Quem eram os agentes diretos de escrita? A quem cabia escrever? O que se escrevia? A quem era dado o direito de escrever? O que escrever? Onde se escrevia? O que se fazia com a escrita? Onde era publicada?* são perguntas que, uma vez respondidas, contribuem ao esclarecimento de nossa hipótese de que houve por parte dos saberes propostos pela instrução pública uma *disciplinarização da escrita*. Em linhas gerais, chamamos de *disciplinarização da escrita* a ação ou efeito pelos quais foram determinados e controlados modos, formas e maneiras de escrita, além da imposição aos sujeitos ao que cabia a cada um escrever⁹.

Os dispositivos normativos, além daqueles papeis exercidos por eles, produziram uma escrita que teve por função “vigiar e controlar” a prática escriturística. Sua escrita se encarregou de impor a quem recairia a responsabilidade de escrever, de assinar, de preencher, de criar documentos destinados para a manutenção e a execução de seus princípios pedagógicos, burocráticos, morais e religiosos.

Na instrução pública, assim como em todas as atividades humanas mediadas pela escrita, nem todos escreveram tudo, nem todos escreveram a mesma coisa, nem todos se envolveram da mesma maneira com a cultura do escrito. Houve e continuará a haver uma segregação que define quem poderá escrever e o quê escrever, isto é, a quem pode ser dado o direito de escrever? Não foi e não é dado aos sujeitos o mesmo direito, porque a escrita, visto que é uma produção simbólica, está sujeita a uma exigência modeladora da

⁸Thiago Trindade Matias, “Cultura Escrita na escola pernambucana oitocentista: por uma ‘imposição’ de saberes”, in Encontro Maranhense de História da Educação, *Anais* (São Luís: UFMA, 2016).

⁹Esta definição é baseada em Michael Foucault, a partir de apontamentos oriundos da obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (Petrópolis: Editora Vozes, 2012), na qual consta a afirmação de que a disciplina é “instrumento de dominação e controle dedicado a instruir ou a domesticar comportamentos divergentes”.

própria cultura, ou seja, “[...] por ser la escritura hasta una de las formas menos igualitarias (cuyo uso está menos uniformemente distribuido em la sociedad su circulación es la que más evidentemente mostrará los condicionamientos y las pressiones, las contradiciones y los desniveles del modelo social”¹⁰.

Pelo que consta dos dispositivos normativos, dos relatórios e de outros documentos, arquivados na Série IP, no APEJE-PE, as produções escritas se distribuíram ora “em nome” do diretor do Liceu, diretor geral, inspetor da instrução pública, delegados literários, secretário e professores, ao que poderíamos chamá-los de *profissionais do escrito*, embora admitamos que, possivelmente, a boa parte desses funcionários somente tenha lhes cabido a tarefa de assinar documentação¹¹.

O que a cada um deles era dado a escrever/assinar estava condicionado ao tipo de ocupação que exercia na instrução pública, mas também à responsabilidade que ocupava. Por isso, consideramos que, nesse sentido, os produtos de escrita, em seu uso e circulação, além de revelarem formas menos igualitárias de distribuição estão condicionados a relações de poder¹². Parece que quanto mais elevado fosse o cargo administrativo, menos se fazia uso da escrita. É preciso destacar que em relação a essa hipótese, estamos considerando apenas o ato físico da escrita.

Entre um capítulo e outro das legislações, identificamos determinadas expressões verbais a que denominamos de *Verbos de escrita*. Essas formas se atrelavam aos sujeitos de escrita e a atividades provenientes do uso e da circulação dessa produção simbólica, controlada e definida na e para a instrução pública. Dentre esses verbos, identificamos: *declarar, rubricar, assinar, anotar, lavrar, escrever, registrar, escriturar, preparar, anotar, remeter, publicar, enviar, lançar, expedir, receber, transmitir, preparar, lançar*. Esses *Verbos de escrita* representaram e se vincularam a sujeitos de escrita específicos.

¹⁰Cardona, *Antropología de la escritura*, 87.

¹¹Se bem que o ato de assinar caracterize o ato de escrever, para os documentos aqui analisados consideramos “escrever” a produção de fato e de direito do documento, isto é, a escrita de todo o documento, além da presença da assinatura.

¹²Miguel Ángel E. Extremera parte da ideia de que “[...] leer y escribir significan un atributo de poder.” Destaca ainda alguns aspectos do papel dos notários como intermediários sociais e culturais. Miguel Ángel Extremera. “La pluma y la vida: escribanos, cultura escrita y sociedad en la España moderna (siglos XVI-XVIII); *LIT’TERAE— Cuadernos sobre Cultura Escrita* 3-4 (2003), 188.

Mas em relação aos professores, especificamente. Qual a parte que lhes cabia “desse latifúndio”?! O que nos revela a documentação?! Vejamos.

A ‘disciplinarização da escrita’ e o papel do professor

Numa relação de espaço e escrita, conforme os dispositivos normativos, cabia ao professor, necessariamente na escola, o ofício de não só ensinar, mas também atender a normas burocráticas condizentes com a escrita de determinados documentos, era ele também um *profissional do escrito*. Mediante tal situação, pelo que parece, a figura do professor foi a que mais sofreu coerções do que já denominamos de *disciplinarização da escrita*.

Muito além de regulamentar o ensino, como declaramos, os dispositivos normativos também se destinaram a regulamentar a escrita. Por meio deles, não se revelou só a cultura escolar, mas também representações de uma cultura escrita, destinada ao atendimento dos rigores burocráticos. Foram os dispositivos procedimentos pelos quais se definiam as formas de dizer e escrever. As formas fixas de escrita determinadas pelos dispositivos representariam, assim, “camisas de força”. As formas e os modelos de escrever preceituados pela instrução pública definem para nós o que já havíamos determinado de *disciplinarização da escrita*. Reiteramos que esse ato disciplinatório consistiu em observância e ordens, sujeição de atividades, conjunto de conhecimentos que professam uma determinada obediência ao ato de escrever. É assim a *disciplinarização da escrita* uma observância estrita de regras e regulamentos escriturísticos oriundos da administração da instrução pública.

Dentre os suportes de escrita que deveriam circular no ambiente escolar, voltados às prescrições, havia os *livros de matrícula*, conforme assevera o art. 2, da Lei n. 43¹³ – “Nenhum Professor lançará no seo Livro de Matrícula a individuo algum, sem quem lhe apresente hum conhecimento em forma de haver pago os 6\$400 reis na Thezouraria Provincial sob pena de responsabilidade.” Ainda seria obrigação do professor remeter *termo de encerramento de matrícula*, consoante o art. 6º, Capítulo 5º, da mesma lei, ao declarar “Art. 6º A Matrícula para todas as Aulas principiará de 7 de Janeiro a 15 de Março incluzive; menos nas Aulas de Latim cuja Matrícula estará aberta pelo decurso de todo anno, e só será enserrada do tempo das ferias; e findo este prazo lan-

¹³Pernambuco, *Lei Provincial n. 43*, de 12 de junho de 1837 (Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1837).

çará o Professor o termo de enserramento, o qual será também assignado na Cidade pelo Director, e fóra pelo Presidente da Camara do Municipio”¹⁴.

Na Lei n. 369, a prática da assinatura também chegou a atingir o professor, conforme tal legislação, caberia ao docente assinar as *contas das despesas anuais* da escola. É dessa lei que já se veem remetidos ao professor modelos e formas de escrita, dando início a toda uma prática disciplinar de escrever. O art. 69 submeteu princípios e procedimentos de escrita como transcrevemos a seguir: “Art. 69. Haverá em cada escola um livro de matricula dos alumnos, rubricado pelo respectivo Delegado. A matricula será gratuita, e devera ser feita pelo Professor, á vista de uma guia annual do mesmo Delegado, que, depois de registrada, ficará archivada até o anno seguinte. No livro de matricula notará o Professor as faltas dos discipulos, e seu adiantamento em cada mez até o dia, em que sahirem da escola, e com declaração do motivo da sahida. A guia deverá ser passada a pedido do pai, tutor, curador ou protector, que declarará sua residencia, estado profissão, naturalidade, filiação, e idade do alumno”¹⁵.

Essa informação sobre a existência de um *livro de matrícula* é retomada no Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária, de 1859. Conforme as “Instrucções para as distribuições dos alumnos em classes, divisão dos trabalhos escolares, escripturação da matrícula, dos mappas, do registro, termo de exame, e ponto diário”, em anexo, ao Regimento de 1859, declara o seu art. 9º, nas *Instrucções para as distribuições dos alumnos e classes, divisão dos trabalhos escolares, escripturação da matricula, dos mapas, do registro, termo de exame, e ponto diario*, em sua parte primeira: “Em cada escola haverá dois livros in folio para escripturação, ambos abertos, numerados e rubricados pelo respectivo delegado litterario”¹⁶.

No artigo 69 da Lei n. 369, aqueles procedimentos se caracterizariam em um “manual de instrução” que deveriam todos os professores “seguir”. Não tivemos acesso a esse tipo de documentação produzida. Não foram, pelo que nos consta, guardados esses escritos. Mas, a uma informação tivemos acesso: muitos professores não atendiam às normas prescritas, isto é, não enviavam

¹⁴Pernambuco, *Lei Provincial n. 43*, 31.

¹⁵Pernambuco, *Lei Provincial n.369*, de 14 de maio de 1855 (Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1855), 43.

¹⁶Pernambuco, *Regimento interno para as escolas públicas*, de 23 de agosto de 1859 (Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1859), II.

seus mapas para a instrução pública o que implicava problemas para aferir o ritmo da educação no estado, mas também implicaria punição para o professor: o pagamento de multa. Segundo as Instruções Regulamentares de 1855, em seu art. 18, “os professores publicos e particulares, que infringirem as precedentes disposições incorrerão nas penas dos arts. 94 e 100 da lei citada”¹⁷.

Um caso de multa, ocorrido em 14 de agosto de 1867, é apresentado por João Franklin da Silveira Tavora, que levou ao conhecimento do presidente da província, Barão da Villa Bella, o nome dos professores públicos e particulares que não enviaram em tempo devido os mapas relativos ao movimento de suas escolas. Nesse officio, encontra-se, em anexo, relação de professores multados e as respectivas localidades dos professores públicos: São José da Ingazeira, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó, Cruangi, Bonito¹⁸.

Entretanto, são nessas mesmas Instruções que encontramos mais explicitamente rigores e outros preceitos da *disciplinarização*. É como se cada artigo dessa instrução equivalesse a um item de um manual de instrução, de bons modos e costumes de escrever. É no Título II dessas instruções que se encontram as disposições que fizeram do ato de escrever um ritual.

Esse título se destinou a DA MATRICULA DOS ALUMNOS DE CADA ESCOLA PUBLICA, E PARTICULAR; E DA ORGANISAÇÃO DOS MAPPAS, QUE DEVE DAR CADA PROFESSOR, E OUTRAS PROVIDEÑCIAS. Listamos a seguir todos os artigos que correspondem ao que chamamos aqui de “*Manual de escrita e dos bons costumes do professor*”. Desde o que deveria ser feito a como e em que deveria ser feito, coube as Instruções determinar:

Art. 7. A matricula nas escolas de primeiras letras he gratuita, e será aberta no dia 7 de Janeiro de cada anno, e encerrada no dia 20 de Dezembro.

Art. 11. O livro da matricula será escripturado segundo o modelo expedido para os mappas trimensaes, e n'elle annotará o professor as faltas dos alumnos, seu adiantamento em cada mez ate o dia em que sahirem da escola, e o motivo da sahida.

Art. 12. Os professores depois de registrar essas guias em livro especial, igualmente numerado e rubricado pelo delegado guardada a ordem de matricula, as emmassarão, ficando archivadas até o anno seguinte.

¹⁷Pernambuco, *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da Província*, 11 de outubro de 1855 (Pernambuco: Typ. de M. F. de Faria, 1856), 3.

¹⁸IP 21, Série Instrução Pública (Pernambuco: APEJE, 1867), 125-125v.

Art. 13. De tres em tres mezes cada professor, ou professora assim publico como particular, remetterá ao delegado um mappa de seus discípulos.

Art. 14. N'esses mappas serão declarados: 1.º os nomes dos alumnos matriculados; 2.º os nomes de seus pais; 3.º idade de cada um dos discípulos da escola; 4.º a naturalidade; 5.º o tempo de matricula; 6.º sua frequência, e aproveitamento.

Art. 18. Os professores publicos e particulares, que infringirem as precedentes disposições incorrerão nas penas dos arts. | 94 e 100 da lei citada¹⁹.

Eis o modelo da guia de matrícula, *Quadro I*, a que se refere o Art. II das referidas Instruções:

<p>MODELLO DE GUIA.</p> <p>O Sr. F. ... filho de F. ... (aqui a profissão do pai) com — annos de idade, natural de — — vai ser matriculado na escola de instrucção primaria desta freguezia por F ... Freguezia de ... municipio de ... tal dia, e tal mez de 18.</p> <p style="text-align: right;">O delegado do distrito literario F ...</p>

Quadro I Modelo de guia de matrícula.

Fonte: APEJE-PE.

Em relação a esse de 1855, há um acréscimo no corpo do texto que compõe a guia. Surgem informações como: endereço do aluno, estado civil dos pais, grau de instrução a que está se matriculando o aluno, delegacia literária a que está vinculada o professor. Expomos a seguir, *Quadro 2*, o modelo de guia proposto em 1876.

As normas impostas pelas Instruções Regulamentares de 1855 e os modelos de guia de 1855 e 1876 demonstram o quanto o professor parecia sofrer as coerções das práticas de disciplinarização da escrita ordenadas pela instrução pública. É uma prescrição do saber fazer, é a imposição a fim de levar a apropriação de um modo de agir com a escrita. Parece que estava aí a escrita se configurando como uma representação simbólica do controle estatal. A cada

¹⁹Pernambuco. *Instruções regulamentares para as escolas públicas e particulares de instrução primária da Província*, 11 de outubro de 1855, 2-3.

Modelo n. 2.
Guia para matricula.

O professor F., matricule na sua aula a F., de ... annos de idade, natural de ... residente em ... e filho, pupillo, ou protegido de F., o qual é (casado, solteiro ou viuvo), exerce a profissão de ..., e mora em ...

O grau de instrucção do matriculando é tal

Delegacia literaria de ... aos ... de ... de 187....

O delegado literario,
F

N.B. Se o matriculando tiver frequentado outra escola na mesma localidade, e houver apresentado attestado, declarar-se há depois do gráo de instrucção seguinte: Apresentou attestado do professor F., cuja aula frequentou, do qual consta , etc., etc.

Quadro 2 Modelo de guia de matrícula, conforme o Regimento interno de 1876.

Fonte: APEJE-PE.

orientação presente nos artigos, vê-se um ordenamento de práticas, um passo a passo inserido em um tempo, a relação aos meses e dias, pois cada escrita deveria se situar em um evento, delimitado por cronologias.

Essas normas impostas pelas Instruções Regulamentares de 1855 e os modelos de guia de 1855 e 1876, conforme os Quadros 1 e 2, respectivamente, demonstram o quanto o professor parecia sofrer as coerções das práticas de disciplinarização da escrita ordenadas pela instrução.

Nessas obrigações de matricular, coube ainda ao professor a confecção de mapas referentes ao andamento da cadeira de ensino a que estava responsável²⁰. Ainda quanto à escrita desses mapas, o art. 66, § 5, da Lei n. 369, determinava que ao professor competia “Remetter-lhe no fim de cada trimestre um *mapa nominal* dos alumnos matriculados, com declaração de sua frequencia, e aproveitamento; e no fim do anno um *mapa geral*, compreendendo o resultado dos exames, e notando d’entre os alumnos os que se fize-

²⁰Pernambuco, *Lei Provincial n. 43*.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

“Dai a todas as escolas Estatutos uniformes”.
Escolarização na Província da Parahyba do Norte:
as aulas de primeiras letras e cultura material escolar
(1834-1849)

Mauricéia Ananias

Universidade Federal da Paraíba

Cláudia Engler Cury

Universidade Federal da Paraíba

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Universidade Federal da Paraíba

Introdução

A intenção maior deste artigo é o de analisar os sinais da escolarização¹ no século XIX, em especial na Província da Parahyba do Norte, considerando as propostas para a instrução pública² primária referenciadas na documentação, como aulas, cadeiras, escolas de primeiras letras e/ou elementares criadas oficialmente e destinadas a uma parte da população. Ao mesmo tempo procuramos desvelar aspectos relacionados à cultura material escolar, uma vez que, por meio dela, podemos identificar, além dos métodos de ensinar, também as instalações destinadas às aulas de primeiras letras.

Essa reflexão foi ancorada na documentação e nas produções em história da educação brasileira e, mais particularmente, paraibana. Assim, os resultados deste estudo fazem parte de um empreendimento coletivo realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste Oito-

¹André Petitat, *Produção da escola. Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*, tradução de Eunice Gruman. (Porto Alegre: Artes Médicas, 1994).

²Apesar de nos atermos neste estudo à instrução pública é importante ressaltar que os regulamentos produzidos na Província da Parahyba Norte destinados a esse nível de escolarização também se estendiam às escolas particulares, conforme estudo realizado por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, “A instrução particular sob a égide do poder público na província da Parahyba do Norte (1860 a 1873)”, em Antonio Carlos Ferreira Pinheiro & Cláudia Engler Cury, eds., *Histórias da educação da Paraíba: remorar e comemorar* (João Pessoa: Universitária/ UFPB, 2012), 51-64.



centista – GHENO e que vem agregando fontes, discussões e reflexões sobre os processos de escolarização na Parahyba do Norte e nas províncias vizinhas. Nesse sentido, articulando a outras discussões empreendidas no mencionado Grupo de pesquisa, temos nos esforçado em identificar, a partir das mais variadas formas de escritas elaboradas no período, os indícios que possam auxiliar a percebermos os ideários da sociedade letrada e as possibilidades que nos oferecem de nos aproximarmos da vida escolar que se pretendia configurar no oitocentos. Assim, consideramos também importante problematizar as práticas cotidianas dos mestres por meio dos materiais escolares que as aulas dispunham.

Para tanto, vale destacar que alicerçamos a nossa reflexão tomando como referência a ideia de *forma escolar* desenvolvida especialmente por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin³. Também nos apropriamos do conceito de cultura material escolar a partir das discussões empreendidas por Rosa Fátima de Souza⁴.

A análise se aterá ao período de 1834, ano da publicação do Ato Adicional imputado à Constituição do Império do Brasil de 1824 e a discussão se concluiu considerando o ano de 1849, quando foi publicado o primeiro regulamento geral da instrução na Província da Parahyba do Norte.

No período analisado ocorreram inúmeras tentativas de organizar os estudos dividindo as aulas de primeiras letras em níveis de aprendizagem de acordo com a idade dos alunos, anunciando assim, uma *forma escolar* que gradativamente foi sendo institucionalizada na instrução pública primária na Província da Parahyba do Norte, como de resto, muito possivelmente, em todo o Brasil.

Assim, considerando o mencionado universo de tempo e espaço, foi possível percebermos leis que criaram, removeram, fecharam e reabriram as aulas. Do mesmo modo, notamos as matérias ensinadas, os métodos de ensino, a inspeção das cadeiras, os materiais didáticos, os horários, as divisões e a quantidade de alunos. Apesar de não nos atermos de forma mais sistemática, também consideramos a carreira docente ou as primeiras atuações dos pro-

³Guy Vincent, Bernard Lahire & Daniel Thin, “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista* 33 (2001): 07-47.

⁴Rosa Fátima de Souza, “História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial”, em Marcus Levy Bencosta, ed., *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (São Paulo: Cortez, 2007), 163-189.

fessores/as como estratégias de escolarização que poderão ser visualizadas, considerando, inclusive, as ausências na organização e definição de lugares onde as aulas deveriam funcionar.

Nesse sentido, nos detemos no processo de escolarização, considerando especialmente a *forma escolar* que foi pouco a pouco sendo praticada na Província da Parahyba do Norte, bem como alguns aspectos relativos à cultura material escolar.

As preocupações e investimentos direcionados à instrução, que foram implementados ou ficaram apenas no âmbito das prescrições por homens letrados que se responsabilizaram pela consolidação do estado nacional à época, nos parecem ajudar a apreender essa complexidade. Aqueles homens entendiam que a escolarização dos livres seria condição para que o Império se tornasse uma Nação civilizada.

Nas primeiras décadas do oitocentos havia urgência em solucionar problemas de toda ordem, como os conflitos sociais e políticos nas províncias e a marcante estagnação econômica de algumas regiões. Somente diante da contenção emergencial desta situação, em meados dos anos de 1840, é que percebemos, por meio da documentação e da historiografia consultada, que os governantes passaram a ver a instrução como um importante canal no auxílio do projeto de construção de um modelo de Estado Nacional bem como da conformação de uma identidade nacional que apagasse as diferenças locais. Pretenderam, então, que a implementação da instrução pública e o controle sobre a instrução particular cumprissem essa difícil tarefa sem destinar quantia muito dispendiosa para a sua efetivação.

Foi provavelmente no contexto político, social e cultural acima descrito que os professores da época procuraram adaptar-se a um cotidiano de trabalho cheio de expectativas. No ideário presente nas normatizações anunciadas pela Corte no Rio de Janeiro– e seus desdobramentos nas mais diversas regiões–, estavam questões relativas à disciplina; à civilização por meio da escola; o amor a Deus e ao Imperador como também a definição de métodos de ensinar e dos materiais destinados ao cotidiano das aulas.

Feitas essas ponderações mais gerais, estruturamos a narrativa, para além da introdução, em duas partes. Na primeira, tratamos como uma *forma escolar* moderna foi sendo construída na Província da Parahyba do Norte, considerando a instrução pública elementar. Em seguida, nos detemos nos aspectos mais específicos relativos à cultura material escolar que muito

possivelmente compunha o modo de funcionamento ou dinâmica das aulas, reforçando inclusive, ou dando corporeidade, à *forma escolar* das aulas de primeiras letras.

Escolarização na Província da Parahyba do Norte: As aulas de primeiras letras

Temos informações, a partir de alguns memorialistas, da existência de aulas públicas de primeiras letras – aqui entendidas como um tipo de *forma escolar*– desde antes de 1821 na Província da Parahyba do Norte. Segundo Horácio de Almeida, até aquele ano havia duas escolas públicas na capital da Paraíba: “[...] Nenhuma no interior. [...] Só as vésperas de ser proclamada a Independência foi que o governo criou dez escolas de primeiras letras para o sexo masculino, distribuídas pelo território da Província”⁵.

Considerando o aspecto relativo à *forma escolar* ou ainda como um “modelo de organização escolar”, não se pode deixar de perceber que o “[...] início da escolarização pública e não dirigida por religiosos, na Paraíba, remonta ao ano de 1766 [...]”⁶, mesmo que se refira à criação de uma Cadeira de Latim e não de uma Aula pública de primeiras letras.

Nesse sentido, entendemos que o processo de criação de aulas públicas de primeiras letras foi paulatina e lentamente se ampliando, uma vez que em 1825 identificamos 17 aulas para meninos e quase dez anos depois, isto é, em 1834, a Província da Parahyba do Norte contava tão somente com 19 aulas, sendo apenas uma para meninas⁷.

No ano seguinte foi publicada a Lei de 19 de maio de 1835, que criou 12 aulas de primeiras letras sem, contudo, especificar quantas delas eram destinadas aos meninos ou às meninas⁸.

⁵Horácio de Almeida, *Brejo de Areia: memórias de um município* (João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1980), 122.

⁶Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, “O ensino público na Paraíba: das origens até 1889”, em Ariane Norma de Menezes Sá & Serioja Mariano, eds., *Histórias da Paraíba: autores e análises sobre o século XIX* (João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003), 60.

⁷Cláudia Engler Cury & Mauricéia Ananias, “A escola pública de instrução primária brasileira: Província da Parahyba do Norte, 1822-1849”, *Revista HISTÉDBR On-line* 54 (2013), 115-127.

⁸Antonio Carlos Ferreira Pinheiro & Cláudia Engler Cury (eds.), *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial* (Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004), 15.

Esse movimento, mesmo que lento, de oferta de aulas públicas de primeiras letras na Província paraibana, foi imprimindo uma *forma escolar* pautada na defesa de uma uniformidade a partir do controle que o poder provincial desejava exercer sobre os professores. Daí a preocupação em organizar o funcionamento das aulas pelos métodos ou modos de ensino, marcando um processo gradativo de construção da escolarização das crianças e jovens. A partir dos dados mencionados inferimos que o processo de escolarização foi sendo conformado a partir da

[...] emergência da forma escolar, forma que se caracteriza – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, ou dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização.⁹

Assim, uma das primeiras ações no sentido de dar conformação àquele processo de escolarização foi definindo a maneira como as aulas deveriam ser providas seguindo as orientações contidas na Lei nº 116, de 19 de maio de 1835, com a realização de concursos no prazo de “70 dias pelo menos”¹⁰. Entretanto, ao que tudo indica a regulamentação de como deveriam ser realizados os concursos para provimento das cadeiras elementares na Província paraibana somente ocorreu dois anos depois, isto é, em 1837, com publicação da Lei nº 20, de 06 de maio. Nela podemos verificar a possibilidade de haver “[...] as opositoras às cadeiras de meninas[...]”, sem, contudo, indicar a criação de aulas femininas¹¹. No que concerne especificamente à escolarização das meninas, temos a informação da criação de uma aula em 1828. Segundo José Baptista de Mello a aprovação ocorreu em 18 de abril do mencionado ano¹².

Dessa forma, para além das origens da criação das aulas, temos também a informação de que em 1839 havia 45 aulas de primeiras letras em funcionamento, sendo 36 de meninos e apenas 09 de meninas.

⁹Vincent, Lahire & Thin, “Sobre a história e a teoria”, 37-38.

¹⁰Pinheiro & Cury, *Leis e regulamentos*, 15.

¹¹Pinheiro & Cury, *Leis e regulamentos*, 16.

¹²José Baptista de Mello, *Evolução do ensino na Paraíba* (João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956), 24.

Reconhecemos a dificuldade, a partir da documentação acessada, de conseguir-se uma correspondência fidedigna entre os números de aulas e de alunos, por isso, neste artigo, fizemos uso da compilação realizada por José Baptista de Melo e aperfeiçoada por outros autores¹³.

Conforme anunciado aqui e em outros momentos – e textos – as dificuldades em se tomar a análise nos dados oferecidos pela documentação referem-se, em especial, à desconfiança em relação aos números encontrados, que não permitem que afirmações mais precisas sejam feitas pelos pesquisadores. Se as cadeiras estavam em funcionamento, mas os dados não foram enviados, se aulas estavam paradas e isso não foi registrado ou mesmo se foram enviados e não registrados, nenhum destes detalhes foi possível identificar.

Por um lado, a legislação prescrevia que os professores deveriam enviar os mapas com os dados dos alunos e que os inspetores da instrução deveriam regular o bom andamento das aulas, responsabilizando os professores quando isso não acontecia. Por outro, quando o governo apresentava propostas de restaurações, fechamentos e reaberturas de cadeiras, estas não eram acompanhadas de motivos que explicassem tais feitos ou que dessem informações mais pormenorizadas das mudanças nas situações anteriores. Por exemplo: por várias vezes uma determinada lei criava uma aula numa localidade onde já havia registro de uma existente, sem informações se a aula anterior fora fechada, restaurada ou uma nova estava sendo criada para conviver com a anterior. Nesse sentido, a

[...] documentação não forneceu dados seriais, seja por ano, localidade e/ou região, nomes e/ou dados dos professores e/ou alunos que possibilitassem o acompanhamento da criação, restauração, extinção e reestruturação das aulas, dificultando sobremaneira a tentativa de reconstruir a permanência e funcionamento das atividades destinadas à instrução primária nas aulas públicas.¹⁴

Na tentativa da construção de uma narrativa factível, no geral, afirmamos que desde os anos de 1821 havia na Província da Parahyba do Norte referências à existência de aulas públicas de instrução primária para meninos, e para meninas a partir de 1828. Até 1849, os dados indicam a permanência

¹³Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba* (Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002).

¹⁴Cury & Ananias, “A escola pública de instrução”, 118.

das aulas, com oscilações, conforme análise procedida por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro¹⁵, mas que não permite definir a quantidade precisa de aulas, matrículas e frequências de alunos e alunas. Todavia, mesmo considerando a pouca precisão dos dados que dispomos, eles nos fornecem importantes e significativos indícios de que aqueles espaços – as aulas de primeiras letras – foram conformados na intenção de construção de uma uniformidade das propostas de ensino, atrelada à necessidade de um controle e fiscalização sobre os professores, “[...] como uma das garantias proclamadas pelos governantes da época de se efetivar a escolarização de uma parte da população”¹⁶.

Pesquisas realizadas recentemente vêm apontando a importância da análise dos dois primeiros regulamentos da instrução paraibana, decretados, respectivamente em 17 e 20 de janeiro de 1849, para o entendimento das tentativas de domínio que passavam não só pela criação de leis como normalizadoras de orientações, mas, também, como produtoras de responsabilidades ao criar cargos e órgãos para a fiscalização das escolas¹⁷.

O primeiro, de 17 de janeiro, criou o cargo de Diretor da Instrução Pública, que deveria ser nomeado pelo presidente da Província. O segundo, de 20 de janeiro, referendou a prescrição anterior e regulamentou a instrução. A preocupação em centralizar o controle da instrução em uma pessoa diretamente ligada à presidência já aparecia em 1837, com a promulgação da Lei nº20, de 06 de maio, que instituiu que as aulas da capital provincial deveriam ser fiscalizadas pelo próprio Presidente da Província ou por pessoa de sua confiança¹⁸.

Assim, ainda que “[...] os regulamentos promulgados em 1849 tive[ssem] como base – para ordenar – um reduzido número de aulas [...] o discurso de suas criações reconhecia todas essas dificuldades e anunciava a necessidade da uniformização das aulas como um dos caminhos para a resolução dos problemas da instrução primária do período”¹⁹.

¹⁵Pinheiro, *Da era das cadeiras isoladas*, *passim*.

¹⁶Mauricéia Ananias & Adriana Maria Paulo da Silva, “Educação e instrução nas províncias da Paraíba e Pernambuco”, em José Gonçalves Gondra & Omar Schneider, eds., *Educação e instrução nas províncias e na Corte imperial – Brasil – 1822/1889* (Vitória: EDUFES, 2011), 113-150.

¹⁷Cury & Ananias, “A escola pública de instrução”, *passim*.

¹⁸Pinheiro & Cury, *Leis e regulamentos*, 16.

¹⁹Cury & Ananias, “A escola pública de instrução”, 122.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

A Construção do Ensino Secundário Liceal no Portugal Oitocentista: O Exemplo das Ciências (1836-1860)

Carlos Beato

Universidade de Lisboa

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa

A CONSTRUÇÃO DO MODELO escolar de educação e a estruturação do sistema público de ensino foram, no caso português, processos marcados pela lentidão, pela ambiguidade e pela complexidade. Exemplo claro disso é o percurso dos liceus a partir da sua celebrada criação por Passos Manuel em 1836. A tradição pombalina das aulas régias foi permanecendo na prática institucional em muitas das suas dimensões nas décadas subsequentes. Os primeiros liceus não eram as instituições integradas e coerentes sonhadas pelo legislador, mas antes entidades híbridas e incompletas, no que se refere ao currículo, aos professores, aos materiais didáticos, às instalações, etc. Este texto tem, então, por finalidade refletir sobre o processo de transição das aulas para os liceus no Portugal de meados do século XIX tomando como exemplo o percurso que conduziu à inclusão das disciplinas de ciências no respetivo currículo tal como foi implementado no quotidiano escolar. Assumiremos, como delimitação temporal, as cerca de duas décadas e meia de funcionamento inicial dos liceus desde a sua criação até ao regulamento de 1860. Utilizaremos como fonte principal um conjunto de documentos à guarda do Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

*A instalação e funcionamento dos primeiros liceus em Portugal:
um processo ambíguo e complexo*

No caso português, entre os séculos XVI e XVIII, ao nível do que podemos considerar o ensino médio, a instituição de referência foram os colégios jesuítas que, como tem sido notado por diversos autores, assumiram um carácter



pioneiro no que se refere à construção da forma escolar de educação ou, noutras palavras, à implementação da chamada gramática da escola¹. Os colégios eram instituições integradas e que tinham em vista a formação integral dos seus alunos; estes estavam organizados por classes de idades e o seu percurso assentava na graduação escolar; predominava o ensino simultâneo e foram concretizados procedimentos, relativamente minuciosos, de controlo de tempo e do trabalho dos estudantes num espaço circunscrito. Como diz Jorge Ramos do Ó, “temos assim, no palco mesmo da história, a primeira imagem da escola moderna: uma classe, uma sala e um professor”².

As reformas pombalinas do ensino, promulgadas em 1759 e em 1772 na sequência da expulsão dos jesuítas, contêm um conjunto importante de inovações, designadamente o estabelecimento de uma rede de escolas régias e a definição de mecanismos de seleção e de nomeação de professores, tendo por base um exame e um concurso. Todos aqueles que pretendessem dedicar-se à docência tinham de ser, a partir daqui, detentores da respetiva autorização legal. Foi, igualmente, criado um imposto destinado a assegurar as despesas com o ensino, o chamado subsídio literário. Assistimos, em termos gerais, ao início do processo de estatização do ensino e ao recuo da Igreja como instituição vocacionada para essa missão. No entanto, e no que se refere ao ensino médio, as reformas pombalinas representaram um importante recuo tendo como referência a construção do modelo escolar e tendo em vista o que, a esse respeito, já caracterizava os colégios jesuítas. Em substituição destes, foram criadas aulas régias avulsas de latim, grego, retórica e filosofia, sem qualquer integração espacial ou curricular. Na maior parte dos centros urbanos só funcionaram as aulas de latim, o qual continuava a ser considerado como a base de uma formação de carácter geral. As restantes aulas acabavam por se restringir aos estudos preparatórios para a universidade. É esta organização que vai prevalecer durante as primeiras décadas do século XIX.

A instauração definitiva do liberalismo em Portugal, na sequência da vitória das hostes liberais na guerra-civil de 1832-34, cria um ambiente mais propício à formulação de um conjunto de importantes reformas no campo

¹J. Barroso, *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional para a Investigação Científica e Tecnológica, 1995).

²J. R. do Ó, *Ensino liceal (1836-1975)*, (Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação, 2009), 14.

do ensino. É nesse contexto, e no breve período de governação radical que se segue à chamada revolução de Setembro, que é criada, em diploma de 1836 subscrito por Passos Manuel, uma instituição de tipo novo à qual é atribuída uma designação de inspiração francesa – liceu. São criados liceus em todas as capitais de distrito. A par das tradicionais cadeiras humanísticas, o currículo passa a incluir cadeiras de línguas vivas e de ciências da natureza. Tendo em vista a consecução de um ensino prático e indutivo projeta-se a criação de bibliotecas, laboratórios e jardins. A ideia inicial parecia apontar para a integração curricular e a coordenação do ensino no interior de uma mesmo espaço físico, mas a realidade vai ficar muito aquém do desejado.

O processo de instalação dos liceus é igualmente caracterizado pela lentidão e pelo carácter limitado e híbrido das instituições criadas. O primeiro liceu a entrar em funcionamento é o do Funchal, logo em 1837. A maior parte dos restantes liceus inicia a sua atividade ao longo da década de 40. De acordo com Áurea Adão, em 1849 estão em funcionamento todos os liceus inicialmente programados com a exceção do de Viana do Castelo, que só abrirá em 1853³. No entanto, a simples abertura não significava, na maior parte dos casos, que as instituições reais correspondiam plenamente às projetadas no diploma fundador. Uma primeira dificuldade teve que ver com os edifícios ocupados, nuns casos edifícios públicos noutros edifícios particulares, mas sempre edifícios adaptados sem condições para dar resposta tanto às necessidades de uma escola como às exigências do legislador. O primeiro edifício construído de raiz para essa função foi o do liceu de Aveiro, inaugurado em 1860, a que se seguiu o de Leiria em 1894. O processo só adquire um ritmo mais intenso a partir do início do século XX. Uma outra dificuldade foi a permanente fragilidade financeira do Estado português, que dificultou o investimento necessário ao crescimento desse subsistema de ensino, a que se deve acrescentar a instabilidade política, em particular até meados do século XIX.

Duas das principais dificuldades situavam-se a níveis ainda mais decisivos: os professores e os estudantes. Algumas das novas cadeiras criadas pela reforma de Passos Manuel, com destaque, como veremos, para as cadeiras da área das ciências, tiveram o seu funcionamento comprometido pela inexistência

³A. Adão, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses: Organização administrativa e pedagógica (1836-1860): Contribuição monográfica* (Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian – Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982), 89.

de professores com preparação para assegurar a sua leção. Mas, acima de tudo, não existia, na etapa inicial do funcionamento dos liceus, uma procura social de algumas das novas cadeiras que possibilitasse o seu funcionamento regular. Os estudantes e as famílias ainda não vislumbravam a utilidade social que poderia advir da frequência dessas áreas, deixando desertas as respetivas turmas. Não obstante a aparência inovadora do plano de estudos definido em 1836, mas rapidamente adaptado às circunstâncias, as tradicionais áreas de humanidades mantiveram o seu predomínio na realidade do funcionamento do currículo liceal.

No que se refere à dimensão organizacional, embora os novos liceus tivessem como uma das suas principais características a concentração de um conjunto de cadeiras e de um grupo de alunos e professores num mesmo espaço físico, no primeiro meio século da sua existência nunca essa novidade teve plena concretização. O atomismo típico das aulas pombalinas não chegou a ser verdadeiramente ultrapassado, como notam Nóvoa, Barroso e Ó:

Do ponto de vista organizativo, a criação dos liceus, em 1836, limitou-se a concentrar num mesmo local as disciplinas avulsas que existiam desde a reforma pombalina. A concretização desta medida não passou, até ao final do século XIX, de uma coabitação de professores e alunos que ocupavam um mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas atividades. Vigorou um regime de estudos centrado nas disciplinas, sem um plano que as articulasse e ordenasse a progressão dos alunos ao longo do ensino liceal. Apesar de algumas tentativas de mudança, a reação dos alunos, das famílias e dos proprietários de colégios particulares não permitiu que elas fossem bem sucedidas.⁴

O dilema identificado por João Barroso e que opunha dois paradigmas organizativos – “colégios” *versus* “aulas” – resolveu-se durante esse período geralmente no sentido do segundo dos termos⁵. O poder político liberal não conseguiu impor a ideia de um liceu orgânico e coerente. A não consagração de um verdadeiro “regime de classe” e a possibilidade de frequência de “cadeiras isoladas”, a par da importância que a figura do exame assumia na certificação escolar e da prevalência da finalidade de acesso, sem grandes obstáculos, ao ensino superior, conduziu ao despovoamento dos liceus e ao

⁴A. Nóvoa, J. Barroso e J. R. do Ó, “O todo poderoso império do meio”, em A. Nóvoa e A. T. Santa-Clara, coords., *“Liceus de Portugal”: Histórias, Arquivos, Memórias* (Porto: Edições ASA, 2003), 33.

⁵J. Barroso, *Os Liceus*.

crescimento do subsector privado do ensino secundário onde os percursos eram tornados mais flexíveis por uma legislação relativamente permissiva. É essa a tese defendida, por exemplo, por Vasco Pulido Valente, tendo como referência as reformas de Rodrigues Sampaio (1872 e 1886):

Deste regime legal resultou evidentemente que a frequência dos estabelecimentos oficiais depressa diminuiu em proveito dos estabelecimentos privados, cujos alunos não estavam submetidos a qualquer disciplina pedagógica e conseguiam, portanto, concluir o curso secundário num número menor de anos. Em pouco tempo, aos liceus ficava apenas a tarefa de realizar exames.⁶

A construção da forma escolar foi, pois, neste nível de ensino, um processo lento e marcado por grandes ambiguidades. Os primeiros liceus eram não só instituições inorgânicas como incompletas. O próprio diploma inaugural continha um importante conjunto de indefinições, que persistiram na reforma de 1844 de Costa Cabral: não estava prevista a duração do curso, as cadeiras não estavam distribuídas por anos letivos nem lhes era atribuído um determinado número de horas. Além disso, a legislação permite o funcionamento paralelo, em determinadas circunstâncias, das tradicionais aulas de inspiração pombalina que vão manter-se a par dos recém-criados liceus. Os poucos diplomas que procuraram impor alguma ordem no regime de frequência, como foi o caso do Regulamento de 1860, tiveram uma duração efémera. Além disso, a “vertigem reformadora” que caracteriza, a este nível, a segunda metade do século XIX conduz, como é admitido pela generalidade dos autores, a uma situação de verdadeira “anarquia”⁷.

Esta situação só começará a ser resolvida por via da tão emblemática quanto polémica reforma de Jaime Moniz (1894-95). Vasco Pulido Valente, um dos primeiros historiadores dos liceus, ainda que crítico de muitos aspetos da reforma, não deixa de realçar a rutura com o passado que ela representa:

Criar o ensino liceal praticamente do nada é exatamente o que fez a reforma João Franco – Jaime Moniz de 1894-1895 [...]. Estes diplomas marcam o começo de um novo período na evolução da instrução secundária portuguesa e represen-

⁶V. P. Valente, “O Estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)”, em *Tentar perceber* (Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1983), 421.

⁷J. R. do Ó, *Ensino liceal (1836-1975)* (Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação, 2009).

tam o facto mais importante da sua história desde a fundação dos liceus, em 1836, por Passos Manuel.⁸

Os autores mais recentes continuam a considerar essa reforma como um “marco essencial” na história do ensino liceal, como um momento de “re-fundação” e de nascimento do “currículo moderno”⁹. A principal novidade da reforma consiste na opção clara pelo “regime de classe” em detrimento do “regime de disciplinas” que caracterizara até aí todo o percurso dos liceus na linha da tradição pombalina. Com a reforma de Jaime Moniz encerra-se um ciclo de transição muito marcado pelas dificuldades de concretização, a este nível de ensino, da forma escolar de educação nas suas diversas dimensões, designadamente as referentes às instituições, ao currículo ou aos atores escolares. Estudaremos a seguir esse percurso tendo como referência o caso específico das cadeiras de ciências.

*As cadeiras de ciências nas primeiras décadas de funcionamento dos liceus:
uma realidade virtual*

A já referida reforma de 1836 de Passos Manuel, que criou os liceus, enuncia como um dos seus propósitos acabar com um sistema que constava “na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quase inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes e os progressos da civilização material do País”. Propunha-se, nessa conformidade, pôr ao alcance das “grandes massas de Cidadãos, que não aspiram, aos estudos superiores [...] os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado atual da sociedade”¹⁰. Com esses objetivos em mira foram introduzidas, no conjunto da oferta liceal, disciplinas de línguas modernas e das áreas das ciências naturais e económicas, estando prevista a existência de laboratórios e gabinetes para apoio à sua leção.

No entanto, a realidade foi-se sobrepondo à vontade reformista retoricamente proclamada. Os problemas, já aqui evocados, tinham que ver nomeadamente com a escassez de professores com preparação para lecionar as novas disciplinas, em particular no caso das ciências físico naturais, e com o

⁸V. P. Valente, “O Estado liberal e o ensino”, 440-441.

⁹A. Nóvoa, J. Barroso e J. R. do Ó, “O todo poderoso império do meio”, 26; J. R. do Ó, *Ensino liceal*, 36.

¹⁰Prólogo do Decreto de 17 nov. 1836.

número diminuto de alunos efetivos e potenciais que estas disciplinas poderiam atrair tendo em conta as circunstâncias próprias da época. Como já demos conta, os liceus que foram sendo instalados eram, a este nível, estabelecimentos incompletos principalmente pela falta das disciplinas dessa área.

Depois de uma primeira fase em que se pode considerar que, embora estivessem previstas, não funcionaram verdadeiramente cadeiras de ciências, passou-se, com a legislação de Costa Cabral (1844), a uma segunda fase em que as mesmas cadeiras de ciências foram formalmente eliminadas do plano de estudos. Só em 12 de agosto de 1854, com a legislação intercalar de Rodrigo da Fonseca Magalhães, é que o processo foi recolocado num sentido próximo das intenções iniciais. Foi então criada uma cadeira de Princípios de Física e Química e Introdução à História Natural que agrupou as disciplinas originalmente presentes nas duas cadeiras previstas em 1836 por Passos Manuel.

De resto, a oposição à reforma de Passos Manuel foi constante, sendo inclusive protagonizada pelo próprio órgão que lhe devia dar cumprimento, o Conselho Geral Diretor do Ensino Primário e Secundário e secundada pelo influente comissário dos estudos em Lisboa, Freire de Carvalho, e por muitos outros em diversos lugares sociais e geográficos. Num esclarecimento ao Parlamento, em 1838, o Conselho relatava os problemas que havia em Lisboa e Porto com a falta de professores, não se chegando a lamentar do facto, já que essa falta não estaria a causar “na instrução tão sensível atraso, como pode parecer; porque na parte da Moral e literatura continuam os antigos Estabelecimentos, que dalguma sorte a suprem, e na parte das ciências Físicas é igualmente satisfeita nas Escolas Politécnicas”¹¹. A resposta dada pelo Conselho ao deputado que havia questionado a não concretização do arranque dos liceus mostra que o facto de haver a uma cadeira considerada equivalente na Escola Politécnica, entretanto criada, permitia suprir a sua ausência no liceu, apontando para uma certa amálgama, sobreposição, confusão ou promiscuidade entre os dois níveis de ensino e que vai no sentido de uma espécie de *licealização* do ensino superior, mais que o contrário.

Esta permeabilidade entre os dois sistemas foi ainda mais acentuada pelo facto de determinadas cadeiras serem transferidas ora do liceu para a univer-

¹¹Documento do Conselho Geral Diretor do Ensino Primário e Secundário de 16 fev. 1838, Arquivos Nacionais da Torre do Tombo (ANTT), Fundo do Ministério do Reino (MR), maço (M) 2127.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

Dispositivos pedagógicos e governo dos outros no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881)

José G. Gondra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Observar o aparecimento simultâneo de dispositivos de formação se constitui em um recurso para pensar homologias e diferenças dos projetos nacionais e da função atribuída aos diferentes aparatos pedagógicos nos processos de construção das nacionalidades. Nesse trabalho, examino duas revistas especializadas no campo da educação, ambas de caráter nacional, considerando-as como parte dos complexos de formação. Trata-se da revista brasileira *A Escola* (1877-1878) e da norte-americana *The American Journal of Education* (1855-1881)¹. Com essa perspectiva, focalizo as representações que forjam a respeito dos projetos de formação que integram, procurando dar a ver os argumentos e mecanismos nelas ativados para profissionalizar um campo de saber e refinar os processos de gestão da vida. Com isso, os dois periódicos podem ser considerados dispositivos pedagógicos comprometidos com a nacionalização do debate educacional, com a legitimação de uma escolarização formal cada vez mais estratificada e conseqüente enfraquecimento de outras formas de aprendizagem. No entanto, cabem duas notas preliminares para dar seguimento à reflexão. A primeira diz respeito ao entendimento do termo dispositivo para aclarar o emprego do mesmo neste exercício. Como se sabe, esse termo foi objeto de uma larga difusão a partir das problematizações de Michel Foucault a respeito do poder e de seu funcionamento². Ao recusar a tese da localização e da titularidade do poder, Foucault se associa à tese do poder como rede de relações e como jogo de forças configurado em situações especiais. Neste sentido, não haveria um proprietário do poder,

¹Foi publicado regularmente entre 1855-1866 e 1876-1881. Foi irregular entre 1867-1873, tendo sido suspenso entre 1874-1875.

²Michel Foucault, *A ordem do discurso* (São Paulo: Loyola, 1996).



tampouco deveria ser tratado como coisa, localizado em uma instituição ou sujeito, nem existiria um exterior ao poder, na medida em que são nos jogos que as coisas e os sujeitos são constituídos e significados. Para Foucault, o termo “dispositif”³ serve para se referir aos vários mecanismos institucionais, administrativos e estruturas de saber voltadas para refinar e manter o exercício do poder no tecido social. Para ele, este termo corresponderia, em primeiro lugar, a um conjunto completamente heterogêneo composto por discursos, instituições, formas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morais e proposições filantrópicas. Em suma, recobre tanto o discursivo, quanto o não discursivo. Estes seriam, pois, os elementos constitutivos do dispositivo. O aparato em si seria o sistema de relações possível de ser estabelecido entre esses diversos elementos⁴.

Considerando esta postulação, emprego o termo dispositivo pedagógico para me referir a um complexo de formação constituído por regulações, instituições escolares e não escolares, professores, famílias, alunos, materiais de ensino, mobiliário, prédio, tempo e impressos de um modo geral. Deste conjunto, me detive em um tipo específico representado pelos impressos especializados no campo da educação, aparato importante na construção e regulação daquilo que pode e deve ser reconhecido como “o específico” deste domínio. Para tanto, realizei uma hiperseleção para tentar demonstrar a presença cada vez mais regular desse tipo de maquinaria no corpo social e no campo da educação. Proliferação que, de meu ponto de vista, se constitui em elemento para melhor gerir a vida, segundo ponto sobre o qual gostaria de me deter de modo sumário. Gestão que corresponderia ao emprego cada vez mais intensivo e suave de técnicas de governo destinadas à população, desde o século XVIII. Trata-se, pois, do governo dos “vivos” pela verdade e pelos atos de subjetivação inerente à verdade. O governo dos vivos (e da vida) ressalta o problema do sujeito e dos processos de subjetivação, cujo foco se desloca da questão de saber como um indivíduo se vê disciplinado por um poder-saber externo, mas para entender o papel ativo do mesmo frente às técnicas de governo, sublinhando que não se trataria mais de observar os su-

³Dispositivo vem sendo objeto de várias descrições como, por exemplo, “maquinaria”, “aparelho” ou “aparato”.

⁴A esse respeito, cf. Giorgio Agamben, “What is an Apparatus?” em *What is an Apparatus? And Other Essays* (Stanford: Stanford University Press, 2009).

jeitos no marco da obediência às leis,mas no registro de uma estética ou arte da existência⁵.

Para pensar o governo da vida por meio dos dispositivos pedagógicos nos marcos aqui assinalados de modo preliminar, é necessário indicar que essa vinculação só é possível de ser estabelecida na articulação crescente entre escolarização e a chamada imprensa pedagógica. É, portanto, no movimento crescente de escolarização do social e dos discursos de modelação do campo da educação que faz sentido pensar em governo da vida que assume significação ainda mais expressiva com a afirmação da escola pela consagração dos institutos da obrigatoriedade, gratuidade e liberdade de ensino. Outro elemento para o qual gostaria de chamar atenção se refere aos usos dos impressos especializados (e constituidores do específico) nos diferentes campos como suporte para história e, de modo particular, para a história da educação. Trata-se de um tipo de fonte empregado por diferentes narradores da história da educação que lidam com esse tipo de documentação, de acordo com as convenções legitimadas em vários presentes⁶.

Ao reinvestir nesse tipo de documentação, proponho pensá-la menos que repositório de informação, mas como peça de agenciamento do campo, como efeito de determinadas forças que ocupam e agem no tecido social e na constituição de um campo especializado... Penso que esse tipo de postulação tem validade para a chamada imprensa pedagógica, mas também para a literária, científica, religiosa, política, a dos diferentes ofícios e de entretenimento, por exemplo. Fronteiras e classificações que são elas mesmas efeitos e constituidoras de campos de enunciação, de monopolização de determinadas práticas, de modelação de um conjunto de outras coisas voltadas para a conformação das instituições, ordens de saberes e agenciamentos dos sujeitos.

Se essas notas preliminares fazem sentido, como operar com as mesmas para pensar um campo, ofício e a vida governada pelas revistas pedagógicas?

⁵Michel Foucault, *Le gouvernement de soi et des autres* (Paris: Gallimard/Seuil, 2008).

⁶Aline M. Limeira, "Impressos: veículos de publicidades, fontes para História da Educação", *Cadernos de História da Educação* II (2012): 367-388. Eliana F. Dutra & Jean-Yves Mollier, eds., *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política – Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX* (São Paulo: Annablume, 2006). Tania Regina de Luca, *Leituras, projetos e (re)vista(s) do Brasil* (São Paulo: Editora da UNESP, 2011). Carlos Eduardo Vieira, "Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre intelectuais, educação e modernidade", in Marcus Aurélio Taborda Oliveira, ed., *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2007), 11-40.

Nesta direção, promovi uma incursão tópica em dois periódicos, antecedido por um elemento de prova para demonstrar que se estou me referindo a um dispositivo singular, ele se encontra vinculado a um complexo que enunciação muito mais amplo do que aquele representado pelos dois veículos selecionados.

Para se ter uma ideia da proliferação da palavra impressa, ao incursionarem no território norte-americano, Tocqueville (1935) e Hippeau (1871) se impressionaram com o que testemunharam, destacando, dentre outros aspectos, o volume dos impressos em circulação. Esta poderia ter sido apenas uma impressão dos viajantes franceses⁷. No entanto, estudos como os de Mott (1938, 1938a)⁸ e Thursfield (1946)⁹ e Anderson (2008)¹⁰ atestam as volumosas cifras relativas às publicações impressas nos EUA. Do ponto de vista do campo pedagógico, o próprio periódico apresenta indícios da cadeia discursiva voltada para a especialização do campo educacional, como se pode notar desde o primeiro número do *American Journal of Education (AJE)*¹¹.

Tendo circulado entre 1855 e 1881, o *AJE* se autodefine como um periódico “exclusivamente devotado à causa da educação americana”¹². Para tanto, a revista incorporaria as perspectivas e experiências maduras dos homens de estado, educadores e professores comprometidos com o aperfeiçoamento da administração, organização, instrução e disciplina das escolas de todos os

⁷Tocqueville publicou registros de sua viagem no livro *Democracia na América* e Hippeau, focado nas questões da instrução, publicou seu relatório em 1871. A respeito desses viajantes, cf., respectivamente: Marcelo Jasmin, *Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência da política*, 2ª ed. (Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005) e José G. Gondra, “Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau,” *Educar em Revista* 1 (1) (2002), 161-186.

⁸Frank Lutter Mott, *A History of American Magazines*, vol. 1 (1741-1850) e vol. 2 (1850-1865) (Massachusetts: Harvard University Press, 1938).

⁹Richard Emmons Thursfield, *Henry Barnard's American Journal of Education* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1945).

¹⁰Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*, 2ª reimpressão (São Paulo: Companhia das Letras, 2008).

¹¹O número IV também apresenta uma tabela que permite notar a extensão do mercado dos impressos publicados nos EUA. Para se ter uma ideia, o Estado de New York, no ano de 1850, possuía 428 jornais e revistas (políticos = 263; religiosos = 37; e científicos = 12) e imprimia 115.385.473 cópias/ano. Ver mais em *AJE* 4, 651, <http://books.google.com.br/>, Acesso em 17 mai. 2016.

¹²Cabe destacar que educação *americana* se refere à educação nos Estados Unidos.

graus, bem como a história e as condições atuais dos sistemas, instituições e agências dos países civilizados, como consta na circular que integra o suplemento do volume I, publicada em 15 de maio de 1856.

656

EDUCATIONAL PERIODICALS.

XVIII. EDUCATIONAL PERIODICALS.

We can do nothing more than give the titles of the Educational Journals which have been received since the issue of the March number.

AMERICAN ANNALS OF THE DEAF AND DUMB; edited by Samuel Porter. Hartford. Vol. VIII. April, 1856. 64 pages quarterly.

THE AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION, AND COLLEGE REVIEW. Absalom Peters, D. D., and Hon. S. S. Randall. Vol. 1, No. 4. April, 1856. 96 pages, monthly.

THE CONNECTICUT COMMON SCHOOL JOURNAL. Vol. XI. April, 1856. 32 pages. Hon. John D. Philbrick, Resident Editor.

THE ILLINOIS TEACHER; Organ of the State Teachers' Institute. April, 1856. E. E. Hovey, Editor, Peoria. 32 pages, monthly. \$1.00.

THE INDIANA SCHOOL JOURNAL. March, 1856. 32 pages, monthly. Geo. P. Stone, Editor, Indianapolis.

JOURNAL OF EDUCATION; Upper Canada, Toronto. Vol. IX. April, 1856. Mr. J. George Hodgins, Toronto. 16 pages.

THE MASSACHUSETTS TEACHER and Journal of Home and School Education. Vol. IX. No. 4. April, 1856. 48 pages. Prof. A. Crosby, Resident Editor, Boston. \$1.00.

THE MICHIGAN JOURNAL OF EDUCATION, and TEACHERS' MAGAZINE. Vol. III, No. 4. April, 1856. 32 pages. John M. Gregory, Editor, Detroit. \$1.00.

NEW YORK TEACHER. Alexander Wilder, Resident Editor, Albany. Vol. V, No. 7, May, 1856. 48 pages.

NORMAL SCHOOL ADVOCATE Vol. I, No. 4. for April, 1856. Lebanon, Ohio. 12 pages, monthly. 50 cts.

THE OHIO JOURNAL OF EDUCATION. Vol. V, No. 4. April, 1856. Rev. A. Smyth, Editor, Columbus. 32 pages, monthly. \$1.00.

THE PENNSYLVANIA SCHOOL JOURNAL. Tho. H. Barrowes, Editor, Lancaster. April, 1856. 32 pages.

THE RHODE ISLAND SCHOOLMASTER. Vol. II, No. 2. April, 1856. Hon. Robert Allyn, Editor, Providence. 32 pages. \$1.00.

WESTERN COLLEGE INTELLIGENCE. Issued by the Society for the promotion of Collegiate and Theological Education at the West. Rev. Theron Baldwin, Editor. New York, Feb. 1856. 8 pages, quarto.

THE WISCONSIN JOURNAL OF EDUCATION. Vol. I, No. 1. March, 1856. L. L. Packard, Editor, Racine. 32 pages. \$1.00.

SUPPLEMENTARY NUMBER.

The Publisher of the American Journal of Education will send to the Subscribers, without charge, a SUPPLEMENTARY NUMBER to Volume I. Containing

The Title page, Contents, and Index; an Account of the Editor's labors in Connecticut and Rhode Island; a Catalogue of Educational Books for Teachers; and Publisher's Advertisements of Text Books, forwarded for insertion in this Number.

Fig. 1 *The American Journal of Education*, p. 656, 1856.

Do ponto de vista da produção do *específico* para o campo da educação, podemos notar que se trata de uma ampla agenda que difere das outras revistas contemporâneas em pelo menos três pontos: o caráter nacional, a perspectiva enciclopédica e o volume. A nacionalização do debate pode ser notada pela cobertura que a revista dá ao que se processa nos diferentes estados e nas principais cidades, orientada pela perspectiva da comparação em torno de uma cesta de indicadores, tais como financiamento, número de escolas, número de professores, alunos, bibliotecas e impressos. Comparação que também aciona elementos do exterior, sobretudo de partes da Europa, nomeadamente a Prússia, Inglaterra e França, com remissões mais pontuais a outras experiências europeias. A seleção de experiências no plano internacional se constitui em recurso adicional para medir e aquilatar o que se processa nos EUA, funcionando como orientador das estratégias e medidas que deveriam ser adotadas no sentido de aprofundar a escolarização da população dos EUA.

No que se refere à produção de uma enciclopédia para os professores e para as escolas, este se constitui em um princípio geral afirmado pelo editor e redator desde o número inaugural. Nesta linha, o editorial do segundo número (janeiro de 1856) afirmava que o trabalho da revista consistia em construir uma obra voltada para temas do maior interesse para a raça humana, cujos fundamentos e razão, deveria afetar profundamente os pensamentos dos homens; não só dos professores, mas também os pais, cidadãos, legisladores e todos os verdadeiros homens e mulheres. Deste modo, a revista não deveria meramente expressar a opinião pública. Para o editor e redator, a nova revista deveria orientar a opinião pública para a adoção das medidas mais sábias, e instá-la às mais altas resoluções e esforços mais vigorosos, compreendendo a ampla provisão de recursos a ser feita, em todos os Estados, de modo a assegurar o direito à educação dos jovens, de ambos os sexos e de todas as condições e vocações¹³.

¹³“We hope to construct a work, whose reasonings, on themes of the highest interest to the human race, will take deep hold upon the thoughts of men; not alone of teachers by profession, but of parents, and citizens, and legislators, and of all true men and women, and which shall thus at once guide the public mind to the adoption of the wisest measures, and urge it to higher resolves and more strenuous endeavors, until ample provision shall be made, in all our states, for the right education of the young, of both sexes, and of all conditions and callings”; *AJE*, jan. (1856), 140.

Essa manifestação se constitui em marcador preciso da política editorial do periódico que, por extensão, reclassifica os impressos concorrentes, delimitando uma posição diferenciada para a revista editada ao longo de 26 anos¹⁴.

Reposicionamento que também se expressa nas proporções assumidas pela revista norte-americana, cujos números não deveriam ter menos de 200 páginas. Para se ter uma ideia, o concorrente mais próximo era publicado com 96 páginas, mensalmente. Os demais, variavam entre oito e 64 páginas¹⁵.

Para efeitos desta reflexão, focalizei dois aspectos que permitem compreender o projeto de governo da vida presentes no primeiro volume do *AJE*, composto por quatro números, totalizando 784 páginas¹⁶. Trata-se da articulação entre população e sua distribuição nos territórios nacionais e a relação entre financiamento e produção de formas educativas. Ao recortar a revista em torno desses dois núcleos, busco dar a ver como esse projeto editorial procurou interferir na organização de um campo de saber e na sua racionalização, articuladas a determinada ideia de progresso, atento ao conjunto de indicadores internos e externos da revista, tomando por base aquilo a que o periódico dá visibilidade¹⁷ em termos das relações entre geografia, demografia, financiamento e complexo de formação.

¹⁴Um estudo detalhado do *AJE* foi desenvolvido por Thursfield, 1945.

¹⁵A maior parte era de circulação mensal, alguns trimestrais e outros com periodicidade variada, como o próprio *AJE*. Há, contudo, uma parte expressiva que não apresenta esse tipo de informação.

¹⁶Considerando-se o suplemento de 15 de maio de 1856.

¹⁷Todos os discursos implicam em escolha sobre o que falar, de que ponto de vista, para que tipo de público e, com isso, também excluem, põe a margem, imprimindo visibilidades diferenciadas aos problemas abordados. Portanto, aquilo que se imprime na revista *Escola* se encontra marcado pelos procedimentos de organização, controle, delimitação e redistribuição do verbo/das palavras. Para Foucault há certo número de procedimentos de controle e delimitação dos discursos, alguns externos (tabu do objeto, ritual da enunciação e direito exclusivo ou privilegiado dos sujeitos), outros internos (comentário, autor e disciplinas) e outros articulados às posições dos sujeitos que falam (ritual, sociedades dos discursos, doutrina e apropriação social dos discursos). Para ele, a maior parte do tempo, tais procedimentos “se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos”. (Foucault, *A ordem do discurso*, 1996, 44).

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

Antonia Adelaide, regente do recolhimento [da Senhora da Esperança, Porto] ... atesto que Joana Angelica Pinheiro ... tem sido assidua e desvelada.

**Formar professoras para ensinar as crianças portuguesas:
a primeira Escola Normal feminina em Lisboa, Portugal
(segunda metade de Oitocentos)**

Maria João Mogarro
Universidade de Lisboa

Introdução

A segunda metade do século XIX apresenta um campo cultural largamente dominado, em Portugal, pelas questões educativas. Um leque alargado de temas sustentou o debate pedagógico, colocando-se então o objetivo de desenvolver a instrução e a educação no país. Neste contexto, três segmentos merecem particular atenção: a) em primeiro lugar, a necessidade de dotar o país de professores verdadeiramente qualificados, criando para o efeito estabelecimentos que assegurassem uma formação específica, especializada, de natureza pedagógica e prática e que fosse relativamente longa, para os professores de instrução primária; b) em segundo lugar, a atenção dada a instituições de proteção a crianças e jovens em risco (asilos, orfanatos, casas de recolhimento), no contexto das políticas de proteção social da época, que se fundavam nas ideias de regeneração social e no papel que a educação desempenhava para o progresso e desenvolvimento do país e do povo; e c) e, finalmente, o corpo docente que se formou no espaço de intersecção entre estes dois campos e que se configura no percurso de alunas que, educadas em instituições asilares, procuraram na escola de formação de professores uma formação pedagógica e a construção de um futuro profissional mais digno. Este grupo representa a matriz genealógica dos docentes do ensino primário, contribuindo o seu conhecimento para a compreensão do processo de construção da



identidade profissional dos professores, como obras mais recentes têm vindo a sublinhar relativamente ao caso português¹.

*A formação de professores do ensino primário:
institucionalização e consolidação das primeiras escolas normais*

Na segunda metade de oitocentos, a crença ilimitada nas potencialidades da escola como motor de regeneração e progresso animou debates, propostas de novos métodos de ensino e políticas educativas que, por sua vez, alimentaram reformas, muitas vezes sucedendo-se cronologicamente sem efeitos práticos imediatos. Contudo, os anos finais do século assistiram a uma mudança significativa desta visão otimista – a consciência da debilidade do sistema educativo português era motivada agora pelo interesse crescente que a estatística suscitava. A nova ciência dos números permitia consolidar argumentos sobre o atraso nacional, face aos outros países do mundo ocidental, e agudizava a urgência de adotar medidas necessárias para conduzir Portugal ao caminho do desenvolvimento. A comparação com os dados estatísticos dos países europeus e do continente norte-americano levou os autores nacionais a falar de um duplo atraso: em primeiro lugar, o fosso que existia entre Portugal e os outros países no que respeitava a investimentos na educação, nomeadamente a situação da rede escolar, os níveis de alfabetização e de escolarização ou a relação de alunos por professor; por outro lado, a insatisfação que esses países sentiam com a sua própria situação, implementando progressos que levavam a indicadores mais satisfatórios em pouco tempo, enquanto Portugal progredia muito lentamente e via aumentar o fosso relativamente a esses países de referência.

O debate pedagógico organizou-se em torno de um conjunto diversificado de temas, mas o objetivo comum era a implementação de formas mais adequadas e eficazes de instrução e educação. Para alcançar esta finalidade, os professores do ensino elementar desempenhavam um papel central, sendo necessário criar estabelecimentos específicos para assegurar a sua formação profissional, que devia ser relativamente longa e especializada, de natu-

¹Joaquim Pintassilgo, coord., *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória* (Lisboa: Colibri, 2012); e Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores em Portugal* (Lisboa: Colibri, 2010).

reza pedagógica e prática, e que dotasse o país de professores verdadeiramente qualificados.

Em meados de oitocentos, os professores, para exercerem a sua profissão, tinham de estar munidos de uma autorização de ensino, que obtinham mediante a prestação de provas de exame e a aprovação nessas provas. Este processo de qualificação havia sido inscrito no documento fundador das políticas públicas para o ensino em Portugal, quando a reforma pombalina de 1759 (e depois a de 1772, abrangendo mestres e professores régios) instaurou, no processo de estatização então em curso, a condição de funcionários públicos para os professores – estes tinham de evidenciar os seus conhecimentos perante os agentes do estado, nomeados como examinadores e que qualificavam o seu exame, para poderem então aceder ao exercício da profissão docente:

IO (...) E sendo os mesmos Professores eleitos por rigoroso exame feito por Commissários deputados pelo Director geral, e por ele consultados com os Autos das eleições, para Eu determinar o que me parecer mais conveniente, segunda a instrução, e costumes das Pessoas, que houverem sido propostas.

II Fora das sobreditas Classes não poderá ninguém ensinar, nem pública, nem particularmente, sem aprovação, e licença do Director dos Estudos. O qual, para lha conceder, fará primeiro examinar o Pretendente por dois Professores Régios (...) e com a aprovação destes lhe concederá a dita licença: sendo Pessoa, na qual concorram cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes, e de ciência, e prudência (...) Todos os ditos Professores gozarão dos Privilégios de Nobres.²

A partir de 1862 a formação de professores para o ensino primário ganhou uma importância crescente, em Portugal, com o início do funcionamento das escolas normais de Lisboa. Apesar de terem existido projetos anteriores, que não passaram de tentativas, sem concretização efetiva e continuada, o ensino normal institucionalizou-se com a criação da Escola Normal para o sexo masculino de Lisboa, tendo o seu Regulamento sido aprovado em 1860 e a inauguração concretizada dois anos depois. A cerimónia de inauguração, a que assistiu o monarca, ficou marcada por um importante discurso de Luís Filipe Leite, que sublinhou que os professores “não se encontram; – formam-se”³. A escola foi instalada no Palácio dos Marqueses de

²Ver: *Alvará de criação da Directoria Geral dos Estudos* (28 jun. 1759), 06-07.

Abrantes, em Marvila⁴ e aí funcionou até 1881. Na primeira fase do seu funcionamento, entre 1862 e 1869, sob a direção de Luís Filipe Leite, a instituição conheceu um processo de afirmação e intensa atividade. Pautada pelo regime de internato, pela atenção dedicada ao ensino da agricultura e a implementação de atividades culturais (como uma biblioteca dominical para operários), a formação conferida pela escola visava um ensino verdadeiramente profissional, baseado na pedagogia e que aliava a dimensão teórica a uma aprendizagem puramente prática⁵. O professor do ensino primário formado pela Escola de Marvila tinha um perfil claramente definido, oscilando entre a vocação e o sacerdócio.

Professeur d'instruction primaire tel que voulaient le forger les hommes qui avaient en mains le destin de l'École Normale de Marvila: un bon professionnel, ayant la vocation pour le magistère primaire, se consacrant entièrement au sacerdoce de l'enseignement, capable de contribuer au développement économique des régions (surtout rurales) où il sera nommé et de s'insérer harmonieusement dans les communautés locales afin d'agir comme un véritable agent culturel.⁶

A formação era constituída pelas seguintes componentes, no curso do 1.º grau (dois anos): leitura e recitação, escrita, princípios elementares de gramática, conhecimento de Língua Portuguesa, redação; aritmética, com proporções e sua aplicação aos usos da vida, sistema legal de pesos e medidas; noções sumárias de geografia geral, geografia de Portugal e suas possessões; noções de história universal, história pátria; doutrina cristã, moral e história sagrada; desenho linear e suas aplicações na vida comum; pedagogia prática, legislação e administração do ensino, quando indispensável ao professor primário; educação física e preceitos higiénicos. O curso do 2.º grau aprofundava alguns destes conhecimentos e dava também noções de história natural,

³Luiz Filipe Leite, "Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa", *Boletim Geral de Instrução Pública* 13 (30 abr. 1862): 186-195.

⁴J. E. Moreirinhas Pinheiro, *Do Ensino Normal na Cidade de Lisboa, 1860-1960* (Lisboa: Porto Editora, 1990); e J. E. Moreirinhas Pinheiro, *Elementos para o estudo da Escola Normal Primária de Lisboa* (Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1995).

⁵António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987).

⁶Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, 440.

de filosofia e teologia, elementos de escrituração mercantil e agrícola, funções oficiais do professor primário, francês e canto⁷.

A instabilidade registada em torno do ensino normal conduziu ao encerramento da escola, em 1869, culminando na demissão do primeiro diretor, em 1872. O regime de internato foi abandonado, assim como algumas das atividades mais emblemáticas deste período, como as tarefas agrícolas. Luís Filipe Leite foi substituído por Teófilo Ferreira, antigo aluno da Escola.

A Escola Normal de Lisboa para o sexo feminino, que nos interessa particularmente, foi instalada no *Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assumpção*, situado no Calvário, em Lisboa, onde iniciou a sua atividade em 1866. Era uma instituição de natureza asilar, cujo edifício foi considerado adequado para a acolher a Escola Normal feminina, por apresentar boas condições. No entanto, o Comissário dos Estudos do Distrito de Lisboa, Mariano Ghira, tinha uma opinião contrária:

Junto ao recolhimento do Calvário, empreendeu-se a construção de alguns quartos e a reparação e arranjo de outros, para ali se estabelecer a nova escola. Tem-se gasto 46 contos de réis, e é mister despender mais 14 contos para a conclusão das obras. Com estes 60 contos, ou menos, ter-se-ia feito uma casa nova, em local melhor, e com distribuição mais apropriada. Não se podendo porém remediar o que está feito, convirá ao menos que quanto antes se instale a nova escola.⁸

O funcionamento da Escola Normal do Calvário decorreu com normalidade, mas sem grande brio, até 1881⁹. Mesmo quando o regime de internato foi extinto na Escola Normal para o sexo masculino, ele continuou a vigorar nesta Escola do Calvário, em que a formação das alunas era pautada, fundamentalmente, pelo ensino religioso e pelas atividades próprias da educação feminina, além da formação geral e pedagógica já assinalada para a Escola Normal masculina e que era comum a ambas as instituições do ensino normal. Aliás, ambas as escolas tinham o mesmo plano de estudos do curso de formação de professores, exceto nas componentes específicas para cada um

⁷Luiz Filipe Leite, *Do ensino normal em Portugal* (Coimbra: Imprensa da Universidade, 1892), 28-29.

⁸Mariano Ghira, *Relatório sobre a visita de inspeção extraordinária às escolas do districto de Lisboa feita no anno lectivo de 1863-1864* (Lisboa: Typographia da Gazeta de Portugal, 1866), 260.

⁹Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, 448.

dos géneros, que no caso das alunas se concretizava nos “Lares próprios do sexo feminino” e nos “Preceitos e exercícios de economia doméstica”¹⁰. As bibliotecas pedagógicas que se organizaram nas escolas normais, ou que estiveram associadas a este tipo de formação, evidenciam esta realidade, podendo ser encontradas nelas um número elevado de obras sobre a temática da educação feminina, da economia doméstica e dos trabalhos de agulha, costura e labores. Os autores de língua francesa dominam este universo, confirmando a forte influência que tiveram no campo cultural e educativo em Portugal neste período. A Escola Normal do Clavário foi dirigida ao longo de década e meia por Rosalina P. Gomes de Sousa, a primeira diretora, tendo-lhe sucedido a sua filha Maria Honorina Gomes de Sousa, que exerceu estas funções de 1882 a 1900¹¹; foi uma gestão familiar que se prolongou por quase três décadas e meia.

A opção por um edifício que estava destinado ao recolhimento de órfãs e jovens desamparadas afigura-se particularmente pertinente, dado que os alunos e alunas das escolas normais, em Portugal, eram recrutados, nesta época, principalmente entre os filhos das classes economicamente mais desfavorecidas. O caso das alunas era particularmente evidente, sendo grande parte delas originárias de asilos e orfanatos, como desenvolveremos a seguir. Esta constatação realça o facto de ter sido escolhido para a Escola Normal para o sexo masculino um palácio (em Marvila e, mais tarde, outro palácio em Santos) e a Escola Normal para o sexo feminino ter sido instalada numa instituição de natureza asilar. Estas opções entre o Palácio e o Recolhimento revelam, de forma clara, a atribuição de um lugar mais nobre e o papel preponderante dos homens na profissão, apesar de às alunas, isto é, às mulheres, alguns pedagogos com papéis políticos então decisivos lhes atribuírem um lugar fundamental na educação das jovens gerações. D. António da Costa, o primeiro a desempenhar as funções de ministro da Instrução Públi-

¹⁰Maria João Mogarro, “A influência francesa na educação feminina em Portugal: modelos, discursos e representações,” em José Maria Hernández Díaz, coord. *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca – Congreso Internacional Iberoamericano: Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)* (Salamanca:Globalia Ediciones Anthema, 2008), 593-605.

¹¹Maria João Mogarro e Iomar B. Zaia, “Do Palácio ao Calvário: escolas de formação de professores em Portugal no século XIX,” em Joaquim Pintassilgo e Lurdes Serrazina, orgs., *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (Lisboa: Edições Colibri, 2009), 41-60.

ca em Portugal, considerava que “é a mulher a educadora por excelência”¹² e Mariano Ghira explicitou a sua visão da mulher como “a primeira mestra de seus filhos”:

A instrução e educação das mestras precisa de ser metódica e desenvolvida de modo, que consiga torná-las capazes de formarem o coração e a inteligência das crianças, que mais tarde lhes forem confiadas e que devem conhecer, além da instrução literária, os princípios da economia doméstica, de modo que estas crianças, venham a tornar-se esposas prestáveis e inteligentes mães de família, que serão as mais interessadas em concorrer para a educação, e instrução de seus filhos (...) A mulher instruída e educada, há-de produzir para a frequência das escolas resultados mais eficazes, do que todas as leis de ensino obrigatório.¹³

No entanto, esta posição do Comissário de Estudos da capital era acompanhada pela defesoado regime de internato para as alunas da Escola Normal, ao mesmo tempo que reprovava esse regime relativamente aos rapazes: “Em resumo. Para o ensino normal das mestras, escolas com internado; para os mestres, escolas modelos no centro das povoações e com externado.”¹⁴

O regime de internato marcou profundamente a formação nestas duas escolas, durante os primeiros anos, promovendo a vida comunitária e o desenvolvimento de um verdadeiro “espírito de corpo”, à semelhança das organizações militares e dos seminários diocesanos¹⁵. Aliás, esta política de formação visava também a preparação para o exercício da profissão num mundo essencialmente rural e para uma vida de sacerdócio laico que comportava grandes sacrifícios e salários reduzidos. Deviam seguir normas rigorosas, no campo da disciplina, alimentação, horários, etc., e a sua vida quotidiana estava minuciosamente calendarizada pela Escola. As atividades distribuíam-se ao longo do dia, que se iniciava cedo:

- 6h – Despertar;
- 6h30m – Oração na capela;
- 7h / 8h – Aulas de Gramática, Canto ou Estudo;
- 8h15m – Almoço;
- 9h / 15h – Aulas na escola normal (ou 8h30m / 15h– Aulas na escola anexa);

¹²António da Costa, *Instrução nacional* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1870), 213.

¹³Ghira, *Relatório sobre a visita de inspeção*, 259-261.

¹⁴Ghira, *Relatório sobre a visita de inspeção*, 262-263.

¹⁵Leite, *Do ensino normal*.

Portuguese Studies Review

PSR

PSR Previews : End of this article's preview



PORTUGUESE STUDIES REVIEW (PSR)

BIBLID | ISSN 1057-1515 print

ONLINE: through EBSCO and Gale/Cengage

JOURNAL HOMEPAGES: <http://www.maproom44.com/psr> (URL permanently valid)

and <http://www.trentu.ca/admin/publications/psr> (URL not valid after 05 June 2020)

© 2014-2019 Portuguese Studies Review and Baywolf Press | All rights reserved

Subscription Information: The *Portuguese Studies Review* (an imprint of Baywolf Press ✻ Éditions Baywolf) appears in two issues a year, in (1) August-September and (2) January. The PSR Editorial Office is presently located at Trent University, Peterborough, Ontario, K9L 0G2, Canada. The *Portuguese Studies Review's* e-mail address is psr@trentu.ca. To contact Baywolf Press, direct inquiries also to psr@trentu.ca. All e-mail relating to the PSR is copied to the Baywolf Press office. Please visit our website at <http://www.trentu.ca/psr> or <http://www.maproom44.com/psr> for more information on subscriptions. Special rates are featured on our website, as is information for subscription agencies and resellers.

Manuscript Submissions: The PSR is a peer-reviewed journal (double-blind review process) devoted to promoting interdisciplinary scholarly study of the countries, regions, and communities that share, build on, or are transforming a Portuguese or Brazilian legacy. The PSR promotes a critical understanding of the historical and current evolution of political, economic, social and cultural networks incorporating Portugal, Brazil, and the various global or regional actors affected by Luso-Brazilian exploration, colonization, emigration, policy trends, trade agreements, and other linkages. The scope extends to all relevant parts of Europe, Asia, Africa, and the Americas. Contributions are invited from all disciplines. The PSR accepts papers combining pure and applied research. All articles are expected to be accessible to readers from diverse backgrounds.

Proposals and digital manuscripts should be sent to Prof. Ivana Elbl, Chief Editor, *Portuguese Studies Review*, Trent University, Peterborough, Ontario, K9L 0G2, Canada. Articles not exceeding 8,000 words are preferred (8,000 words exclusive of notes, tables, and graphics). Longer manuscripts will be considered, at the discretion of the Editors. Note format should follow the PSR house style (check our website). All manuscripts must include a 150-word abstract (articles in Portuguese, French, and Spanish should include an abstract both in the language of the paper and in English).

Submissions are to be made by e-mail, in a digital file. Reflecting open (recoverable/non-proprietary) format approaches, *OpenOffice* is the journal's preferred standard for submissions (i.e. .odt data file format, native or saved as .odt from other software), followed by MS-Word (.doc, .docx), or (only in emergency) as an RTF file. PDF (encoded) submissions are not accepted. The files *must* be IBM-compatible (Macintosh file formats will not be accepted). The PSR will not consider manuscripts currently submitted to another journal or press, or published or forthcoming elsewhere. If accepted, articles that do not follow the PSR's style (capitalization, note format, etc.) will be required to conform prior to publication. Unsolicited book reviews will be accepted only at the discretion of the Editors.

The *Portuguese Studies Review* declines all responsibility, direct, imputed, derivative, or otherwise legally construed, for statements of fact or opinion made by contributors to the PSR.

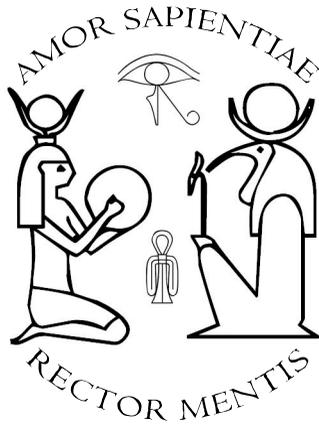
© Baywolf Press ✻ Éditions Baywolf and *Portuguese Studies Review*, 2016-2017. All rights reserved.

Claims for issues not received must be sent to the Editorial Office within three months of the date of publication of the issue. Changes of address should be reported promptly. The *Portuguese Studies Review* will not be responsible for copies lost owing to a failure to report a change of address. The *Review* cannot mail subscription copies to temporary summer or field research addresses.

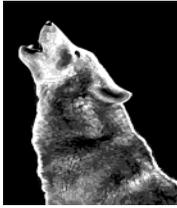
Correspondence regarding editorial matters, contributions, and books for review should be sent to Prof. Ivana Elbl, Chief Editor, *Portuguese Studies Review*, Trent University, Peterborough, Ontario, K9J 7B8, Canada. **Permissions to Reprint:** Contact Martin Malcolm Elbl, Managing Editor, *Portuguese Studies Review*, Trent University, Peterborough, Ontario, K9L 0G2. **Advertising:** The PSR has ceased to accept advertising for the foreseeable future..

Articles appearing in this journal are abstracted and indexed in the *Historical Abstracts*, *America: History and Life*, *Sociological Abstracts*, and *Worldwide Political Science Abstracts*. The *Portuguese Studies Review* is networked through EBSCO, Gale/Cengage, and has reached an agreement with ProQuest.

Previews of this journal are available on Google Books (up to spring 2016) and on our own site (trentu.ca/psr or maproom44.com/psr).



Baywolf Press



le tems revient

Lorenzo de' Medici, 1475

PREPARED IN MAY 2017
FOR
BAYWOLF PRESS
IN
PETERBOROUGH, ONTARIO

VOLUME 24 • NUMBER 2

PORTUGUESE STUDIES REVIEW

WINTER 2016



ISSN 1057-1515