

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

CH
CENTRO DE HISTÓRIA

Escritas e Cultura na Europa e no Atlântico Modernos

ORGANIZAÇÃO

Roger Chartier

José Damião Rodrigues

Justino Magalhães



Lisboa

Centro de História da Universidade de Lisboa
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

2020

Título

Escritas e Cultura na Europa e no Atlântico Modernos

Organização

Roger Chartier, José Damião Rodrigues e Justino Magalhães

Assistência editorial

Sónia Fialho Borges e Filipe Marques Fernandes

Revisão

Sónia Fialho Borges, Filipe Marques Fernandes e André Morgado

Comissão científica

Ana Cristina Araújo (U. de Coimbra); Ângela Domingues (U. de Lisboa); António Camões Gouveia (U. Nova de Lisboa); Armando Alberola Romá (U. d'Alacant); Áurea Adão (U. Lisboa); Cláudio DeNipoti (U. Estadual de Londrina); Elisa Frúhauf Garcia (U. Federal Fluminense); Francisco Aranda Pérez (U. de Castilla-La Mancha); Isabel Almeida (U. de Lisboa); Juan Marchena Fernández (U. Pablo de Olavide); Joaquim Pintassilgo (U. de Lisboa); João Dionísio (U. de Lisboa); Jorge Miguel Pedreira (U. Nova de Lisboa); José Luís Cardoso (U. de Lisboa); Maria Fernanda Bicalho (U. Federal Fluminense); Maria Luísa Malato (U. do Porto); Margarita Eva Rodríguez García (U. Autónoma de Madria); Roberta Stumpf (U. Autónoma de Lisboa)

Capa

Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, Fundação Pedro Calmon, Arquivo Público do Estado da Bahia, Poder Executivo Colonial, Cartas Régias, Livro 6 (1700-1701), 61, carta para o governador-geral do Brasil, Dezembro de 1700 (cortesia do Professor Roberto Guedes Ferreira).

Edição

Centro de História da Universidade de Lisboa | Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Primeira edição

2020

Grafismo

Bruno Fernandes

Impressão: Sersilito – Empresa Gráfica, Lda.

ISBN: 978-989-8068-29-3

Depósito Legal: 477886/20

Tiragem: 250 exemplares



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito dos projetos UIDB/04311/2020 e UIDP/04311/2020.

This work is funded by national funds through FCT – Foundation for Science and Technology under projects UIDB/04311/2020 and UIDP/04311/2020.

Esta co-edição é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.

This co-edition is funded by national fund through FCT – Foundation for Science and Technology I.P. within the scope of UIDEF – Research & Development Center on Education and Training, Reference UIDB/04107/2020.

 This work is licensed under the Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1886, Mountain View, CA 94042, USA.

ÍNDICE

- 11 APRESENTAÇÃO
Roger Chartier, José Damião Rodrigues e Justino Magalhães
- 19 LITERATURA E CULTURA ESCRITA:
Permanência das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras
Roger Chartier
- 41 EDIÇÕES NUM MUNDO SEM EDITORES
João Luís Lisboa
- 65 CON LETRAS GRANDES Y LEGIBLES.
Escritura expuesta y espacio público en la temprana Edad
Moderna hispana
Antonio Castillo Gómez
- 93 MEMORIA Y ESCRITURA DE UN EMBAJADOR CONSEJERO:
El conde de Assumar en la Guerra de Sucesión por la Monarquía
Hispánica (1705-1713)
David Martín Marcos
- 125 A HERANÇA DE ESPINOSA NUM MANUSCRITO SILENCIADO E NUM
LIVRO PROSCRITO DE RIBEIRO SANCHES
Ana Cristina Araújo
- 149 AS LUZES E A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA SETECENTISTA:
Escritas, valores, práticas
Thais Nívia de Lima e Fonseca
- 177 O PAPEL, A TINTA E O ARMÁRIO:
Em torno da administração colonial luso-brasileira setecentista
Caio Boschi
- 195 A CULTURA ESCRITA NAS MISSÕES GUARANIS:
Paraguai, séculos XVII e XVIII
Eduardo S. Neumann
- 221 O ABADE RAYNAL:
Discursos e fontes sobre o Império Português. Algumas notas
Junia Ferreira Furtado e Nuno Gonçalo Monteiro

249 ESCRITAS E PRÁTICAS POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO
DO IMPÉRIO DO BRASIL (1821-1823)

Lucia Maria Bastos P. Neves

283 INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE MODERNA:
Setecentismo e reformas educativas

Justino Magalhães

317 NOTAS BIOGRÁFICAS

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE MODERNA:

Setecentismo e reformas educativas

Justino Magalhães

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação

do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Centro de História, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Introdução

Entre final de Seiscentos e primeiras décadas de Oitocentos, correspondendo à crise da escolástica e à instituição da escola moderna, observam-se linhas de continuidade e ruptura. A dinâmica e a síntese de tais longevidade e complexidade configuram-se numa dialéctica formada pelas conjunturas: decomposição, ruptura/reformas, recomposição. A cada conjuntura corresponde um quadro histórico-pedagógico de continuidade e transformação, com desenvolvimento próprio. O primeiro iluminismo e a crise da escolástica perfazem uma temporalidade de crítica, desarticulação e busca de superação. Estes desenvolvimentos não foram ininterruptos. Associados às polémicas sobre os conteúdos e à indeterminação sobre os métodos, houve

retrocessos, avanços, sobreposições. A escola consolidava-se como instituição, metaeducação e organização, orientada para a construção e a mobilização da esfera pública, através da instrução e da educação cívica.

A decomposição conduziu à alteração de conteúdos e de método, plasmados em reformas pedagógicas. A montante, as reformas visaram uma educacionalidade do conhecimento (humanização, perfectibilidade, progresso) e, a jusante, foram determinadas por um núcleo curricular em vernáculo, progressivo e segmentado, um pragmatismo didáctico, uma escrituração pedagógica e, progressivamente, também pela incorporação das culturas nacionais. No conjunto, o quadro reformista do ensino, em meados de Setecentos, reflecte uma visão enciclopédica do conhecimento, a integração entre humanismo e ciência, a aplicação regular do elemento escrito na informação e na administração dos sectores público e privado, a estatalização do institucional escolar.

A historiografia deste reformismo dá relevo à associação entre iluminismo e soberania dos Estados-nação, ressaltando o caso da Prússia e o pombalismo em Portugal. A circulação do escrito e a circulação de ideias sucedem em consentâneo com a mecanização da produção e da comercialização de bens materiais, no que concorriam as economias europeias, envolvendo os mercados emergentes do continente americano, a norte e a sul. A vaga de fundo era política, acentuando as rivalidades imperiais e trazendo a afirmação dos direitos do homem e do cidadão.

A revolução ocidental, espoletada pela independência dos Estados Unidos da América em 1776, e de que fizeram parte a ocupação dos Estados Gerais em França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a consagração na constituição política da separação de poderes, veio pôr fim aos regimes absolutos, através de uma nova legitimidade dos Estados-nação. Os cidadãos tornavam-se constitutivos da nação e esta legitimava o Estado. Aos poderes instituídos, caberia assegurar os direitos e garantias do homem e do cidadão, dando comprimento ao desígnio de liberdade, igualdade, fraternidade.

A celeridade das mudanças beneficiou de convergências e transversalidades, na Europa e no Novo Mundo. Roger Chartier conclui que, no decurso

do século XVIII, “*ce sont les correspondances, les lectures et les conversations lettrés qui fondèrent l’émergence d’une sphère publique, d’abord esthétique, puis politique, où firent mises en discussion et soumises à examen toutes les autorités – celle de doctes, celle des clercs, celle des princes*”.¹

Tal celeridade deveu-se ao fomento das línguas vernáculas como línguas de conhecimento, ciência e ensino (com destaque para o inglês e o francês); à publicação, nas primeiras décadas do século XVIII, de uma versão da enciclopédia inglesa; às reformas centralizadoras do ensino, que, desde meados de Setecentos, tiveram lugar na Prússia e em Portugal; ao movimento iluminista, que, pelos anos 50 e 60, estava em curso na Escócia, impulsionado por associações culturais e pela *Edinburgh Review*, envolvendo literatura, artes, ciências e manufacturas.² A partir dos anos 50, foram publicadas a *Encyclopédia Britânica*, em Londres e em Edimburgo, e a *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, em Paris.³ Associadas à imprensa periódica, então em franca expansão, aquelas publicações foram decisivas para a constituição de uma esfera pública, informada.

Frederico II da Prússia reformou por diversas vezes a censura e jamais decretou a liberdade de imprensa. Em carta a D’Alembert, sustentava que era necessário suprimir “*tout ce qu’il se trouve de contraire à la tranquillité publique, comme au bien de la société*”.⁴ A liberdade de imprensa e a constituição da esfera da opinião pública dependeram, em muito, de compromissos com as instituições de governo, com as elites políticas, com as gentes das letras, como grupo social. Em Berlim, o consistório luterano exercia vigilância sobre os livros religiosos. O debate sobre as Luzes e a atitude dos censores também dependeram da relação com o público e da autocensura. Em *Qu’est-ce que les Lumières?* (1784)⁵ Kant não deixou de se referir à censura e à liberdade de palavras e de publicação, quando argumenta que a partir do domínio da razão e para aceder à razão é necessário a liberdade de pensamento, leitura e escrita.

1 Chartier 2008, 33.

2 Herman 2001, 193.

3 D’Alembert et Diderot 1751-1772.

4 Apud Tortarolo 1997, 255.

5 Kant 2007.

Em Portugal, o terceiro quartel do século XVIII ficou assinalado pelas reformas iluministas pombalinas, sob orientação da Real Mesa Censória – órgão criado para substituir a Inquisição e Tribunal do Santo Ofício. Tais reformas tiveram início com a criação da Aula do Comércio, em Lisboa e Porto, no ano de 1757, e prosseguiram com a proscricção do ensino dos jesuítas e consequente encerramento da Universidade Teológica de Évora, em 1759. Consignada no Alvará Régio de 28 de Junho de 1759, a reforma dos estudos menores e das primeiras letras abrangeu, entre outros aspectos, o plano de estudos, os métodos de ensino, o acesso e o exercício da função docente, a criação de um proto-sistema nacional de ensino. A reforma do ensino foi extensiva aos colégios, conventos, internatos religiosos e, por fim, à Universidade de Coimbra.

O protossistema de ensino estruturado nas reformas pombalinas e marianas foi sendo verticalizado e regulamentado nas últimas décadas do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX. Estavam em curso a recomposição e a normalização do ensino. Diferentemente do ensino destinado à formação técnica e profissional, onde as disciplinas ligadas à física, à matemática, ao desenho técnico, às línguas vivas ganhavam alento, o currículo letrado dos estudos humanistas respeitava um sincretismo neoclassicista. No contexto de políticas orientadas para o progresso e de um currículo constitutivo do Estado-nação, a escola como informação, modernização, mobilização e tecnologia do social asseguraria um ensino que começava nas primeiras letras e encerrava nos preparatórios da universidade. Através da escola, a instituição-educação, assegurando um nível básico de aculturação escrita, constituído por alfabetização, catequese e noções de civilidade, deveria atingir o todo social. Leitura e escrita eram aquisições escolares. Associada à escola, ganhava estrutura uma escrita da educação que incluía a escrita educacional, a pedagógica, a didáctica. Intermédia e cultivada pela inspecção, a escrita pedagógica tornava-se representativa e normalizadora do ensino e do institucional escolar. Na transição de Setecentos, as reformas de ensino contemplavam a segmentação e a sequência de estudos, e incidiam sobre o núcleo formado por perfil de saída, *curriculum*, método de ensino.

Em França, as sucessivas reformas do ensino aprovadas nas últimas décadas do século XVIII foram configurando uma estrutura vertical e universalizável. O marquês de Condorcet (girondino e partidário da Convenção, que fora secretário editorial da *Encyclopédie* e que veio a falecer na prisão) foi autor de um plano para o ensino público composto por *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Publicadas em edição póstuma, incluíam os princípios, os fundamentos, os conteúdos e a estrutura segmentada e progressiva de um sistema escolar. Na base do sistema público de instrução, estavam escolas, dirigidas por mestres. A instrução básica seria de quatro anos – “dans chaque village, une école publique, dirigée par un maître”.⁶ Anos antes, Condorcet havia publicado *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, no qual apresentou uma evolução da cultura e da ciência, disposta por períodos separados por acontecimentos determinantes, o último dos quais teve início com a mecanização da imprensa tipográfica e difusão do livro.⁷

Beneficiando da mecanização da imprensa tipográfica desde final do século XV, a cultura escrita foi decisiva para a evolução da humanidade, como reitera Roger Chartier, para quem a cultura escrita caracteriza a primeira modernidade. No decurso do século XVIII, foi intensificada a influência da leitura e da escrita, concluindo Chartier que, no manifesto *Qu'est-ce que les Lumières?*, é sobre o confronto “des opinions raisonnées et des propositions réformatrices permise par la circulation de l'écrit que Kant bâtit le projet et la promesse d'une société éclairée où chacun, sans distinction d'état ou de condition, pourra être, tour à tour, lecteur et auteur, savant et critique”.⁸

A escrita esteve presente na formação do Estado de justiça e de finanças, no início da modernidade; na reforma e na circulação dos textos religiosos; na constituição de tombos públicos e privados; na formalização dos costumes e das regras de civilidade no ensino e no fomento da cidadania. A escrita aproximou história e educação, aquela como substância e sentido e esta como ideia e mobilização. Desde as reformas da segunda metade de Setecentos

6 Marquês de Condorcet 2008, 109.

7 Marquês de Condorcet 1988.

8 Chartier 2008, 33.

que a instituição educativa dispunha de escrita própria e se tornou constitutiva da contemporaneidade.

Educação e ilustração – 5.º conde de Ericeira

A memória elogiosa que Sebastião de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, proferiu na Academia Real da História, quando do desaparecimento, na Índia, em 12 de Junho de 1742, de D. Luís Carlos de Menezes, 5.º conde de Ericeira, 1.º marquês de Louriçal, ilustra e documenta a educação no contexto das Luzes. Nessa memória, Carvalho e Melo, ao tomar a biografia do homenageado como um processo crítico e cumulativo, assinalando aspectos inovadores nos planos antropológico e sociocultural, esboçou um tratado de educação moderna.⁹ Relatou a vida do 5.º conde de Ericeira, associando educação e formação letradas; referiu-se à acumulação da experiência e do saber na pessoa do conde, incluindo a leitura de obras universais e a passagem pela corte de França; deu relevo à circulação do conhecimento e dos próprios indivíduos por diferentes territórios; salientou, por fim, o empenho do conde na constituição de uma biblioteca, no fomento da cultura, na escrita da *História do Portugal Restaurado*.

Tal como está redigida aquela memória, depreende-se que, para Carvalho e Melo, a educação confere coerência, integração e distinção ao perfil ilustrado e profissional, e à história de vida do 5.º conde de Ericeira como humanista, letrado, militar, diplomata, historiador. No seu relato, Carvalho e Melo cruzou as circunstâncias do tempo, os espaços, as vivências, os itinerários com o perfil, as decisões, o destino e o sentido de vida do homenageado. O tempo individual foi parte do tempo histórico. Carvalho e Melo apresentou o conde como sendo um homem moderno que idealizou e construiu a própria vida, acumulando, de modo congruente, experiências formativas, culturais, militares, cívicas, de viagem e de corte – foi um homem de letras; aportou em diferentes locais, observando civilizações e costumes, distintos sistemas económicos e políticos,

9 Melo 1757.

diferentes culturas e formas de vida; enfrentou desafios circunstanciais, com risco da própria vida, mas também conviveu e tomou decisões, interferindo nos destinos pessoais e colectivos, quer enquanto militar e estadista quer como ilustrado e letrado.

Carvalho e Melo referiu e apresentou com pormenor o estatuto que a educação, a instrução e a dedicação às letras, continuada ao longo da vida, foram ditando nas etapas constitutivas do indivíduo, do militar, do letrado. Referindo-se à formação, salientou que, desde 1695, Luís Carlos de Menezes, sendo ainda adolescente, assistiu a conferências na casa de Ericeira. Ali aprendeu, com pureza, a língua materna, a latina, a francesa, a italiana e a espanhola. Entre essas línguas, veio depois a cultivar, em grande aperfeiçoamento, as mais necessárias para a conversação e para o comércio dos vivos. Infez Carvalho e Melo que, naquelas conferências, o futuro 5.º conde de Ericeira observou e compreendeu as filologias na sua extensão, sem gastar muito tempo nas miudezas escolásticas. Na casa de Ericeira, foi instruído nas divisões de um e outro tempo, e nas mudanças de que dependeriam a ordem e acomodação do sucesso de seus próprios tempos. Fez da aritmética uma aplicação, mais do que ordinária, reconhecendo os seus preclaros directores que a geometria era a arte mais próxima da militar e que a vocação militar lhe era inspirada por tantos heróicos ascendentes. Para Carvalho e Melo, aqueles mestres reconheciam também que a ciência da combinação dos números é uma das principais entre aquelas de que o Estado político tira vantagens sólidas e reais.

Eis, em síntese, o percurso educativo daquele ilustrado, militar e estadista. Havendo passado por uma infância já ela própria estimulante, pois que, de quatro para cinco anos, sabia ler, Luís Carlos de Menezes realizou depois uma formação letrada e uma experiência militar e de governação. Como militar, distinguiu-se na Guerra de Sucessão de Espanha (1701-1714), integrando o exército do Alentejo e tendo assumido o comando das tropas que libertaram a cidade de Estremoz. Assumiu, por fim, responsabilidades políticas e administrativas, como governador na Índia, tendo sido por duas vezes vice-rei e capitão-general, entre 1717-1721 e 1740-1742. Regressado a Portugal após o primeiro mandato, ampliou e reformou a biblioteca, promoveu saraus literários

e científicos, dedicou-se à escrita de estudos históricos. Veio a falecer na Índia, dois anos após ter iniciado o segundo mandato de vice-rei.

Ao referir aquele percurso histórico, Carvalho e Melo não deixou de assinalar que, no regresso da Índia, D. Luís Carlos de Menezes sofreu um naufrágio nas ilhas Mascarenhas. Ali viveu entre nativos, apoiado pela diplomacia francesa, que lhe deu acolhimento e lhe emprestava livros. Foi levado para França, tendo ficado algum tempo na corte francesa. Viajou por Paris, privou com a nobreza da corte e conheceu de perto a cultura francesa. Chegado a Portugal, era um homem preocupado com outros valores, um homem aberto à ilustração e promotor da formação letrada. Reorganizou a sua livreria enquanto esperava ser chamado para novas tarefas públicas. Deu entrada na Academia e abalançou-se a escrever sobre história. Tendo acontecido na primeira metade do século XVIII, em contexto de mudança, o percurso educativo e o testemunho de vida fazem de D. Luís Carlos de Menezes um homem ilustrado.

Decomposição da escolástica

O método, como matéria de análise e como instrumento de conhecimento e de ciência, foi um dos aspectos fundamentais de crítica e de decomposição da escolástica. Francis Bacon, em *Novum organum*, de 1620, havia actualizado a polémica científica, ao estruturar o método experimental. René Descartes, que conhecia a obra de Bacon, introduziu e acrescentou ao método experimental a idiosincrasia entre o *eu* cognoscente e o *eu* cognoscível. Tal idiosincrasia, plasmou-a Descartes em *Discours de la méthode*, de 1637.¹⁰ João Amós Coménio, contemporâneo destes dois filósofos e que teria privado com René Descartes, defendeu em *Pampaedia (Educação Universal)* e em *Didáctica Magna* que era possível ensinar tudo a todos. Para tal, era necessário método: fazer uso da língua vernácula; converter as verdades em legendas e em discurso acessível; enfim, implementar uma panmetódica para assegurar uma pansofia.¹¹

10 Descartes 1992.

11 Coménio 1971; 2006.

Através da operação metódica de denominação, decomposição e composição, a escola integrava e lançava a base de uma pedagogia mais ampla para o conhecimento e para fazer avançar a formação dos indivíduos e das sociedades no sentido da verdade científica. Enunciar, experienciar, experimentar, projectar, planear eram parte do contributo que o desenvolvimento do ensino da linguagem e do cultivo de ciências, nomeadamente a mecânica, a geografia, a geometria, vinham trazendo. Processo do colectivo, instância alternativa à realidade e recreação da vida e do conhecimento, a escola como método e instituição asseguraria a informação e a transformação dos indivíduos, a partir da infância e da adolescência. Reforçada quando em regime de internato, a função instituinte da escola foi acentuada por António Nunes Ribeiro Sanches em *Cartas sobre a Educação da Mocidade*, de 1759: “a Educação da Mocidade não é mais que aquele hábito adquirido pela cultura e direcção dos Mestres, para obrar com facilidade e alegria acções úteis a si e ao Estado onde nasceu.”¹² Em *Dificuldades que Tem Um Reino Velho para Emendar-se*, António Nunes Ribeiro Sanches referiu-se às virtualidades educativas do internato.¹³

A decomposição da escolástica ressalta também no debate sobre o plano de estudos. O português Luís António Verney, retomando os contributos de Giambattista Vico (cuja influência conheceu de perto, quando vivera em Itália), e outros pensadores de final do século XVII e primeiras décadas do século XVIII puseram em dúvida a síncrese do silogismo escolástico. Avançaram com planos progressivos de construção enciclopédica do conhecimento e do pensamento, em conformidade com as idades do ser humano e com os ciclos de evolução da humanidade.

Foi sobre a questão do método que incidiu o discurso *De nostri temporis studiorum ratione*, que Vico pronunciou em 18 de Outubro de 1708, na abertura do ano lectivo da Universidade de Nápoles, reconhecendo que “*tout ce qu'il est donné à l'homme de savoir est, comme l'homme lui-même, fini et imparfait*”.¹⁴ O método estava associado à ordem dos estudos. Entendia Giambattista Vico que a

12 Sanches 1922, 188-189.

13 Sanches 1980.

14 Vico 2001, 434.

criança devia ser bem cedo introduzida à história e à cosmologia, porque estas áreas do conhecimento eram preliminares para a formação do pensamento. Eram uma predisposição para entender o que viria, argumentar, discutir. Desse plano, deveriam fazer parte as línguas vivas, em particular a língua materna. O ensino do vernáculo era fundamental para a criança.¹⁵

Decomposição da escolástica e recomposição de um novo plano de estudos foram aspectos fundamentais abordados por Verney em *Discurso do Método*, publicado em 1746 e composto por uma série de cartas. Consigna que os estudos regulados deveriam ter início “desde o tempo que os meninos começam a ler e escrever”.¹⁶ Os estudos iniciar-se-iam pela gramática da própria língua, para que a falassem e escrevessem correctamente. Banha de Andrade chamou a atenção para o antagonismo entre iluminação e escolástica, bem presentes no *Discurso do Método* e no *Compêndio dos Elementos de Matemática* (1754) do jesuíta Inácio Monteiro.¹⁷ Também Miguel Monteiro salienta a noção de ruptura na obra de Inácio Monteiro.¹⁸ Correlativamente ao movimento de crítica, tinham lugar a refundação da pedagogia escolar e a constituição de um novo plano dos estudos. Tal como Martinho de Mendonça Pina e Proença praticou e deixou expresso em *Apontamentos para a Educação de Um Menino Nobre*,¹⁹ o colectivo de aprendentes era um dos aspectos mais virtuosos da pedagogia escolar, no que superava o ensino doméstico-individual. Reitere-se que, anos antes, João Amós Coménio havia publicado *Didáctica Magna*, definindo a escola como um local com vida própria, uma realidade outra que tornava possível recriar a realidade envolvente, de acordo com as idades dos sujeitos e dando progressão aos respectivos conhecimentos.

Ficavam deste modo esclarecidos o sentido de perfectibilidade do humano e da performance do indivíduo através da educação, que caracterizam o setecentismo e a que se referiram Jean-Jacques Rousseau, em *Émile ou De l'éducation*,²⁰ Emmanuel Kant, designadamente no manifesto *Qu'est-ce que les*

15 Vico 2004, 77 et seq.

16 Verney 1952, 47-48.

17 Andrade 1982.

18 Monteiro 2004.

19 Proença 1734.

20 Rousseau 1969.

Lumières? e em *Opuscules sur l'histoire*²¹ e, mais para o final do século, Condorcet, no já referido *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*.²²

Um testemunho de *performance* colhe-se em Caetano de Souza, quando, pelos anos 20 e 30 do século XVIII, exercendo a função de censor do Tribunal do Santo Ofício, deu pública nota do significado e da relevância de um conjunto de produções editoriais e de pequenos livros de orientação espiritual, na maioria escritos por membros da Companhia de Jesus. Eram livros centrados no leitor e orientados para um crescimento individual, em torno da alimentação do espírito. Tais crescimento e perfeição espirituais deveriam ocorrer na formação, nomeadamente através da reflexão moral e do retiro espiritual. Ou seja, em face do processo de conversão e penitência que vinha do Concílio de Trento, centrado numa religião dogmática dada por catecismo e colhida através de um intermediário, emergia nesta nova produção escrita a descoberta (construção) de um outro crente, de um outro sujeito religioso – e Caetano de Souza chamou a atenção para isso. A congruência da acção de Caetano de Souza como censor ficou documentada nos aprofundados relatórios com que justificava as decisões.²³

Aprender com o livro – mergulhado no quotidiano ou afastado e em viagem –, lendo e meditando através do livro; o leitor ficava assim informado e capacitado a decidir o seu próprio caminho, fosse no percurso espiritual, fosse quanto ao fazer material e técnico. Os livros de civilidade evoluíram no mesmo sentido. Ao lado dos tratados e dos manuais catequísticos, havia livros de história, cronologias, histórias exemplares. A convicção de que não apenas era possível ensinar tudo, mas que era possível fazer da vida um processo (in)formativo e um percurso pessoal, ficou igualmente testemunhada no referido elogio póstumo de Carvalho e Melo a D. Luís de Menezes, 5.º conde Ericeira.

21 Kant 1990.

22 Rousseau 1969; Kant 2007; 1990; Marqués de Condorcet 1988.

23 Baião 1930.

Ruptura e reformas do ensino

Por meados do século XVIII, o processo de decomposição deu origem a uma temporalidade de ruptura e reforma. Robert Darnton, falando do setecentismo e centrado-se em França, distingue entre um primeiro e um segundo século XVIII, associado aquele a Voltaire e este a Rousseau. Cada um destes dois autores tinha interpretado de modo diverso as obras de Molière. Darnton argumenta que, em *La lettre à d'Alembert sur les spectacles* (1758), Rousseau, ao criticar frontalmente Voltaire (que em *Le siècle de Louis XIV* interpenetrara cultura e política), dividiu o século XVIII em dois. Salientava Rousseau que Voltaire, ao tomar a civilidade (cortesia) como um poder, associara a literatura clássica francesa ao absolutismo do Estado, sob a autoridade de Luís XIV. Neste sentido, Rousseau assinalava que Voltaire se referiu a Molière como o “legislador de um código de conducta en la sociedad educada”.²⁴ Bem certo que também Rousseau viu um poder plasmado no sistema literário, “el poder depositado en el lenguaje, en los códigos sociales y en los patrones de conducta de la vida cotidiana”,²⁵ mas, distintamente de Voltaire, abandonou a ilustração como causa dos filósofos e transformou aquela ideia numa teoria política democrática.

Jean Marie Goulemot, não obstante referir que, por meados do século XVIII, havia uma confusão entre o velho e o novo, ressalva que, com a publicação de *Lettres philosophiques* (1734), Voltaire introduziu pela primeira vez uma visão do futuro histórico.²⁶ De facto, desde meados do século, estava em curso um reformismo, cuja ruptura ficou documentada, entre outros aspectos, pelo movimento ideológico e político de proscricção dos jesuítas em toda a cristandade. No caso português, tal proscricção culminou na proibição de ensinar e na consequente expulsão do país, em cumprimento do Alvará Régio de 28 de Junho de 1759. A regulação dos estudos ficou a cargo da Real Mesa Censória, entretanto criada.

Ao elaborarem a história da Universidade de Coimbra, Mário Brandão e M. Lopes d’Almeida inferiram que, desde o início do século XVIII, estava em

24 Darnton 2003, 195-196.

25 Darnton 2003, 196.

26 Goulemot 1996, 349.

marcha uma instabilidade intelectual e destacaram o papel dos oratorianos no fomento da mudança e na reforma da Universidade de Coimbra:

Desenha-se . . . desde o começo do século XVIII uma viva propaganda intelectual com desígnios de activa interferência nos estudos públicos, a que a época Joanina conheceu particularmente os anseios e tentara modelar em preceitos legais, embora timidamente. Essa diligência modificadora esboçara-se por intervenção dos padres da congregação do Oratório, de Nossa Senhora das Necessidades para aí ensinarem e doutrinarem.²⁷

Os oratorianos implementaram uma escolarização em vernáculo, desde as primeiras letras ao estudo da gramática e da filosofia, tendo criado cadeiras de teologia. D. João V orientou parte da sua intervenção para sobrepor os oratorianos aos jesuítas. Ao instalarem-se em Lisboa, na década de 50, os oratorianos fizeram-no sob o signo da mudança e pretenderam capitalizar o descontentamento face aos jesuítas, no interior da burguesia da capital. De modo análogo ao que fizeram em França, os oratorianos fixaram-se nos principais centros urbanos em que havia colégios dos jesuítas.

Na década de 60 do século XVIII, foram realizadas reformas dos estudos nas congregações religiosas. Eram transformações na educação e na instituição escolar orientadas e reguladas pela Real Mesa Censória, e que deram substância e sentido aos estudos menores, enquanto segmento de ensino e articulados com os estudos preparatórios. A historiografia, nomeadamente a portuguesa, tem dado relevo à reforma da Universidade de Coimbra, salientando as novas dimensões curriculares, científica e de experimentação. De modo idêntico, a historiografia tendeu a acentuar a ruptura subjacente ao *Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra...*²⁸ enquanto libelo acusatório contra os jesuítas. Mas torna-se necessário atender também à reforma dos estudos menores, que antecedeu e tornou consequente a reforma da universidade. As reformas dos estudos menores e dos cursos médios foi uma modernização que visou maior articulação entre os currículos escolares, incluindo a prossecução dos estudos na universidade, mas também a construção de novos perfis de saída.

27 Brandão et d'Almeida 1937, 65.

28 *Compêndio histórico do Estado da Universidade de Coimbra...* 1771.

No processo de reformas distinguiu-se frei Manuel do Cenáculo, que veio a presidir à Real Mesa Censória. Havendo reformado a Congregação da Ordem Terceira, exerceu de igual modo uma acção decisiva na reforma da Universidade de Coimbra, conforme deixou registado nos *Diários*.²⁹ Estudando, reflectindo, escrevendo, reformando, frei Manuel do Cenáculo cultivou uma dialéctica entre antigos e modernos. Implementou uma síntese metódica, recorrendo à história como informação e argumento; fez estudos sobre o espaço europeu e, em algumas circunstâncias, sobre outros continentes. Quando, em 1749, na qualidade de superior provincial da Terceira Ordem, elaborou um plano de reforma daquela congregação, fê-lo com base num estudo analítico-comparado, intitulado “Apêndice Primeiro sobre a Reforma das Letras na Europa. Sumário de Algumas Notícias sobre a Reforma das Ciências, e das Artes, as Quais Podem Servir de Estímulo, para que se Propague o Bom Gosto de Saber”, que veio a publicar em 1769.³⁰ Ali advertia que o método “é a Alma dos bons Estudos” e assegurava que o seu conhecimento assentava num conjunto de autores de quem colheu método (luz e instrução), entre os quais D’Alembert, em *Ensaio sobre os Elementos da Filosofia*, §I. *Representação do Espírito Humano no meio do Décimo Oitavo Século*.

Ao mesmo tempo que cumpria funções docentes e assumia responsabilidade de coordenação na Congregação da Ordem Terceira, frei Manuel do Cenáculo, que, anos antes, havia viajado até Itália, detendo-se e visitando os principais centros religiosos e universitários, tinha vindo a constituir, com critérios de actualidade e exaustão, um fundo bibliográfico representativo da Europa das Letras. Deste labor e dos critérios que o iluminaram, foi dando nota na sua correspondência e no *Diário*. Foi seu intento sistematizar o movimento cultural dos principais centros europeus, o que lhe permitiu interpretar a evolução das tendências pedagógicas da época e encetar, no início da década de 60, a reforma dos estudos menores naquela congregação.

29 Para uma síntese crítica da biografia de frei Manuel do Cenáculo, nomeadamente a correspondência e a acção como ilustrado, reformador e bibliófilo, pode consultar-se Vaz (2009).

30 Cenáculo 1769.

Para a compreensão da complexidade subjacente ao ciclo de ruptura e reformas, sistematização dos aspectos nucleares, ritmo e alcance das reformas, torna-se necessário cruzar fontes, diversificar as perspectivas, atender aos diversos movimentos. Dos oratorianos, colhe-se uma influência junto da Coroa na preparação de um currículo em vernáculo na *Instrução de Principiantes e Novo Methodo de se Aprenderem as Primeiras Letras para Uso das Escolas da Congregação. Ordenado pela mesma Congregação*.³¹ A influência de frei Manuel do Cenáculo foi mais prolongada e dela o próprio deixou registo, assim como registou ainda o avanço geral do movimento de reformas, resistências, perspectivas. Tal movimento deverá tomar em consideração a crise política em torno do regalismo; mas também conferir o devido relevo à reorganização dos estudos e, muito particularmente, à constituição e à internalidade da instituição escolar, desde a educação elementar à universidade. Com efeito, desde então, a instituição escolar ficou intrinsecamente associada às formações humanística, científica, técnica, profissional.

A década de 50 e as décadas seguintes foram férteis para a alfabetização em Portugal. Antes mesmo da proscricção dos jesuítas, em Portugal como noutros locais do continente europeu, o ensino foi objecto de legislação e estatalização. No contexto da reforma administrativa e do fomento da economia, o marquês de Pombal, em associação com os principais responsáveis pelos mesteres e pelos negócios, criou, com carácter de obrigatoriedade de frequência por parte dos futuros oficiais, a Aula do Comércio no Porto (1756) e posteriormente em Lisboa, como foi já referido. Igual intuito regulador presidiu à fundação da Arcádia Lusitana, em Lisboa. As reformas no ensino revestiam o carácter de mudanças totais, assim o Alvará de 28 de Junho de 1759 continha indicações sobre as matérias, os métodos de ensino estatal e os compêndios.

Frei Manuel do Cenáculo informa sobre a actividade da reforma dos estudos menores: princípios, debates e consensos. Era esperado que o núcleo a reformar fosse comum a todas as congregações e, como o próprio anotou no *Diário*, nessa comissão como na de reforma da universidade, socorreu-se da experiência e do conhecimento adquiridos. A reforma do ensino, particularmente a dos

31 Congregação do Oratório 1750.

estudos menores, foi acontecendo em cadeia e foi extensiva às congregações religiosas. Dela constam volumosos processos que incluem fontes; princípios e considerandos; diagnóstico; reformulação dos planos de estudo e dos métodos; aprovação; entrada em funcionamento dos novos programas.

Do quadro reformista, faz parte a informação geral sobre como iria ser implementado o novo sistema de ensino nas cadeiras e escolas régias. Estava em construção o método enciclopédico, que incluía a biblioteca como local de consulta; a elaboração de composições e dissertações por parte dos alunos; a definição de um plano de estudos que assegurasse a progressão do indivíduo a formar. No caso das congregações religiosas, como também nas cadeiras preparatórias da universidade, estavam no horizonte o perfil do teólogo, o perfil do letrado e, gradualmente, também os perfis do jurista, do médico, do engenheiro. Mas emergia também um currículo secundário, mediando entre as primeiras letras, cuja composição havia ficado concluída na primeira metade do século XVIII e as cadeiras preparatórias da universidade.

Assim, pois, na primeira metade de Setecentos, o avanço da pedagogia escolar tinha sido fundamentalmente em torno das primeiras letras: ler, escrever e contar, rudimentos de civilidade, cronologia pátria e doutrina cristã. Por meados do século, estava em discussão o percurso escolar desde as primeiras letras à universidade e estava a ser reformada a própria formação universitária. Relativamente ao currículo entre as primeiras letras e a universidade, havia diferentes perspectivas em confronto. As discussões e as soluções não foram uniformes, mas observam-se uma comunalidade e transversalidade entre os planos de estudos das congregações e o ensino estatal. Ressalta um núcleo curricular para o ensino secundário, de teor neoclassicista, que veio a prolongar-se por Oitocentos. Paralelamente à reforma da Ordem Terceira, foram notórias a da congregação dos agostinhos e a dos beneditinos. Aliás, os beneditinos tinham feito aprovar uma nova reforma educativa no final do século XVII, em que visaram superar o processo didático assente na lição e na *postila*. Para eliminar o método baseado no *lente*, haviam criado bibliotecas e introduzido a monografia como conclusão dos estudos. Mas foi o novo plano de estudos da Congregação de S. Bernardo, em Alcobaça – que passou a dispor

de um colégio em Coimbra, com a designação de Bela Instrução –, que mais se aproximou do que viria a ser o ensino liceal.

Fontes e significado das reformas pombalinas

Desde 1746 que o *Verdadeiro Método de Estudar* circulava nas principais bibliotecas escolares. Regressado da Rússia e fixado em Paris, Ribeiro Sanches havia encetado, sob o formato de *Memória* e de *Cartas*, um movimento de opinião sobre a renovação pedagógica. Combinava o modelo colegial com novos planos de estudo e, no conjunto dos escritos, advertia e incentivava à modernização de Portugal.

Ao elaborar o Alvará de 28 de Junho de 1759, a política pombalina interferiu de modo estrutural no mundo da cultura. Criou um plano curricular e orgânico para o ensino, disciplinando os estudos menores, organizados por cadeiras, e regulamentando as primeiras letras. O que as congregações religiosas vieram a reformular, na década de 60, não foi já o ensino de primeiras letras, nem um plano de estudos menores formado por cadeiras, mas um plano de estudos integrado, sob a forma de curso orientado para o perfil de saída. Estava a ser configurado um currículo para o ensino secundário, como se infere daquela ruptura e desta composição. As dimensões curriculares – humanística, técnica, profissional – haveriam de ser combinadas com uma tecnologia do social, assegurando a formação básica de alfabetização, comunicação e cidadania, acessível à maioria; garantindo o funcionamento das instituições através de corpos letrados, técnicos, militares, artísticos; assegurando, para alguns, a ilustração e o acesso às diferentes formações universitárias.

Ao longo do terceiro quartel do século XVIII, a acção pombalina foi uma experiência integradora da política com a instrução pública, através da estatalização de um plano de ensino, confiado à Real Mesa Censória, extensivo ao país e suportado pelo imposto do *Subsídio Literário*. Este proto-sistema escolar era transversal aos estratos sociais. Foram regulados a frequência e a inspecção, bem como o acesso e o exercício da função docente.

Os estudos menores, incluindo as primeiras letras, ficaram organizados de forma sistemática e parcialmente progressiva, assegurando a perfectibilidade dos indivíduos. Como referido, o plano de estudos da Congregação de São Bernardo foi a antecipação do que veio a ser o ensino liceal, com um currículo estruturado no quadro das reformas liberais. Naquela ruptura e nas reformas que lhe ficaram associadas, estavam subjacentes novos perfis escolares – não só o perfil do alfabetizado escolar, pois esse vinha da primeira parte de Setecentos, mas os novos perfis letrados e os perfis técnicos. Entre estes últimos, contam-se o de profissional do comércio, o de desenhador técnico, o de topógrafo, o de arquivista.

Entretanto, tinham vindo a público tratados e guias metódicos, entre os quais os estudos de Manuel Azevedo Fortes, que davam substância e sentido ao perfil e à formação do engenheiro.³² Emergiam escriturações específicas, na contabilidade, na administração pública e em actividades técnicas e profissionais, nomeadamente a topografia, a escrituração comercial, a paleografia. Decorria o debate sobre a constituição do perfil técnico, em consentâneo com as polémicas sobre o método, o currículo, a adequação das instâncias formativas, os públicos a abranger. No âmbito dos estudos humanísticos, os principais aspectos de mudança radicavam no enciclopedismo, na implementação das línguas vivas, na produção de monografias e consequente introdução da noção de tese, para os graus médio e preparatório. Estava subjacente o fomento da criatividade e da argumentação, em detrimento da glosa retórica e do silogismo escolástico. Andavam associadas a esta ruptura novas práticas leitoras e a vulgarização de bibliotecas.

A conclusão de estudos através de uma monografia constava das reformas curriculares das congregações religiosas, na parte correspondente aos estudos preparatórios. A preparação do candidato para um exame de titulação, bacharelado e licenciatura incluía a selecção de um tema; a reclusão por umas horas, ou mesmo dias, na biblioteca ou em outro local de estudo; a produção e defesa pública de uma tese. Este ritual de selecção de tema, reclusão na biblioteca

32 Fortes 1728-1729.

para escrita da dissertação, defesa pública, consta da generalidade dos novos regulamentos. Ainda hoje, tais fases são habituais nos concursos académicos. Então como na actualidade, os procedimentos cumprem uma pragmática dura, nomeadamente no acesso à carreira docente, que inclui uma tónica, uma gestualidade e um rito. Perfazem um método de selecção e recrutamento que rentabiliza os conhecimentos e confere um cariz profissional, sacerdotal, ao docente e às capacidades adquiridas.

Rogério Fernandes destacou no reformismo pombalino a criação de “um sistema de ensino *oficial*” de primeiras letras, “cuja direcção pertence exclusivamente ao Estado”. Esse sistema condicionou a evolução do ensino nas últimas décadas do século XVIII, tal “o carácter estruturado que lhe conferiu Carvalho e Mello”.³³ Sobre a estatização do ensino, termo que eu tenho vindo a substituir por estatalização para vincar o qualitativo estatal, Áurea Adão refere que o processo teve início “com a intervenção do Estado nas estruturas directivas e de administração escolar”. Distingue laicização e secularização, concluindo que, muito embora o ensino dependesse do Estado e o poder temporal do rei D. José fosse autónomo, a religião e o culto católico não foram suprimidos e os eclesiásticos continuaram a ensinar.³⁴

Havendo-se desenvolvido no quadro das Luzes e abrangendo outros campos da governação, o reformismo pombalino tem vindo a ser reinterpretado pela historiografia recente. Silva Dias admite que Pombal concebera um “projecto político operacional”, que incluía, designadamente, a negociação do tratado comercial com a Grã-Bretanha e “uma vasta reestruturação social e política do estado e da sociedade em Portugal”,³⁵ mas que Pombal não se demoveu do campo do absolutismo. Dando sequência ao pensamento de Silva Dias, Ana Cristina Araújo admite que houve católicos ligados ao reformismo educativo de Pombal, situados nos “parâmetros” das Luzes e que “os anos cinquenta e sessenta representam . . . um ponto de viragem importante na recepção das diferentes correntes de pensamento europeu”.³⁶

33 Fernandes 1994, 113.

34 Adão 1997, 65-70.

35 Dias 1984, 55.

36 Araújo 2003.

Nuno Monteiro ressalva que “embora adoptando um reformismo sistemático, próprio do século XVIII, os modelos políticos de Pombal, de acordo com o que ele próprio afirmou e boa parte dos seus contemporâneos constataram, foram as experiências ‘absolutistas’ do século XVII e os seus protagonistas”.³⁷ Assim, conclua-se que, designadamente na instrução pública e na cultura escolar, o reformismo pombalino constitui reflexo e adaptação do iluminismo.

Recomposição

Avançando para a terceira parte desta análise, deve introduzir-se a noção de recomposição. Ao reler e ao repensar o racionalismo kantiano, tomado como lema das Luzes – “*aie le courage de te servir de ton propre entendement*”³⁸ –, encontra-se um novo estatuto para a relação entre sujeito humano e conhecimento. Tal desígnio está contido na afirmação de que o conhecimento não só é possível, como é transformativo do indivíduo. O sujeito está implicado no conhecimento. O Homem das Luzes corresponderia a alguém que, sendo detentor de uma informação, deteria a autoridade inerente à mesma informação. Isso é conhecimento. Este princípio possibilita compreender que a escola e o currículo escolar passaram a fazer parte da recomposição e da normalização cultural e social. O sistema escolar era gerador do Homem das Luzes e meio de autonomia e segurança para os indivíduos e para a sociedade.

Retomando o plano apresentado por Condorcet para a França, observa-se uma selecção e uma progressão do conhecimento escolarizável, de acordo com as idades, os segmentos da sociedade, a especificidade das funções. A instituição educativa promovia uma cidadania básica e uma tecnologia do social. Análogas distribuição e progressão constam, no caso português, do projecto de Francisco de Borja Garção Stockler.³⁹ Este projecto, apresentado ao rei quando da saída para o Brasil, em 1808, e retomado mais tarde para ser

37 Monteiro 2006, 244.

38 Kant 2007, 7.

39 Magalhães 2010, 81.

aplicado a partir do Brasil, previa uma arrumação das escolas de acordo com a hierarquia e a tecnologia do social. Segundo o projecto de Stockler, após um currículo elementar comum, o sistema escolar abriria para um perfil politécnico e para um perfil erudito. A instituição escolar deveria ser devidamente ajustada ao ensino de primeiras letras, ao ensino politécnico, ao ensino erudito.

A instituição educativa encontrou na componente curricular, no desafio e no complexo dos perfis formativos e profissionais, na questão metódica, no manual escolar, a necessidade de um *locus* e de um agente formado e normalizado, que veio a ser o professor. Progressivamente, também o espaço para o ensino e a aprendizagem veio a ser caracterizado, adaptado e posteriormente edificado de raiz, mediante princípios de ordem e comunicação, assegurando acesso, segurança, higiene e boa realização curricular. Mantendo aspectos comuns, preservando e fortalecendo o estatuto de instituição conferido pelo modelo de ensino, pela norma, pela disciplina, a escola desdobrava-se por graus e assegurava a verticalidade das formações. A instituição escolar havia-se tornado constitutiva da sociedade moderna.

Desde a legislação pombalina que a figura do professor e a função docente eram objecto de deliberação e aprovação. Kant, que desde 1770 foi professor ordinário da Universidade de Königsberg e que ensinou pedagogia no Instituto Filantrópico de Dessau, referiu-se à necessidade de formar para a docência e normalizar os profissionais do ensino. A Convenção francesa avançou com as primeiras escolas normalistas, movimento então em curso noutros países da Europa. A figura normalizada do professor era a pré-configuração do produto escolar. Preparado para ensinar, o professor estaria habilitado para dar testemunho e servir de exemplo para o que deveria ser o escolarizado. Os princípios que regiam a escola normalista eram a idiossincrasia e a replicação, ou seja, se um candidato a professor quisesse vir a ensinar educação física, deveria praticar educação física enquanto formando e o principal desígnio do aluno era replicar o professor, tomando-o como modelo. Normalizados os professores, ficariam normalizados os alunos.

Contendo uma materialidade, uma funcionalidade, uma simbologia, a instituição escolar ficou representada na escrita, de modo integrado. Desde

as primeiras décadas do século XVIII que a escrita educativa oscilava entre o tratado ou relato circunstanciado, por um lado, e o compêndio, o guião, a tábua de exercícios e aplicação, por outro. A disposição discursiva catequística, ordenando o conhecimento em sequências progressivas de duplas pergunta-resposta, era habitual para a generalidade das matérias escolares, incluindo para a arte de ler e para o ensino da ortografia. O mercado editorial escolar reflecte uma dinâmica, por parte dos mestres que solicitavam autorização à Real Mesa Censória para publicarem catecismos, ABC, métodos abreviados de leitura e escrita, para os próprios alunos. Havia pequenas publicações, sem estampas, que faziam uso do processo catequístico para ensino da escrita. Nos arquivos da Real Mesa Censória, depositados na Torre do Tombo, estão conservados muitos exemplares de catecismos, guias, métodos, parte dos quais não foram aprovados.

Escolla Nova Christã e Política, da autoria de D. Leonor Thomasia de Souza e Silva (pseudónimo de Francisco Luís Ameno), é um manual enciclopédico publicado em 1789 e reeditado em 1813, onde o processo catequístico é utilizado apenas para algumas matérias.⁴⁰ Efectivamente, o avanço do enciclopedismo e a superação do processo catequístico convergiam para um racional escolar de intelecção e compreensão das mensagens e dos textos, num progressivo jogo de decodificação, interpretação e glosa. Tal foi o método cultivado por João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcelos, no tratado *O Perfeito Pedagogo na Arte de Educar a Mocidade*, publicado em 1816.⁴¹

O tratado era uma modalidade escrita aplicável ao educativo e ao pedagógico. Foi, no entanto, sob a forma de romance que Rousseau escreveu *Émile ou De l'Éducation*, pois que não pretendeu escrever um tratado de educação – matéria sobre a qual, segundo ele, muitos haviam já escrito. Conforme aduz nas páginas iniciais, pensou escrever uma memória; todavia, a quantidade de matérias e a diversidade da informação exigiram uma obra de maior trato. Assim, para salvaguardar a intencionalidade educativa e assegurar a indução da comunicação, optou por escrever um romance. No mesmo sentido e

40 Silva (1789) 1813.

41 Vasconcelos 1816.

retomando *Aventuras de Telêmaco*,⁴² narrativa romanceada da autoria de Fénelon, o jesuíta Alexandre de Gusmão publicou, sob pseudónimo de Dorothea Engrassia Taveda Dalmira, *Aventuras de Diófanes, imitando o sapientíssimo Fénelon na sua viagem de Telêmaco*; no prólogo, justifica que recorreu ao fantástico, em vez da história verdadeira, porque o “persuadirão os Hespanhois, Francezes, e Italianos, que entendem ser este methodo o que produz melhor efeito”.⁴³

A educação exigia uma escrita de grande amplitude, uma variação de discursos que induzissem o não dizível e, correlativamente, discursos pedagógicos que salvaguardassem o orgânico e o institucional, e discursos didáticos. O romance educativo e o romance formativo inscrevem-se neste quadro. Houve pensadores que escreveram sobre educação na forma de carta. No mais longínquo da escrita romanceada, surgia o discurso didático em forma de manual, tratado ou guião, destinados a orientar a acção do professor, a pôr em ordem a sala de aula, a prescrever as aquisições por parte dos alunos. Para além dos aspectos estritamente ligados ao ensino e à aprendizagem, a escrituração da sala de aula incluía dimensões relativas à frequência e ao aproveitamento, complementando a docência.

A escrituração da sala de aula serviu também para efeitos de inspecção e avaliação. Os visitantes e os inspectores formalizaram uma escrita pedagógica que deveria ser usada pelos professores; tornar possível a realização de exames externos; permitir a comparação de frequência e de resultados; informar sobre a adequação dos planos de estudo e, na sequência, possibilitar a tomada de decisões para melhoria e reforma, quer dos planos de estudo quer dos regulamentos.

Como modalidade de discurso intermédio, entre a linguagem romanceada e a assertividade do texto didático, na segunda metade de Setecentos, emergia a escrita pedagógica. Esta escrita, composta por uma escrituração formalizada e por escritas tratadistas e de adução (incluindo o recurso à metáfora e o uso frequente da analogia), deveria possibilitar o registo e a comunicação tanto da materialidade e da funcionalidade, quanto da progressão do currículo; medir, classificar e comparar as frequências, bem assim como o aproveitamento

42 Fénelon 1788.

43 Dalmira 1790.

dos alunos; informar da aceitabilidade que a educação e a instituição escolar mereciam às sociedades em que havia escolas implantadas. Era uma escrita institucional e que constitui um modelo de recomposição.

Um contributo para a escrita pedagógica, constitutiva do institucional escolar, ficou a dever-se a Jerónimo Soares Barbosa, humanista e gramatólogo, autor de livros escolares. Em 1792, foi designado pelo vice-reitor da Universidade de Coimbra para visitador das escolas da comarca de Coimbra. Com tal nomeação, recebeu do vice-reitor um inquérito composto por “quesitos”, que eram também habituais para outros domínios e para outras instituições, nomeadamente as religiosas. Respeitavam o modelo habitualmente aplicado na elaboração das memórias da Academia Real da História e que, desde início do século, era utilizado na elaboração das memórias paroquiais. Ao tempo, começava a ser também aplicado às escolas. Assim, comentando o documento-inquérito que lhe havia sido enviado pelo vice-reitor da universidade, Jerónimo Soares Barbosa não deixou de reconhecer que era composto por um conjunto de “quesitos” sobre o material e o funcional das escolas, possibilitando indagar se tinham instalação própria; se o mestre era habilitado e assíduo; quantas crianças frequentavam habitualmente.⁴⁴

Todavia, após analisar o corpo do inquérito, Soares Barbosa retorquiu ao vice-reitor, pedindo autorização para ir além daquele tipo de inquérito e daquele conjunto de perguntas. Foi autorizado a incluir uma nova dimensão: a do aproveitamento escolar e do significado educativo da escola. Para isso, obteve autorização para interrogar as crianças, na ausência do mestre, indagando sobre o aproveitamento e sobre a relevância daquilo que estavam a aprender. Foi também autorizado a acrescentar uma outra dimensão: a da aceitação da escola por parte dos habitantes de cada localidade visitada. Pôde assim dialogar com os homens-bons das terras, sobre se a escola estava a ser bem recebida; se a população acorria a enviar as crianças à escola; se havia repercussão da escola na mentalidade das pessoas, na mobilidade e mudança de ofício.

Através deste inquérito ampliado, Soares Barbosa queria, em síntese, indagar sobre a materialidade e a funcionalidade da escola; saber se esta estava

44 Barbosa 1792.

bem organizada; se o professor era competente. Tais informações permitir-lhe-iam não deixar de emitir parecer sobre se um determinado mestre, ou um determinado professor, deveria ou não ser reconduzido. Mas salvaguardava que o fundamental da sua visita residiria em ficar informado sobre o que estava a ser ensinado e apropriado pelas crianças e, na sequência, poder avaliar como é que as populações estavam a reagir à nova instância, que era a escola.

No essencial, a representação da instituição-escola correspondia à escrita da inspecção. Tal como foi formalizada por Jerónimo Soares Barbosa, tratava-se de uma escrita pedagógica, que continuou a evoluir, como representação integrada, comparativa, progressiva e projectiva da instituição escolar. Tais melhorias continuaram a incidir sobre a ampliação e adequação dos quesitos; a conversão dos quesitos em parâmetros; a introdução de critérios; a formalização da linguagem e dos modos de apresentação e comunicação. Um aspecto fundamental veio a ser a aplicação estatística. Por meados do século XIX, a escrita pedagógica viria a encontrar uma fórmula universalizável, uma vez mais como produto e reflexo da inspecção escolar. Combinando escrituração, norma e tratadismo, a escrita pedagógica foi matricial na construção da burocracia escolar.

A fórmula da escrita pedagógica não deixou de se repercutir nas escritas de visitação, inspecção e decisão, oriundas de escritas que haviam desempenhado funções de controlo, diagnóstico e administração, nomeadamente nas visitações paroquiais, nas devassas, nas auditorias, nas ouvidorias. Esta escrita intermédia era reguladora e normalizadora e, ao adoptar inquéritos de conjunto, recursos contabilísticos e estatísticos, foi organizadora do complexo institucional escolar. Por ela havia passado também o racional de comparação. Com efeito, em 1817, Jullien de Paris lançara um inquérito, extensivo a outros países europeus, intentando uma descrição comparativa da instituição escolar.⁴⁵ Nesse inquérito, incluiu um item sobre a educação primária e a educação comum; um item sobre o funcionamento da escola nos diferentes países; um item sobre a educação secundária e a educação clássica; um item sobre a educação superior e a educação científica. No racional comparativo, a unidade de referência era o Estado-nação.

45 Paris 1967.

No trânsito para o século XIX, as universidades europeias sofreram uma reforma, podendo distinguir-se as que, centralizadas e estatais, replicaram o modelo napoleónico e as que, regionais e laboratoriais, deram curso ao modelo alemão. Este era conciliatório de investigação e ensino; o primeiro visava confiar às universidades a cúpula da instituição escolar. No plano curricular, a reforma da universidade visava também corresponder aos novos perfis de saída, designadamente o do teólogo e o do engenheiro. Em Portugal, a Universidade de Coimbra, que havia sido reformada com a governação pombalina, tinha, desde início do reinado de D. Maria I, a prerrogativa e a superintendência de todo o ensino. Foi por mandado do vice-reitor que Jerónimo Soares Barbosa visitou as escolas da comarca de Coimbra e preparou manuais escolares e de normalização. Assim, foi autor de um método de leitura e escrita da língua portuguesa,⁴⁶ de uma gramática filosófica⁴⁷ e de uma adaptação escolar d'*Os Lusíadas*, editada postumamente.⁴⁸

Como referido, a instituição escolar assumia características e estatuto próprios, sendo objecto de uma escrituração de teor pedagógico-administrativo. A educação suscitava, contudo, uma comparação mais abrangente, incidindo em três instâncias de aferição e acção: a escolarização em vernáculo, com respeito pelas identidades nacionais; a correspondência entre norma escolar e norma linguística, sendo o educacional escolar constitutivo do cânone do nacionalismo; o ensino normalista como matéria transversal. Estas diferentes dimensões foram consignadas pelo inquérito local de Jerónimo Soares Barbosa e pelo já citado inquérito internacional de Jullien de Paris. A legislação educativa e escolar assumia características comuns nos diferentes estados, reportando à relação entre escola e instituições sociais. A escrita pedagógica configurava a instituição escolar. Pode asseverar-se que se tratava da prefiguração da instituição educativa, organizada através da escrita. Nesse sentido, o inquérito pedagógico à educação a partir da escola era fundante. Embora não caiba aqui referir, um tema da maior actualidade e com características de transversalidade era, desde final de Setecentos, o ensino da mulher.

46 Barbosa 1796.

47 Barbosa 1822.

48 Barbosa 1859.

Desde a transição de Setecentos que a instituição escolar era formada pelas dimensões curriculares e assumia o estatuto de modernização e constituição pessoal e social que veio a consolidar-se e a universalizar-se nos últimos dois séculos. A escola foi também a principal instância de implantação e avanço do ensino no continente americano, quer a norte quer a sul. Na segunda metade do século XVIII, o mercado do livro europeu expandiu-se através de prelos e editoras locais. Na renovação curricular, o elemento classicista, ainda reconfigurado num neoclassicismo de teor eclético, foi ficando, no entanto, circunscrito, em face dos avanços do vernáculo e do elemento técnico-profissional. Tal evolução tendeu a acelerar após a transição de Setecentos e, em boa parte, consolida o que neste texto tem sido designado de recomposição.

Conclusão

Em linhas gerais, o setecentismo foi assinalado pela transformação das instituições tradicionais de poder e organização social, hierárquicas e centralizadoras, e pela constituição de instituições sociais e culturais transversais e fundantes, com destaque para a escola. O crescimento da edição e da circulação de impressos e livros era acompanhado de novos leitores e tinha repercussão num novo modo de aprender pelo livro. Emergia uma opinião pública. Na base desta mutação, estaria uma escola aberta ao público, proporcionando uma instrução elementar, uniforme e universalizável, e prosseguindo um ensino segmentado e vertical. Com vista a uma formação literária e cívica, fundamentais, assegurando uma comunicação oral e escrita e uma convergência patriótica, o primeiro segmento escolar (instrução elementar) veio a tornar-se obrigatório.

Da revolução ocidental iniciada com a independência dos Estados Unidos da América e consolidada com a Revolução Francesa resultou uma inversão no vector do poder político. Uma vez assumido que é no povo e na nação que residem a soberania e a legitimidade de poder, estas passaram a ser constitucionalmente delegadas e confiadas a representantes e titulares

de órgãos legitimados pela constituição política, se sufragados e votados em eleição. Mas, antes mesmo que tivesse rebentado a Revolução Francesa, Kant, no manifesto *Qu'est-ce que les Lumières?*, advertia que “*une révolution peut bien entraîner la chute du despotisme personnel et de l'oppression née de la soif de richesse et de domination, mais jamais une vraie réforme du mode de penser*”.⁴⁹ O setecentismo trouxe um novo modo de pensar, que congrega história e educação, que combina humanismo, ciência e técnica, que toma a cultura escrita e o institucional escolar como constitutivos da humanidade em evolução.

Sistematizando, a sequência dialéctica e processual formada por decomposição, ruptura e recomposição foi reflexo de transformações internas do educacional escolar e da relação entre educação e sociedade. Composição curricular e formal, a instituição educativa era constitutiva da modernidade e o institucional escolar foi arquitecónio e orgânica da sociedade moderna. Pela combinação entre uniformização e segmentação, e pela norma escolar, passava uma tecnologia do social. Como representação multimodal, a escrita da educação (pedagógica, normativa, curricular, orgânica) estruturou a realidade e documenta a amplitude temática e a complexidade institucional. Ela permite reconstituir as distintas temporalidades, subjacentes àquela sequência de conjunturas e à dialéctica instituinte em que se destacaram, para Portugal, Luís António Verney, frei Manuel do Cenáculo ou Jerónimo Soares Barbosa.

A complementaridade dos modos de escrita reflecte a amplitude temática e a congruência em torno da instituição escolar. Nessa escrita, ressalta uma confluência em torno do pedagógico, induzindo e fazendo inferir o sentido educativo; introduzindo e respeitando a assertividade didáctica; plasmando-se numa representação institucional. A composição e a estrutura desta escrita foram, em boa parte, produto da inspecção educativa e tomaram como centro o institucional escolar.

Assim, reitera-se, a instituição escolar foi referente e factor de constituição da sociedade moderna. A renovação em curso retomou o classicismo, em parte adiado pelas convulsões revolucionárias da fase final do

49 Kant 2007, 7.

século XVIII. O setecentismo trouxe inovação. Plasmados pela instituição, no que vulgarmente se traduziu por neoclassicismo, humanismo e classicismo, não apenas passaram a repartir o currículo com a ciência e a técnica, quanto deram origem a uma transformação epistémica que determinou a matriz curricular. Tais humanismo e classicismo tomaram como base as gramáticas das línguas vernáculas e abriram-se às literaturas e às culturas nacionais. O primado da gramática e a constituição de um currículo histórico-literário nacional determinam o institucional escolar que assinala a transição de Setecentos e que, ao longo de Oitocentos, veio a tornar-se matriz de cidadania, nacionalismo e, também, de humanidade e universalismo.

BIBLIOGRAFIA

Fontes impressas

- Barbosa, Jerónimo Soares. 1792. *Conta Geral da Primeira Visita das Escolas da Comarca de Coimbra no Anno de 1792*. Códice n.º 3175. Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- . 1796. *Eschola Popular das Primeiras Letras, dividida em Quatro Partes*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade.
- . 1822. *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa, ou Princípios da Grammatica Geral Applicados à nossa Linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias.
- . 1859. *Analyse dos Lusíadas de Luiz de Camões. Dividida por Seus Cantos com Observações Criticas sobre cada Um d'Elles*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cenáculo, Frei Manuel do. 1769. “Apêndice Primeiro sobre a Reforma das Letras na Europa. Sumário de Algumas Notícias sobre a Reforma das Ciências, e das Artes, as Quais Podem Servir de Estímulo, para que se Propague o bom Gosto de Saber.” In *Plano de Estudos para a Congregação dos Religiosos da Ordem Terceira de S. Francisco do Reino de Portugal*. Lisboa: na Regia Officina Typografica.
- Coménio, João Amós. 1971. *Pampaedia (Educação Universal)*. Trans. Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.
- . 2006. *Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. 5.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra no tempo da Invasão dos Denominados Jesuítas e dos Estragos Feitos nas Ciências e nos Professores e Directores que a Regiam pelas Maquinações e Publicações dos Novos Estatutos por Eles Fabricados*. 1771. Lisboa: Regia Officina Typographica.
- Congregação do Oratório. 1750. *Instrução de Principiantes e novo Methodo de se Aprenderem as Primeiras Letras para Uso das Escolas da Congregação. Ordenado pela Mesma Congregação*. Lisboa: Off. Miguel Rodrigues.
- D’Alembert, Jean le Rond, et Denis Diderot. 1751-1772. *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. 17 vols. Paris.
- Dalmira, Dorothea Engrassia Tavareda [Alexandre de Gusmão]. 1790. *Aventuras de Diófnanes, Imitando o Sapientíssimo Fénelon na sua Viagem de Telémaco*. Lisboa: Regia Officina Typografica.
- Descartes, René. 1992. *Discurso do Método. As Paixões da Alma*. 17.ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Fénelon, François. 1788. *Aventuras de Telémaco, Traduzidas em verso portuguez; A que se Ajuntão Algumas Notas Mythológicas, e Allegóricas para Intelligencia do Poema, por Joaquim Joseph Caetano Pereira e Sousa*. Lisboa: Officina Patriarcal de Francis Luiz Ameno.
- Fortes, Manuel Azevedo. 1728-1729. *O Engenheiro Portuguez: Dividido em Dois Tratados*. Lisboa: Officina de Manoel Fernandes da Costa.
- Kant, Emmanuel. 1990. *Opuscles sur l’histoire*. Paris: Flammarion.
- . 2007. *Qu’est-ce que les Lumières?*. Paris: Hatier.
- Marquês de Condorcet [Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat]. 1988. *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain*. Paris: GF Flammarion.

- . 2008. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: GF Flammarion.
- Melo, Sebastião José de Carvalho e. 1757. *Elogio de D. Luis Carlos Ignacio Xavier de Meneses, Quinto Conde de Ericeira, Primeiro Marquez de Louriçal*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues.
- Paris, Marc-Antoine Jullien de. 1967. *Esboço de uma Obra sobre a Pedagogia Comparada*. Coimbra: Atlântida.
- Proença, Martinho Mendonça de Pina e. 1734. *Apontamentos para a Educação de Hum Menino Nobre, que para Seu Uso Particular Fazia Martinho de Mendonça de Pina e Proença*. Lisboa Occidental: Oficina Joseph Antonio da Sylva.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1969. *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sanches, António Nunes Ribeiro. 1922 *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- . 1980. *Dificuldades que Tem Um Reino Velho para Emendar-se e Outros Textos*. Seleção, apresentação e notas de Victor de Sá. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, D. Leonor Thomasia de Souza e [Francisco Luís Ameno]. (1789) 1813. *Escolla Nova Christã e Política na qual se Ensinão os Primeiros Rudimentos, que Deve Saber o Menino Christão, e se lhe Dão Regras Geraes para com Facilidade, e em Pouco Tempo Aprender a Ler, Escrever e Contar*. Lisboa: Officina de João Evangelista Garces.
- Vasconcelos, João Rosado de Villa-Lobos e. 1816. *O Perfeito Pedagogo na Arte de Educar a Mocidade, em que se Dão as Regras da Policia, e Urbanidade Christã, conforme os Usos, e Costumes de Portugal*. 2.^a ed. Lisboa: Typografia Rollandiana.
- Verney, Luís António. 1952. *Verdadeiro Método de Estudar*. Ed. António Salgado Júnior. Vol. V. Lisboa: Livraria Sá da Costa-Editora.
- Vico, Giambattista. 2001. "De nostri temporis studiorum ratione." In *La Querelle des Anciens et des Modernes XVII-XVIII siècles*, ed. Anne-Marie Lecoq. Paris: Gallimard.
- . 2004. *Vie de Giambattista Vico écrite par lui-même*. Paris: Éditions Allia.

Estudos

- Adão, Áurea. 1997. *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, António Alberto Banha de. 1982. *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Araújo, Ana Cristina. 2003. *A Cultura das Luzes em Portugal. Temas e Problemas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Baião, António. 1930. *D. António Caetano de Sousa como Censor Literário*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Brandão, Mário, et M. Lopes d'Almeida. 1937. *A Universidade de Coimbra. Esboço da Sua História*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Chartier, Roger. 2008. *Écouter les morts avec les yeux*. Paris: Collège de France / Fayard.
- Darnton, Robert. 2003. *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Dias, J. S. da Silva. 1984. *Pombalismo e Projecto Político*. Lisboa: Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, Rogério. 1994. *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- Goulemot, Jean-Marie. 1996. *Le Règne de l'histoire. Discours historiques et révolutions XVII^e – XVIII^e siècles*. Paris: Albin Michel.
- Herman, Arthur. 2001. *How the Scots Invented the Modern World*. New York: Three Rivers Press.
- Magalhães, Justino. 2010. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa.
- Monteiro, Miguel Maria Santos Corrêa. 2004. *Inácio Monteiro (1724-1812). Um Jesuíta Português na Dispersão*. Lisboa: Centro de História da Universidade.
- Monteiro, Nuno Gonçalo. 2006. *D. José. Na Sombra de Pombal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Tortarolo, Edoardo. 1997. “La censure à Berlin au XVIII^e siècle.” In “Censure et clandestinité aux XVII^e et XVIII^e siècles”, dir. Olivier Bloch et Antony McKenna, número temático, *La lettre clandestine* 6:253-262.
- Vaz, Francisco, coord. 2009. *Os Livros e as Bibliotecas no Espólio de D. Frei Manuel do Cenáculo: Repertório de Correspondência, Róis de Livros e Doações a Bibliotecas*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Centro de História da Universidade de Lisboa | *Centre for History of the University of Lisbon*
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa | *School of Arts and Humanities of the University of Lisbon*

Cidade Universitária - Alameda da Universidade, 1600 - 214 LISBOA / PORTUGAL

Tel.: (+351) 21 792 00 00 (Extensão: 11610) | Fax: (+351) 21 796 00 63

URL: <http://www.centrodehistoria-flul.com>

Desde Quinhentos que a escrita está presente como manuscrito e como impresso e, com ela, a leitura. A modernidade é impensável sem a cultura letrada das elites e sem a aplicação da escrita a novos domínios materiais, simbólicos, de governo e administração, socioculturais, como também sem a aculturação escrita de novos públicos.

Tendo a escrita como motivo central, *Escritas e Cultura na Europa e no Atlântico Modernos* desvela o mundo dos textos, ilustra os campos autoral, editorial, do leitor, comunicacional, intrínsecos à cultura escrita, toma a escrita como campo simbólico, de representação, poder e mobilização. E, enfim, apresenta a cultura escrita como constitutiva da Europa e do Atlântico modernos. Incidindo sobre uma realidade complexa e multidimensional, este livro traz a historicidade e a perspectiva histórica para o centro dos estudos humanísticos, sociais, culturais, educacionais.