

A

HISTORIA Revista da FLUP

IV Série, Volume 6, 2016

R

O

T

S

Título História - Revista da FLUP (IV Série, vol. 6, 2016)

Editor Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Diretora Inês Amorim

Presidente do Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais

Conselho Consultivo Ana Raquel Portugal (U. Estadual Paulista), António de Oliveira (U. Coimbra), António Manuel Hespanha (U. Nova de Lisboa), António Nóvoa (U. Lisboa), Charles Esdaile (U. Liverpool), Fernando Catroga (U. Coimbra), Fernando Rosas (U. Nova de Lisboa), Francisco O. Ramirez (U. Stanford), Gérard Le Bouedec (U. Bretagne Sud), Hartmut Kaelble (U. Humboldt), Jean-Pierre Dedieu (CNRS), José Varela Ortega (U. Rey Juan Carlos), Maria Helena da Cruz Coelho (U. Coimbra), Miguel Angel Ladero Quesada (U. Complutense de Madrid), Mónica Ribeiro de Oliveira (U. Federal de Juiz de Fora), Pieter Emmer (U. Leiden), Richard Unger (U. British Columbia), Sérgio Campos Matos (U. Lisboa), Silvy April (U. Lille 3)

Coordenação Editorial Geral Inês Amorim (diretora do DHEPI), Cláudia Pinto Ribeiro, Jorge Martins Ribeiro, Luís Grosso Correia, Maria Antonieta Cruz

Coordenação do Dossiê Temático Luís Grosso Correia

Painel de Avaliadores da Revista Em secção própria no interior da Revista

Secretariado Ana Paula Soares e Ana Gonzalez

Contactos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Via Panorâmica, s/n

4150-564 Porto

Portugal

Telefone: 22 607 71 00

Telefax: 22 600 38 25

E-mail: revista.historia@letras.up.pt

Webpage: <http://ler.letras.up.pt/revistasdaflup/historia>

Execução Gráfica: Clássica, Artes Gráficas · Porto

Capa: Pedro Lima | pedrolima.com

Tiragem: 150 exemplares

ISSN: 0871-164X

D.L.: 19791/88

Dezembro | 2016

Revista com arbitragem científica.

A expressão escrita dos artigos é da exclusiva responsabilidade dos autores.

HISTÓRIA

Revista da FLUP

IV Série, Volume 6, 2016

Inês Amorim
e Comissão Editorial

5 Apresentação

Dossiê Temático

Luís Grosso Correia	9	Learning the Word and the World ou Aprendendo a Palavra e o Mundo. Abordagens históricas da alfabetização, educação, globalização e emancipação.
Vera Lúcia Nogueira e Luciano Mendes de Faria Filho	13	Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX.
Fabiana Sena e Wojciech Andrzej Kulesza	31	Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização.
Anabela Amaral	41	Aprender a palavra ao ar livre. Estratégias de modernidade sanitária em Portugal no início do séc. XX.
Francisco Miguel Araújo	57	A 1.ª Faculdade de Letras do Porto na «campanha Homem Cristo»: o arauto de uma fatalidade prenunciada.
Daniela Vilaverde e Silva	71	A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares.
David Parra Monserrat	89	Africanismo e arabismo no relato histórico escolar: Espanha, 1939-1956 Africanismo y arabismo en el relato histórico escolar: España, 1939-1956
Carla Marques Ribeiro	103	A educação na senda dos direitos e cidadania culturais: considerações à luz do direito constitucional português.
Catarina Neves	113	Trilhos da Educação e do Português em Angola.
Juan Esteban Rodríguez Garrido	129	Estudiar Historia desde la Literatura: la Invasión de Francia.
Rui Guimarães Lima	141	Depois do <i>e-</i> e do <i>b-</i> , o <i>m-</i> e o <i>u-</i> (<i>learning</i>): uma breve incursão pelos paradigmas emergentes da educação à distância.

Outros Estudos

Marco Oliveira Borges	161	A importância do porto do Touro e do sítio arqueológico do Espigão das Ruivas (Cascais) entre a Idade do Ferro e a Idade Moderna.
João Paulo Valério	183	O matrimónio entre ingenui e libertini e o ataque político na República Romana: o caso de Marco António e Fádia.
Irina Visan	191	Hebrew Medical Manuscripts in Portugal between the 13 th and the 16 th centuries.
Ricardo de Brito	199	Uma aproximação às inovações no léxico político e social em Portugal na transição do século XVIII para o XIX: o caso do conceito de Revolução.
Ana Correia	213	Os hospitais e a assistência aos doentes em Coruche no século XIX e princípio do século XX.
Ana Margarida Silva	231	O Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco de Coimbra: fundação e adaptação dos espaços (1851-1910).
Hugo Silveira Pereira	251	“A marcha imoderada de um falso progresso”: o reformismo, uma impossível alternativa ao fontismo?
Abiodun Akeem Oladiti e Dorcas Oluwaseyi Adeoye e Ajibade Samuel Idowu	269	Maxwell Fry and Jane Drew Partners: The Contributions of British Architects to Built Environment in Colonial Nigeria, 1946-1959.

Ricardo Leite Pinto	289	Salazar contra “Superman Banda Desenhada e Censura durante o Estado Novo: o caso das publicações periódicas infanto-juvenis e o papel da Comissão Especial para Literatura Infantil e Juvenil e da Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores (1950-1956).
---------------------	-----	--

323 **Recensões Bibliográficas**

339 **DHEPI - Pós-graduações (2014-2015)**

353 **Notas Biográficas de Autores**

359 **Painel de Avaliadores científicos**

Apresentação

O 6º volume da IV Série da HISTÓRIA, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, definido, editorialmente, pelo Departamento de História e de Estudos Políticos Internacionais (DHEPI), como revista de periodicidade anual, apresenta a edição de 2016 com um conjunto significativo de artigos, dezanove no seu todo. A rubrica das Recensões apresenta três importantes releituras que interessa assinalar e vir a acrescentar em próximas edições da Revista.

Este ano, decidiu-se apresentar o elenco de todas as teses de doutoramento (oito) e dissertações de mestrado (cinquenta e três) apresentadas à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano de 2015. Além do doutoramento em História, o DHEPI coordena seis cursos 2º ciclo (Ensino da História no 3º ciclo do ensino básico e secundário; Estudos Africanos; História Contemporânea; História e Património: três ramos de Arquivos Históricos, Mediação Patrimonial, História Local e Regional-Construção de Memórias; História e Relações Internacionais e Cooperação) cujos resultados nos pareceu ser importante divulgar nesta revista que representa, em grande medida, as atividades do DHEPI.

As dissertações e as teses foram organizadas por curso, devidamente identificados os autores e títulos, assim como o respetivo endereço eletrónico, a partir do qual se acede à versão integral (caso o autor tenha dado a autorização para a sua publicação).

Sob o tema “Aprendendo a Palavra e o Mundo. Abordagens históricas da alfabetização, educação, globalização e emancipação”, o dossier inclui vários contributos (dez artigos), que responderam ao repto do responsável pelo “call” deste número, Luís Grosso Correia. Como mentor da proposta, justificará, de forma mais alongada os objetivos desta temática, assim como os seus resultados, na abertura desta rubrica.

Os restantes estudos (nove) percorrem cronologias, lugares e temas, da arqueologia, cultura, política, assistência, arquitetura, engenharia e literacia. São contributos para a história das infraestruturas portuárias, do léxico político, da ideia de progresso, da medicina hebraica, da funcionalidade dos hospitais no século XIX, dos modelos arquitetónicos coloniais e da educação infantil através da banda desenhada e controlo político.

O convite à leitura é a promessa de estarmos perante resultados de pesquisa que merecerão um atento seguimento do percurso dos seus autores, alguns de outros países e línguas, que escolheram a revista do DHEPI e nela foram acolhidos, após revisão por pares. A estes agradecemos o preciso trabalho de leitura atenta, plena de sugestões e de gratuita dedicação.

A Comissão Editorial só pode sublinhar este trabalho de equipa.

Porto, 9 de outubro de 2016

A Comissão Editorial

Inês Amorim (diretora do DHEPI)

Cláudia Pinto Ribeiro

Jorge Martins Ribeiro

Luís Grosso Correia

Maria Antonieta Cruz

Dossiê Temático

Learning the Word and the World *ou* *Aprendendo a Palavra e o Mundo.*

Abordagens históricas da alfabetização, educação, globalização e emancipação.

Introdução

No ano em que a Constituição da República Portuguesa completa quarenta anos e passam trinta sobre a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, leis nas quais a educação foi investida como direito universal e alicerce fundamental do processo de democratização e desenvolvimento da sociedade portuguesa no quadro da crescente interdependência e solidariedade entre todos os povos do mundo, a História – Revista da FLUP lançou um pedido de artigos científicos sobre um tema que de imediato assistiu ao nosso pensamento em língua inglesa, mercê da sua significação sociopolítica e poder sintético (*Learning the Word and the World*), tal como Daniel Lindmark mobilizou para analisar a tensão colonial entre os estudantes aborígenes da Lapónia e a introdução da cultura letrada pelas autoridades suecas nos séculos XVII e XVIII¹, título que, depois de traduzido para a língua portuguesa (*Aprendendo a Palavra e o Mundo*), teve de ser especificado de modo a viabilizar a legibilidade e inteligibilidade dos objetivos do presente dossiê temático por parte da comunidade científica, a saber: “Abordagens históricas da alfabetização, educação, globalização e emancipação”.

Fundamentamos ainda o pedido de artigos segundo uma visão genérica do papel desempenhado pela educação no quadro do processo de modernização, democratização e cooperação (institucional e intelectual) das diferentes sociedades e na produção de subjetividades nos termos que se seguem neste mesmo parágrafo. Na definição e construção das sociedades ocidentais de base liberal, a alfabetização foi usualmente considerada como uma capacidade de leitura, escrita e cálculo que geraria efeitos nas técnicas de cognição dos indivíduos. Desta forma, a alfabetização alcançou um significado simbólico mercê das capacidades usualmente atribuídas às pessoas alfabetizadas: pensamento analítico, racional, crítico e cético; reconhecimento das categorias espaço-temporais, conceptualização abstrata, consciência histórica e política, etc. Na época contemporânea, o Estado-Nação assumiu o principal papel e responsabilidade na implementação de programas políticos de alfabetização (básica) ou de educação (obrigatória, primária e pós-primária, formal ou não-formal), replicando e retraduzindo, a nível nacional, um modelo de governança, de circulação europeia/ocidental, assente numa “maquinaria” pedagógica, profissional, técnica e administrativa da educação (financiamento público; supervisão, inspeção e regulação oficial; formação profissional de professores; currículos, programas escolares, avaliação, exames e diplomas; tecnologias, recursos e métodos pedagógicos renovados, etc.), regularmente “afinada” segundo as conjunturas político-educativas nacionais e internacionais. Este processo de estatização das competências educativas foi

¹ Daniel Lindmark, “Colonial Education and Saami Resistance in Early Modern Sweden” in Barnita Bagghi, Eckhardt Fuchs & Kate Rousmaniere (ed.), *Connecting Histories of Education: Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education* (New York & Oxford: Berghahn Books, 2014) 140-155.

gradualmente forjado ao longo da consolidação, no mundo ocidental, das comunidades imaginadas de base nacional desde o século XVI. Alguns destes estados-nação intensificaram, por seu turno, a partir do século XIX, a sua expansão territorial segundo uma lógica de dominação imperialista. A educação dos povos nativos, a maioria das vezes realizada através da estranha língua do colonizador e/ou imposta através de tecnologias culturalmente desconhecidas (como a leitura e escrita), vai recolocar, numa escala mundial, as questões centrais de qualquer projeto educativo: para quê, quem, o quê, como, porquê educar? Estas questões voltaram a ser colocadas após a II Guerra Mundial, com o apoio de organizações internacionais (como a Organização das Nações Unidas, por exemplo), no contexto da reconstrução dos sistemas educativos em países descolonizados, da especificidade da educação de minorias étnicas ou da reorientação político-educativa dos países que se libertaram de jugos ditatoriais, como foi o caso de Portugal em 1974.

O resultado do repto lançado que ora se dá a lume é deveras animador e representa o lugar de recepção, interpretação e convergência do tema com a produção científica desenvolvida por diversos investigadores portugueses, espanhóis e brasileiros sobre temáticas que oscilam entre o espaço/tempo geográfico da educação, regido por temporalidades calendarizadas e circulares, e o espaço cibernético da mesma, padronizado pela magnitude zero do tempo, ou ainda entre a afirmação e exibição da construção da *modernidade sólida* (de base estatal, institucional, político-normativa e social) e a *modernidade líquida* (individual/individualista, portátil, fluída, eletrónica e competitiva), pronta-a-consumir, tal como foi caracterizada por Zigmunt Bauman².

A alfabetização é a temática dominante no presente dossiê. Percorre, de modo declarado, os artigos de Vera Lúcia Nogueira e Luciano Mendes Faria Filho (*Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX*), de Fabiana Sena e Wojciech Andrzej Kulesza (*História da leitura e alfabetização: convergências e prognósticos de pesquisa*) e de Daniela Vilaverde e Silva (*A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares e, de forma implícita*) e, de forma implícita, o artigo de Catarina Neves (*Trilhos da educação e do português em Angola*). Mas, passemos agora à breve apresentação de cada artigo conforme o ordenamento (cronológico) que nos foi possível aplicar.

Vera Lúcia Nogueira e Luciano Mendes Faria Filho construíram um artigo, subordinado à temática *Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX*, de constituição clássica no domínio das fontes trabalhadas que suportam o estudo (imprensa local, institucionais de órgãos de poder estadual, relatórios oficiais, entre outras) e com uma abordagem, focada em cursos noturnos de adultos implementados no período imperial (1822)-1889), lançou uma nova luz e densificação cognitiva sobre o designado “vazio” alfabetizador atribuído a esse período. O princípio da pluralidade é corporizado pelo foco do estudo em populações marginalizadas da sociedade brasileira e, a partir dos resultados apurados em relação às iniciativas de cursos noturnos, permitiu analisar criticamente os fins e conteúdos, ditos *civilizadores* e *modernizadores*, de criação de um novo *habitus* social, de uma *outra* tecnologia/estratégia de socialização mais ampla: a instrução e educação.

O artigo *História da leitura e alfabetização: convergências e prognósticos de pesquisa*, de autoria de Fabiana Sena e Wojciech Andrzej Kulesza, problematiza o sentido do processo e significado da alfabetização através das discussões teórico-históricas abertas nos últimos trinta anos a partir de textos canónicos sobre a história da leitura de autores como Paulo Freire e Roger Chartier. Tenta-se, deste modo, articular as propostas e práticas freirianas de conscientização, empoderamento e agência do alfabetizando (o conceito da *palavramundo*) com as perspetivas da história da cultura, designadamente através de conceitos operacionais como representação, prática e

² Zygmunt Bauman, *La globalización. Consecuencias humanas* (3ª ed., Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006).

apropriação, de raiz fenomenológica, centrais em Roger Chartier, com a finalidade de propocionar o aprofundamento problematizado dos estudos sobre leitura/escrita através de uma instrumentação teórico-metodológica de maior alcance e vitalidade científica.

Anabela Amaral, com o artigo *Aprender a palavra ao ar livre. Estratégias de modernidade sanitária em Portugal no início do séc. XX*, introduz-nos numa temática de investigação que aborda, a um tempo, o domínio da circulação internacional de discursos e práticas higienistas e a sua concretização em projetos educativos e de sanidade escolar em Portugal, designadamente na prevenção da tuberculose. O artigo coloca, assim, no centro da sua reflexão as questões da fragilidade bio-fisiológica dos alunos (portugueses), as estratégias educativas de resposta ou solução a esse problema e o (conexo e) crescente processo de investigação científica sobre a educação. O problema da sanidade escolar (e os cuidados com a preservação de a saúde de alunos e professores) emergiu com todo o vigor em período de crescimento da pressão social sobre a instituição escolar por efeito da implementação do princípio da escolaridade obrigatória.

O artigo intitulado *A 1.ª Faculdade de Letras do Porto na “campanha Homem Cristo”*: *o arauto de uma fatalidade prenunciada*, de autoria de Francisco Miguel Araújo, convida-nos a revisitar o argumentário, politicamente orientado, das críticas dirigidas por Francisco Homem Cristo, através da imprensa escrita e em debates parlamentares, entre 1923 e 1926, contra o funcionamento e qualidade científico-pedagógica da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, escola que acabaria por ser encerrada pelas autoridades ditatoriais em 1931. Homem Cristo foi professor da FLUP até janeiro de 1923 e as críticas dirigidas a esta escola começaram logo em fevereiro de 1923 em jornal da sua terra natal, Aveiro. O artigo questiona, com toda a propriedade, se as críticas de Homem Cristo eram fundamentadas na factualidade objetiva do funcionamento da FLUP ou se eram motivadas pela subjetiva animosidade pessoal que foi amealhando enquanto professor da FLUP, quer com colegas professores, quer com estudantes, destacando-se entre eles um alvo preferencial: Leonardo Coimbra. As críticas de Homem Cristo ganharam maior ampliação e impacto político-institucional, de novembro de 1924 em diante, a partir da Câmara de Deputados.

As atas das duas câmaras parlamentares do Estado Novo português (Assembleia Nacional e Câmara Corporativa) constituem o *corpus* documental do artigo de Daniela Vilaverde e Silva (*A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares*). Este trabalho centra-se no conteúdo das intervenções produzidas pelos deputados nas câmaras referidas durante o período de implementação da Campanha, que mobilizou, pelo menos no plano simbólico, as forças sociais e políticas do país no combate à *chaga social* do analfabetismo. A Campanha, porém, tendo assentado, do ponto de vista metodológico, na replicação, à semelhança de outros programas congéneres anteriormente implementados, no modelo escolar do ensino primário para a educação de adultos viu cerceado o alcance dos seus resultados em termos sociodemográficos.

A abordagem de conteúdos construídos com a finalidade ideológica de perpetuar o discurso retórico da dominação espanhola sobre o protetorado marroquino através dos bancos das escolas em meados do século XX constitui o foco do artigo assinado pelo investigador David Parra Montserrat (*Africanismo e arabismo no relato histórico escolar: Espanha, 1939-1956*). O artigo analisa a coreografia e materialidade das atividades desenvolvidas nas salas de aula espanholas e do Marrocos espanhol destinadas a apoiar a *performance* daquele discurso político através de um determinado imaginário sobre o mundo árabe, da história do Al-Andaluz ou da própria experiência colonial espanhola no norte de África.

Catarina Neves procede ao mapeamento dos *Trilhos da educação e do português em Angola* em artigo que, ao fazer uma análise sistemática dos relatórios publicados sobre o estado da aprendizagem da língua portuguesa, acaba por evidenciar os constrangimentos do próprio sistema educativo nacional desde a independência, em 1975. O estatuto da língua portuguesa em

Angola (língua de dominação colonial e, após a independência, língua oficial do Estado) é signo, a um tempo, de uma herança e de políticas públicas que não têm tido em consideração, do ponto de vista linguístico, um maior desenvolvimento do estudo das várias ditas línguas nacionais e, do ponto de vista educativo, as implicações na qualificação dos resultados alcançados em programas de alfabetização, na organização escolar, curricular e programática dos diferentes graus de ensino, na formação de professores, entre outros.

O artigo de Juan Esteban Rodríguez Garrido (*Estudiar Historia desde la Literatura: la Invasión de Francia*) remete-nos para a posição e plasticidade (epistemológico-)didática da disciplina (escolar) de História no quadro do currículo dos ensinos básico e secundário ao tomar por referência a temática da invasão e ocupação da França pelas tropas nazis durante a II Guerra Mundial. A articulação didático-interdisciplinar da temática referida entre a História e a Literatura ganha maior propriedade quando aquela é reapresentada e relatada por autores que vivenciaram e escreveram a guerra a partir do seu testemunho tragicamente direto como o francês Jean Bruller (1903-1991), aliás, Vercors, em *O silêncio do mar*, publicado clandestinamente em 1942, e a ucraniana Irène Némirovski (1903-1942), de origem judia, fatalmente vitimada pelo tifo num campo de concentração, em *Suite francesa* (obra também escrita em 1942 e publicada postumamente, em 2002), ou a partir de reconstituições memoriais, com finalidade literária, como no caso da obra intitulada *Vichy, 1940*, de autoria do espanhol Fernando Schwartz Girón (1937), diplomata e escritor, publicada em 2007.

Carla Marques Ribeiro assina o artigo intitulado *A educação na senda dos direitos e cidadania culturais: considerações à luz do direito constitucional português*. Nele, a autora, visa compreender o processo educativo como fator e catalisador sociopolítico para o exercício dos direitos e cidadania culturais. Para tanto, o artigo analisa o edifício jurídico-constitucional construído, e em vigor, em Portugal que suporta, *de jure*, os direitos sociais para o exercício de uma cidadania culturalmente ativa e, desejavelmente, acrescentamos nós, *de facto*, inovadora, participada, produtiva e responsável.

O artigo de Rui Guimarães Lima [*Depois do e- e do b-, o m- e o u-(learning): uma breve incursão pelos paradigmas emergentes da educação a distância*], partindo do conceito de educação a distância, cunhado em finais do século XIX, onde a circulação dos materiais de formação se fazia ao ritmo do correio postal e em suportes físicos, procede à sua atualização no tempo presente, onde as plataformas, engenharias, aplicações e conteúdos multimédia permitidos pelos mais recentes avanços da eletrónica aplicados ao processo de ensino-aprendizagem reificaram a expressão (o tempo e espaço da) *electronic learning* (*e-learning*), quase eclipsando o referido conceito de educação a distância. O autor procede ainda a um transcurso histórico sobre a emergência de outros conceitos e prefixos (*b-*, *m-* e *u-*) aplicados à palavra *learning*: *b* para *blended*, *m* para *mobile* e *u* para *ubiquous*.

Com este último artigo somos como que convidados a entrar no intangível mundo eletrónico, em que a palavra, ou melhor, a mensagem (hipertextual) também é canal/meio, onde a educação ganha novos desafios (tecnológicos), vincando, no entanto, no fio do processo de complexificação sociopolítica aberto pelas *Luzes*, os mesmos princípios epistemológicos, sociais e antropológicos que informam os projetos emancipadores, os quais o número 2 do artigo 1º da Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) sintetizou, há trinta anos, de forma assertiva e poderosa: “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Coordenador do dossiê temático

Luís Grosso Correia

Vera Lúcia Nogueira e Luciano Mendes de Faria Filho*

Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX.

R E S U M O

O artigo apresenta um estudo sobre as iniciativas públicas e particulares de instrução e educação de adultos desenvolvidas por meio de aulas noturnas, nas províncias brasileiras em variados espaços de sociabilidades, a partir da segunda metade do século XIX. Tomando como fontes, jornais da época, Anais da Assembleia Legislativa Provincial, Mensagens dos presidentes de província, relatórios de inspeção das escolas, disponíveis no Arquivo Público Mineiro e na Hemeroteca Digital Brasileira, buscou-se apreender os repertórios utilizados pelos diferentes sujeitos que disponibilizaram à população marginalizada da sociedade brasileira variados espaços culturais de sociabilidades nos quais se desenvolviam as iniciativas de instrução e educação. Constatou-se que os cidadãos brasileiros construíram um quadro de estratégias de socialização para transformar os costumes, os comportamentos e a mentalidade da população pobre adulta, livre, liberta, ingênua e escravizada, com propósito de civilizá-la e, bem assim, inseri-la num projeto mais amplo de construção de uma nação moderna.

Palavras-chave: Educação de adultos; cidadania; Escolarização; Império brasileiro.

A B S T R A C T

This article presents a study of public and private initiatives of adults education and instruction, developed through night classes, in varied spaces the sociability network of Brazilian provinces, which dates from the second half of the nineteenth century. Taking as sources, newspapers of the Annals of the Legislative Assembly Provincial, province residents messages, schools inspection reports, all of which are available in Brazilian Digital Periodicals of Minas Gerais Public File. We attempted to incorporate the repertoires used by different subject which promised to marginalized Brazilian population, varied cultural spaces of sociability network in which developed the initiatives and education, instruction. It was found that Brazilian citizens have built a framework of strategies of socialization to transform the traditions, behaviors and the mentality of the poor adult population, free, naive or slaved, with purpose to civilize them, as well as inserting them the broader project of building a modern nation.

Keywords: Adult education; Citizenship; Schooling; Brazilian empire.

Introdução

Os historiadores da educação brasileira têm lançado um olhar cada vez mais arguto para as diversas experiências educativas que tiveram lugar em nosso território ao longo dos últimos 500 anos. Investimento advindo tanto do enriquecimento e amadurecimento da área, com a introdução

* **Vera Lúcia Nogueira**, Professora do Departamento de Fundamentos Sócio-históricos e Filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)./ **Luciano Mendes de Faria Filho**, Professor Titular da FaE/UFMG. Diretor do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação.

de novos aportes teóricos e metodológicos, quanto do crescente intercâmbio científico acadêmico com seus pares estrangeiros favorecido pela realização de pesquisas em rede e pela participação em congressos internacionais¹. A coleção sobre a história da educação brasileira, lançada sob os auspícios da Sociedade Brasileira de História da Educação, e hoje já com doze tomos, é disso uma demonstração cabal².

Um dos períodos que as pesquisas recentes³ sobre a História da Educação mais nos ajudam a conhecer é o chamado período imperial, que vai da Proclamação da Independência do Brasil (1822) à Proclamação da República (1889). Esse interregno, durante muitos anos acabou relegado a um segundo plano no interesse dos investigadores brasileiros, em boa parte porque sobre ele recaia o vaticínio de ter sido, no entendimento do sociólogo e um dos principais interpretes do Brasil, Fernando Azevedo⁴, um longo hiato de mais de 150 anos entre a expulsão dos Jesuítas (1759) e a renovação da educação brasileira empreendida pelos reformadores dos anos de 1920, entre os quais ele próprio estava incluído.

O investimento dos historiadores da educação por essa temática no Brasil oitocentista tem evidenciado, nas últimas décadas, um movimento crescente de releitura, de descoberta, ou de reinterpretção das diferentes iniciativas desenvolvidas nesse período, por parte de diferentes agentes sociais que, inspirados, principalmente, pelas ideias iluministas, atuavam no sentido de difundir o progresso espiritual da população brasileira. Esse movimento, empreendido sobretudo a partir da última década do século passado, nos revelou um período denso de discussões e de realizações no campo educacional, afinal, longe de significar um deserto de realizações, foi nele que se assentaram boa parte dos fundamentos do que veio a ser a escola brasileira do século XX, seja em seus aspectos conceituais, seja no campo político, cultural, científico ou religioso⁵.

O que se percebe, no entanto, é que, embora o esforço investigativo dos historiadores tenha aumentado consideravelmente, há ainda muitos aspectos das experiências educacionais e escolares desse período que ficaram praticamente intocados pelas pesquisas e que vêm sendo sistematicamente apontados, como na coletânea de textos sobre a instrução e a educação nas províncias e na Corte, organizada por José Gonçalves Gondra e Omar Schneider e que faz parte da Coleção anteriormente aludida⁶. Essa coletânea, tem sido considerada um estado da arte da produção sobre a educação do período, possibilitando a realização de uma revisão das interpretações sobre a escola imperial. Além de evidenciar a renovação da abordagem historiográfica, por meio de temas e elaboração metodológica diversa, a Coleção destaca, ainda, os principais conceitos utilizados nas investigações, bem como as principais referências teóricas, os grupos de pesquisa que têm se dedicado ao período

¹ Especialmente a Conferência Internacional Permanente para a História da Educação (ISCHE), o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE) e o Congresso Ibero-Americano de História da Educação (CHIELA).

² Trata-se da Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, publicada pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a responsabilidade editorial da Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE.

³ A Coleção supracitada permite um mapeamento do conjunto representativo dessas pesquisas e, em especial, daquelas que se voltam para o período histórico aqui contemplado. Destaca-se também a divulgação dos resultados das pesquisas pelo Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista- GHENO, por meio das coletâneas Temas Sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889), organizada por Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e Cristiano Ferronato, em 2008; e o segundo volume com título semelhante, organizado, em 2014, por Jean Carlo de Carvalho Costa, Mauricéia Ananias e Rose Mary de Souza Araújo.

⁴ Sobre este assunto, ver Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira* (Rio de Janeiro: IBGE, 1943).

⁵ Essa discussão encontra-se em: Luciano Mendes de Faria Filho, "A instrução elementar no século XIX" in *500 anos de educação no Brasil*, Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga (Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 4ª Ed.) e José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* (São Paulo: Cortes, 2008).

⁶ José Gonçalves Gondra; Omar Schneider, *Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)* (Vitória: EDUFES, 2011, Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil)

em questão, a profusão de fontes utilizadas, e ainda as principais lacunas a serem preenchidas por novas investigações e estudos. Sobre essas lacunas, André Luiz Paulilo⁷ afirma que:

[...] reconhece-se o pouco que foi feito para se compreender, por exemplo, as relações entre as práticas prescritas e a atuação dos agentes do processo de escolarização; as táticas das populações consideradas escolarizáveis e as estratégias governamentais; a escolarização, a maçonaria e o ensino laico; e as relações das famílias e tutores com a questão da formação (*Grifos nossos*)⁸.

Uma das dimensões pouco estudadas no período é, sem dúvida, a escolarização⁹ da população adulta brasileira. A esse respeito, até recentemente pesava, além da concepção de vazio educacional no Império, de Fernando Azevedo, anteriormente mencionada, a tese consagrada pela historiografia educacional brasileira segunda a qual a educação de adultos no Brasil havia se desenvolvido, de fato, apenas após a década de 1930, pois antes disso ela “não se distinguia especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular”¹⁰.

A discussão proposta neste artigo intenta, assim, contribuir para avançarmos no conhecimento relativo às ações dos agentes do processo de escolarização dos adultos, no século XIX, no Brasil, e jogar algumas luzes nas dimensões da escola brasileira que, ainda hoje, desafia nosso entendimento e nossos esforços para oferecer uma educação de qualidade para todos os cidadãos do país.¹¹

A escolarização na primeira metade do século XIX: da formação do cidadão à formação do trabalhador.

Segundo trabalho recente de Faria Filho, Chamon e Inácio, no Brasil, nas primeiras décadas do período imperial, a ligação entre civilização, progresso da nação¹² e avanço da instrução, perpassava os discursos dos estadistas, e “a escola começava a ser apontada como agente ordenador da população”¹³. Nesse período, existia por parte da elite dirigente¹⁴ que atuava na construção do estado nacional uma

⁷ André Luiz Paulilo, “Resenha: Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)”, *Revista brasileira de história da educação* (Campinas: SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012), 235-241 (disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.011> - consultada em 12/09/2013).

⁸ *Ibidem*, 239.

⁹ A escolarização está aqui sendo compreendida estritamente como o “estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados”. Cf. Luciano Mendes de Faria Filho, Marilaine Soares Inácio, Walquíria Miranda Rosa. “O método mútuo e a formação docente no Brasil no Século XIX: A qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente”, *Revista Educação em Foco* (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF). Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/> - consultado em: 16/07/2016), 2.

¹⁰ Vanilda Pereira Paiva, *Educação popular e educação de adultos*. (São Paulo: Loyola, 3ª Ed., 1985), 159.

¹¹ Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pelas estatísticas oficiais brasileiras, há, hoje, no Brasil, quase 15 milhões brasileiros acima de 15 anos que são analfabetos.

¹² Nação, ao longo do texto, refere-se à construção (simbólica) de uma comunidade imaginária que mobiliza os múltiplos pertencimentos, as múltiplas identidades, dos sujeitos – territorial, linguístico, cultural, política, sobretudo – e busca dar-lhe direções e sentidos únicos ou, pelo menos, controlados. Por isso mesmo, o sentido de nação está sempre em disputa e, sobretudo no século XIX, em se tratando das várias Províncias e de suas relações no interior do Império Brasileiro, jamais foi estável. Ver, a respeito desse tema, o livro de Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas*. (São Paulo. Cia das Letras), 2008.

¹³ Luciano Mendes de Faria Filho, Carla Simone Chamon, Marilaine Soares Inácio, “Instruir sem incluir”, *Revista de História da Biblioteca Nacional* (120, 45-50, 2015), p.20.

¹⁴ Estamos utilizando o termo “elite” na acepção ampla de Miriam Dolnikoff, como referência aos indivíduos que, no Brasil imperial, passaram “a se responsabilizar pela preservação do próprio Estado, mantendo profundos laços na

crença no progresso da sociedade e na importância da formação e da civilização do povo. Para essa elite, a educação e a instrução seriam, entre outros, alicerces da vida civilizada e fatores de progresso social. Nesse sentido, uma das tarefas reclamada como primordial era a organização da instrução pública elementar que, intimamente relacionada com a construção de uma nação civilizada, deveria, também, se estender a um número cada vez maior de pessoas¹⁵.

No entanto, para essas, o “caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão”¹⁶, o que se evidenciava pela forma como a relação entre a instrução e o mundo do trabalho era compreendida pela elite brasileira daquele momento, conforme anunciava o articulista do jornal mineiro *O Universal*:

O problema, pois, que há para resolver é: Como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que se tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?¹⁷

Além dos custos, a preocupação com a garantia da conservação do tempo do trabalho se justifica em função da característica da sociedade brasileira que, com uma população diferenciada do ponto de vista social e racial, se sustentava pelo regime escravista¹⁸. Desse modo, o que se apresenta nesse cenário é um quadro de escolarização que, embora marcado pela precariedade, diversidade e intermitência, constava do repertório discursivo moderno do projeto de construção da nação empreendido pela intelectualidade brasileira, a partir da década de 30 do Oitocentos, no Rio de Janeiro, sede do poder político e econômico do país.

Nesse sentido, as iniciativas de escolarização dos adultos mobilizaram um conjunto de experiências criadas e mantidas por distintas forças políticas, vinculadas não somente ao Estado como também à igreja e à sociedade civil¹⁹, que se desenvolveram no interior de associações científicas, literárias e filantrópicas que tomaram como missão a instrução das camadas pobres da população. Essas associações surgiram no âmbito da sociedade civil com objetivo de contribuir, ao lado das ações governamentais, para a civilização da população, por meio da difusão da cultura escrita e disseminação das luzes. Seja de modo associado ou concorrente elas instituíram debates e estabeleceram medidas concretas no sentido de promover e manter projetos ligados à educação e à construção da nação.

organização socioeconômica da província, mas também comprometendo-se com a unidade e o Estado nacionais”. Miriam Dolnikoff, “Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista”, *Almanack braziliense* (n. 1 maio 2005) 80-92 (disponível em: <http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11606> - consultado em: 13/07/2016). Quanto ao termo “elite dirigente” o utilizamos na perspectiva de José Murilo de Carvalho ao referir-se a um grupo de políticos, cuja principal característica era o caráter hegemônico em termos de treinamento e formação escolar recebida, principalmente na Universidade de Coimbra e, posteriormente, nas Faculdades de Direito do país, que assumiu os postos de comando e de poder no momento histórico da construção das bases da nação brasileira. José Murilo de Carvalho. *A construção da ordem. A elite política imperial*. (Rio de Janeiro: Campus, 1980)

¹⁵ *Ibidem*, 21

¹⁶ *Idem*, 22.

¹⁷ *O Universal* (18/ 07/1825)

¹⁸ É fundamental considerar que o Brasil foi o último país da América e um dos últimos do mundo a abolir o regime de escravidão. Questionada desde os tempos coloniais, as pressões externas e internas, bem como a restrição ao tráfico, em 1850, foram decisivas para pôr fim ao regime em 1888.

¹⁹ Referimo-nos à criação de escolas, bibliotecas, teatros, sessões de leituras, publicação de periódicos e realização de conferências etc. voltadas para a “iluminação” das camadas pobres da população brasileira, considerada como um dos requisitos de inserção do país no rol das nações ditas civilizadas. A crença no poder da instrução e da educação população se expressava por meio, especialmente, da imprensa periódica, dos discursos proferidos pelos políticos que ocupavam os cargos da administração pública, bem como dos grupos ligados às associações, igreja e maçonaria.

A defesa da difusão da educação à população pobre tornou-se, dessa forma, preocupação de grupos distintos da sociedade brasileira, tais como os proprietários de fábricas, membros das associações, professores das escolas públicas e professores particulares, advogados, donos de comércios, periodicistas, políticos, cléricos, membros da maçonaria, entre outros. Se, por um lado, a educação da parcela abastada se garantia pelos estudos realizados com preceptores e na Europa, a maioria da população brasileira dependia das iniciativas de particulares ou dos governos provinciais²⁰ aos quais competia, desde o estabelecimento do Ato Adicional de 1834²¹, a organização do ensino elementar e secundário.

Embora ao Governo Central coubesse a responsabilidade pela educação superior e pelos demais níveis na província do Rio de Janeiro e, em especial, na Corte, a descentralização não conseguiu diminuir a influência de sua política nas demais províncias do Império, mantendo, assim, o seu “papel de centro criador e difusor de ideias e de um projeto consistente de sociedade e estado” no qual a instrução pública cumpriria a função primordial de formar o cidadão da nação em construção²².

O que os nossos estudos têm evidenciado, e que vamos apresentar na sequência, é que ao longo do século XIX as iniciativas que surgem timidamente a partir da década de trinta do Oitocentos, se intensificam após a segunda metade desse século, atingindo o auge na última década²³. Para isso, vamos nos deter na análise das iniciativas voltadas para a escolarização dos adultos em algumas das principais províncias brasileiras²⁴.

As primeiras iniciativas de escolarização de adultos

A primeira tentativa de se instituir aulas noturnas para a escolarização dos adultos no Brasil surgiu na Sede do Poder Central, por força do Decreto de n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854²⁵, responsável pela reforma do ensino primário e secundário na Corte. Na regulamentação do referido Decreto, estabeleceu-se:

²⁰ O Brasil imperial dividia-se em vinte províncias.

²¹ Ato que promoveu a descentralização administrativa no Brasil estabelecendo as competências das províncias e do Governo Central. Arquivo Público Mineiro (APM), Lei n. 40, de 03 de outubro de 1834. Dá regimento aos presidentes da província, e extingue o conselho da presidência, *Coleção de Leis e Decretos*, 1866.

²² André Paulo Castanha, “Pedagogia da Moralidade: o estado e a organização da Instrução Pública na província de Mato Grosso” (Diss. Mestrado em Educação, Instituto de Educação/UFMT, Mato Grosso, 1999), 62.

²³ Essa intensificação está relacionada com as grandes alterações socioeconômicas e políticas das últimas décadas do século XIX. Destacam-se as medidas relativas à proibição do tráfico de escravos (1850), ao término da Guerra do Paraguai (1864-1870), à reforma eleitoral (1881) e à abolição da escravidão (1888). Em síntese, a primeira e a última intensificam as preocupações com a questão do trabalho e da formação do trabalhador, a segunda possibilita ao governo imperial voltar-se para as questões internas que preocupavam a nação, entre as quais a instrução popular, e, por fim, reforçando tais preocupações, a restrição do voto dos analfabetos. Antes da Reforma, o voto era direto, censitário e determinado pela renda anual, excluindo-se os não cidadãos: homens com menos de 25 anos, os pobres livres, as mulheres, os soldados, os índios e os escravos. Após a reforma continuou a ser censitário, porém ampliou a restrição incorporando as pessoas analfabetas, ainda que cumprissem as demais exigências.

²⁴ São aqui consideradas quatro entre as dez províncias denominadas de primeira grandeza, no período imperial, em função de sua importância política: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia; e Alagoas, uma das dez de segunda grandeza. Essa denominação foi herdada do período em que o sistema de administração criado pelo Rei D. João III, de Portugal, em 1534, dividia o território brasileiro em grandes faixas distribuídas à nobreza portuguesa para serem colonizadas, exploradas e administradas, em caráter de hereditariedade que foi abolido em 1759. As Capitânicas, que existiram até 1821, foram extintas dando origem às províncias. Contudo, a classificação acabou sendo transposta para as províncias, com poucas alterações, permanecendo até o final do Império, em 1889.

²⁵ Arquivo Público Mineiro (APM), Decreto n. 1. 331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, *Coleção de Leis e Decretos*, 1854.

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente por mês ou por ano, a ensinar matérias de instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que sejam em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem²⁶.

Por meio desse instrumento, o ensino primário dos adultos foi imposto como obrigação aos professores públicos, no entanto, foi preciso esperar por mais de duas décadas para que os adultos se tornassem, de fato, sujeitos da atenção dos poderes políticos de todas as províncias, visto a falta de êxito do referido Decreto.

No âmbito da Sede do Governo Central, a iniciativa exitosa partiu de uma importante associação civil que, preocupada com os interesses da indústria brasileira, propôs a criação de uma escola noturna para seus trabalhadores no interior de suas dependências. Trata-se da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional – SAIN, que se instituiu como órgão científico e consultivo do Império, na primeira metade do século XIX, no município do Rio de Janeiro, tendo como uma de suas preocupações a divulgação de conhecimentos científicos. Com declarada inspiração positivista, diferentemente das demais associações criadas no país, se propôs a conhecer, explorar e dominar os elementos naturais do país de modo a promover o progresso da nação brasileira, tendo como uma de suas finalidades a promoção do melhoramento e da prosperidade da indústria brasileira.

O Instituto se tornara referência na construção de um projeto sistematizado de construção da história e da identidade da nação brasileira, reunindo para isso, em seu interior, uma elite letrada responsável por definir as bases desse projeto. Instituição pioneira, de inspiração iluminista, congregou nesse espaço de sociabilidades homens das ciências, das letras, fazendeiros, funcionários públicos, letrados, profissionais liberais, políticos de relevância no Império, dentre outros, se assemelhando às instituições congêneres do continente europeu que se expandiram a partir do século XVII e durante o século XVIII, com intuito de levar as luzes da razão a todos os povos e civilizar as nações²⁷. Em seu projeto educativo contou com a realização de exposições, a criação de uma biblioteca, o lançamento de um periódico mensal²⁸ e a criação de escolas.

Nesse sentido, determinada a promover o desenvolvimento da atividade industrial no país e, em especial, a formação de uma mão de obra qualificada, após a proibição do tráfico de escravos, em 1850, a SAIN decidiu ampliar os seus objetivos passando a atuar no sentido de promover “a melhoria do processo produtivo de uma maneira geral, introduzindo inovações técnicas que promoviam tanto a produção agrícola quanto a industrial”²⁹. Para alcançar tal propósito, investiu na qualificação dos trabalhadores de modo a torná-los capazes de desempenhar as funções necessárias ao crescimento da indústria, mobilizando para isso a formação profissional e a instrução elementar. Para realizar a formação dos trabalhadores organizou, em 1838, uma Escola Agrícola onde se ensinariam as doutrinas industriais e se explicariam os princípios sobre o quais elas se baseavam³⁰.

Percebendo a dificuldade dos adultos analfabetos em compreenderem esses ensinamentos, os membros da Associação decidiram, mais tarde, em 1867, fundar também uma escola de instrução primária noturna para ensinar a ler e a escrever aos adultos. Embora a escola tenha sido fundada

²⁶ *Ibidem*, 59

²⁷ Manoel Luis Lima Salgado Guimarães, “Nação e Civilização nos Trópicos...”.

²⁸ O jornal “O Auxiliador da Indústria Nacional”, editado no período de 1833 a 1892, se tornou a maior fonte de textos avulsos escritos referentes às artes e ciências industriais no país.

²⁹ Jussara França de Azevedo, “Discursos e ideias: a gênese da luta pelo processo de organização da indústria no Brasil.”, 24.

³⁰ Sobre a História da Educação Profissional no Brasil ver: Silvia Maria Manfredi, *Educação profissional no Brasil* (São Paulo: Cortez, 2002) ou: Luiz Antônio Cunha, *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (São Paulo: UNESP, 2000)

nesse ano, somente foi inaugurada em 1871, chegando a funcionar até por volta de 1892. De acordo com o pensamento de seu criador, Joaquim Antônio de Azevedo, também compartilhado por tantos outros beneméritos imperiais, a instrução era um dos primeiros passos rumo à organização da sociedade e à modernização da produção industrial. Nessa perspectiva, cumpriria sua função de aperfeiçoamento moral, intelectual e técnico dos analfabetos e na melhoria da própria sociedade, contribuindo com o progresso da indústria, com a paz social e com a civilização da nação.

Outra associação que também atuou na formação dos trabalhadores, na Província do Rio de Janeiro, por meio da escolarização noturna, foi a Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Nacional. Em seus Estatutos, aprovados pelo Governo Imperial em 1867, previa ações voltadas para a preparação para o trabalho e difusão do ensino como forma de contribuir para o adiantamento intelectual e moral dos trabalhadores. Para isso, criou cursos noturnos de instrução primária e secundária, fundou um museu industrial e uma biblioteca, realizou diversas exposições anuais de produtos industriais³¹.

As experiências anteriores foram desenvolvidas no âmbito da iniciativa privada e se voltaram para a instrução primária e, também, para a formação profissional dos trabalhadores, no entanto, nossas pesquisas têm procurado conhecer, especificamente, aquelas que se detinham apenas no ensino das primeiras letras. Nessa direção, destacam-se as experiências promovidas pela maçonaria, principalmente, na província de São Paulo.

Nessa província, a maçonaria deflagrou uma grande campanha pela instrução do povo, sendo as primeiras de que se tem notícias, a criar escolas ou aulas noturnas especialmente para a alfabetização de adultos, trabalhadores livres ou escravos³². A exemplo, destacamos a Escola Noturna da Loja América, inaugurada em abril de 1869. Considerada um grande exemplo que se abria em prol do ensino popular, e uma “consagração do fecundíssimo dogma da democracia: instruir o povo e fazê-lo livre, eliminar-lhe a consciência para emancipá-lo da escravidão política”, a iniciativa foi descrita como um belo apostolado, inaugurado pelo Núcleo maçônico e digno de merecer os aplausos e a “coadjuvação dos amigos da regeneração da sociedade brasileira”³³. O sucesso dessa iniciativa pode ser contabilizado pelas matrículas recebidas ao final de treze dias de funcionamento, quando passou de 24 alunos para 48, sendo 41 brasileiros, cinco portugueses, um africano e um alemão³⁴. A presença dos cativos nas escolas noturnas não encontrava, entretanto, consenso entre a população, como se pode depreender da defesa que o articulista do jornal Correio Paulistano fez do projeto da Loja América: “nessas aulas se ensina a ler aos escravos, ainda dizem os inimigos encarniçados da instrução; é verdade, mas com o consentimento de seus senhores; e quem poderá impedir este ato? Que imoralidade, e desrespeito às leis há aqui?”³⁵.

A partir da década de 1870, desencadeou-se no Brasil um movimento de escolarização de natureza diversa daquele que se verificou na primeira metade do período imperial estimulado, provavelmente, pelas alterações socioeconômicas verificadas no país e pela difusão de uma nova cultura, democrática e científica, cujas ideias renovavam profundamente a mentalidade dos brasileiros que viam no vocabulário *república*³⁶ as possibilidades de alcance da liberdade e do tão

³¹ Almir Pita Freitas Filho, José Maria dos Reis, José Hermida Pazos, “Fabricantes de instrumentos científicos no Brasil, séculos XIX e XX”, *Heera, FJF* (v. 6, n. 10 Jan-Jun, 2011) 138-159.

³² A primeira Carta Constitucional brasileira, de 1824, proibiu a matrícula de escravos nas aulas públicas, o que não os impedia, entretanto, de frequentar aulas particulares. Esse impedimento legal manteve-se ao longo do período imperial em, praticamente, todas as vinte províncias do país.

³³ Correio Paulistano (Anno XVI, n. 3868, 9/05/1869), 2.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Correio Paulistano (Anno XVI, n. 3868, 9/05/1869), 2.

³⁶ Data desse ano o lançamento do Manifesto Republicano pelos republicanos paulistas dando início à constituição do Partido, bem como a uma intensa e obstinada campanha de combate às instituições monárquicas no Brasil.

sonhado progresso da nação. O investimento na criação de aulas e escolas noturnas se intensificou mobilizando, tanto os governos provinciais quanto indivíduos e grupos sociais distintos em, praticamente, todas as províncias do Império.

No âmbito do Governo Central, a preocupação com a necessidade de se investir na disseminação das escolas para o povo, de modo a acompanhar a marcha da civilização da nações, ganha destaque no discurso do Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, que reconhece:

Não temos infelizmente acompanhado o grande movimento da civilização moderna em relação à instrução pública. Quase estacionária tem-se esta conservado entre nós, ao passo que se empenham todos os esforços e nenhum sacrifício se poupa para dar-lhe o mais amplo desenvolvimento nos países onde se tem compreendido toda a sua importância, refletindo-se que ela não só eleva o indivíduo pelo aperfeiçoamento de suas faculdades moraes, como é o mais poderoso elemento de engrandecimento e prosperidade nacional, e condição essencial do exercício regular das instituições livres³⁷.

A importância da escolarização da população como elemento civilizatório e necessário ao desenvolvimento do país pode ser mais bem compreendida à luz do Censo de 1872: em todo o Império, em uma população livre de 1.563.078, apenas 18,6% sabia ler, excluindo-se a população abaixo de cinco anos, o percentual de analfabetos chegava a 77,4% da população brasileira³⁸.

Outro fator importante para se considerar no incremento das iniciativas de escolarização dos adultos está relacionado à presença da luta emancipacionista e abolicionista nas diversas províncias do país, envolvendo políticos dos partidos conservador e liberal, propagandistas da república, professores, estudantes, comerciantes, donos de jornais, enfim, pessoas e instituições que lutavam pelo fim da escravidão e pela necessidade de se preparar a população para as novas relações sociais e de trabalho.

A escolarização dos adultos a partir dos anos 70 do século XIX

Com o aumento do contingente de indivíduos livres e libertos³⁹ na sociedade brasileira demandava-se a construção de novos projetos de controle social para os quais a educação também se colocava como importante elemento. A preocupação com a instrução dos adultos se insere num contexto de amplos e fervorosos debates provocados pelas medidas legais que iam sendo implementadas no país, desde a metade do século XIX e que culminaram com o fim da escravidão, em 1888⁴⁰.

Em meio a esses debates, o Governo Imperial tentou, novamente, induzir o processo de escolarização de adultos determinando a criação de cursos noturnos nas escolas públicas de instrução primária da Corte⁴¹. Ao relatar as ações do Ministério dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de

³⁷ Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira. *Relatório do anno de 1870 apresentado à Assembleia Geral na 3ª sessão da 14ª legislatura*. Publicado em 1871. Ministério do Império, Brasil, 9 (disponível em: <http://brazil.crl.edu> - consultado em 12/09/2013)

³⁸ Sidnei Chalhou, “População e Sociedade” In *A Construção Nacional – 1830-1889*. José Murilo de Carvalho (Fundación MAPFRE: Ed. Objetiva, Vol. 2, 2012), 45-46.

³⁹ Esse aumento deve-se à sanção da Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida no Brasil como “Lei do Ventre Livre”, que concedeu liberdade aos filhos das mulheres escravas e conferiu aos cativos o direito de constituir pecúlio para, inclusive, comprar sua própria alforria. Outra medida importante foi a lei conhecida como “dos Sexagenários” cuja principal determinação foi a concessão de liberdade aos escravos maiores de 60 anos de idade. *Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885*. Regula a extinção gradual do elemento servil. (disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66550> – consultada em 14/07/2016)

⁴⁰ A extinção da escravidão foi determinada pela conhecida “Lei Aurea”. *Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888*. Declara extinta a escravidão no Brasil. (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm - consultada em 16/07/2016)

⁴¹ Tal medida se deu pelo Decreto n. 7031-A de 6 de setembro de 1878. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côte (disponível em <http://www2.camara.leg.br/> - consultada em 16/04/2013)

Carvalho destacou que essas viriam a “preencher uma lacuna há muito sentida na organização do ensino elementar”, sobre a qual não poderia haver opiniões divergentes, afinal o entendimento era de que:

[...] no seio dos povos livres nada há de tão digno de compaixão como o adulto analfabeto, isto é, o homem que, adiantado na vida física, mas completamente alheio às evoluções da vida moral, está separado da comunhão social pelo negro abismo da ignorância. Sabemos todos que a magna aspiração das sociedades modernas consiste principalmente em alargar, quanto possível, o círculo de seus associados, pela igualdade no exercício dos direitos e no cumprimento dos deveres. Como, porém, realizar tão nobre aspiração, sem que a noção d'esses direitos e deveres haja penetrado mais ou menos profundamente a consciência e a razão de todos? Como garantir um direito a quem não saber exercer, e impor uma obrigação a quem não pode cumprir? Foi atendendo a estas considerações que empreendi e levei a efeito a criação dos mencionados cursos⁴².

O apelo à compaixão pelo adulto analfabeto, de certo, mobilizou os cidadãos que, imbuídos do vocabulário da filantropia moderna, investiram na criação de aulas noturnas, derramando as luzes aos desfavorecidos da fortuna, nas mais variadas províncias do país. Ideias como essas permeavam o pensamento da intelectualidade brasileira que se dedicava a alçar o país no rol das nações civilizadas tendo como horizonte o ideário da modernidade europeia e norte-americana. Desse ideário faziam parte o trabalho livre, o progresso industrial e tecnológico, o aperfeiçoamento das instituições, o crescimento e urbanização das cidades e a aquisição de direitos civis e políticos, entre outros⁴³.

O Ministro reconhecia a principal característica da expansão da escolarização que, ao privilegiar as crianças deixava o adulto analfabeto fora da rota da civilização num momento em que a cidadania reclamava pela participação de todos:

Faz-se mister, portanto, ao lado das escolas destinadas a infância, promover a criação de cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando se trata da realização de uma reforma como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular⁴⁴.

A expectativa de homogeneização cultural⁴⁵ a ser promovida pela escola faria a reforma dos costumes e dos espíritos pela difusão das letras, promovendo o aperfeiçoamento moral, técnico e político da nação, principalmente, em vista da proximidade da reforma eleitoral no país. A referida reforma, levada a termo em 1881⁴⁶, ao restringir o voto aos analfabetos, deslocou a questão da cidadania do âmbito da esfera econômica e política para a esfera educacional, colocando de vez a temática da educação do adulto no centro dos debates e das preocupações mais gerais da sociedade brasileira.

Para o êxito do projeto regenerador, o Governo Imperial conclamou às demais províncias a investir nessa ideia. Entretanto, antes mesmo dessa iniciativa do Governo Central, as elites letradas das demais províncias, tendo a filantropia como uma das formas de sociabilidade intelectual, já

⁴² Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira. *Relatório do ano de 1870 apresentado à Assembleia Geral na 3ª sessão da 14ª legislatura*, 62. (disponível em: <http://brazil.crl.edu> – consultado em 12/09/13)

⁴³ Sidnei Chalhoub, Ob. cit.

⁴⁴ Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira... 62.

⁴⁵ Esperava-se que a escola atuasse como instrumento de padronização cultural promovendo uma alteração nos costumes e comportamentos da população pobre, branca, negra e mestiça, considerada a partir de sua representação como grupo não civilizado. Para uma discussão sobre essa questão à luz das ideias de Norbert Elias ver: Cynthia Greive Veiga. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Rev. Bras. Educ.*, (Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008) p. 502-516 (disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782008000300007&lng=en&nrm=iso – consultado em 14/07/2016)

⁴⁶ Promovida pelo Decreto n. 3029 de 09 de janeiro de 1881 (Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> - consultado em 28/01/2015)

vinham promovendo, voluntariamente, a criação de aulas ou de escolas noturnas. A filantropia moderna, de fins do século XIX, ao romper com a forma da caridade tradicional abandona as ações de alívio temporário dos pobres e se lança à busca de soluções duradouras para os problemas sociais por meio da investigação, da denúncia, do combate às suas causas e da defesa de ações efetivas que pudessem alavancar o progresso moral da população pobre⁴⁷.

As iniciativas de escolarização dos adultos desenvolvidas nas províncias brasileiras podem ser compreendidas, ao lado da criação de bibliotecas, conferências e teatros, como parte de um projeto de engajamento social que mobilizou a elite letrada que se identificava com o discurso ilustrado de construção do bem-estar e do progresso da nação.

A escolarização dos adultos nas províncias brasileiras a partir de 1870

Uma das forças sociais mais atuantes na escolarização dos adultos, na província de Minas Gerais, foram as sociedades políticas, literárias e/ou filantrópicas. Apesar de não convergirem na sua forma de atuação, tais entidades acomunavam nos propósitos de agir sobre a população de forma a instituir um padrão universal de moral e costumes, dito civilizado, por meio da imprensa, da criação de bibliotecas, do teatro, de conferências e da escola⁴⁸.

A primeira referência, nesse caso, data de março de 1872, quando a Sociedade Propagadora da Instrução, na Capital da província, Ouro Preto, criou uma aula noturna e um gabinete de leitura aberto à população. A Sociedade recebia subsídios da administração provincial para a manutenção dessas atividades. Sua relevância em Minas Gerais pode ser dimensionada considerando que a sua instalação contou com a participação exclusiva da maior autoridade da província, o Presidente da Província, Dr. Joaquim Pires Machado Portela⁴⁹ e, ainda, por ter sido implementada antes mesmo da regulamentação da escolarização de adultos, nesta província, que ocorreu com o Regulamento nº 62 de 11 de abril de 1872⁵⁰. As aulas noturnas deveriam ser criadas, não somente na Capital, Ouro Preto, como também em cada sede de comarca, exigindo-se a frequência de mínima de vinte e de quinze alunos, respectivamente

Regulamentada as aulas noturnas, outras instituições, com semelhante atuação podem ser aqui mencionadas, como a Associação Propagadora da Instrução, em 1873. A Sociedade Protetora da Infância Desvalida, na cidade de Boa Esperança, cujo presidente e professor era o cônego Bernardo Hygino Dias Coelho⁵¹, e, na cidade de Baependy, o Club Dramático Baependiano. Todas mantinham aulas noturnas exclusivamente para adultos, sendo que esse último noticiava a frequência, em 1874, de nada menos do que quarenta alunos⁵².

No âmbito da atuação individual, havia cursos noturnos funcionando na cidade de Três Pontas, no Collégio do Vigário Francisco de Paula Victor e, destacando-se pelo público privilegiado, na cidade de Campanha, as aulas do professor Zeferino Dias Ferras da Luz, “frequentada quase

⁴⁷ Anne Monier, «De la philanthropie en démocratie », *La Vie des idées* (4 février, 2013, ISSN:2105-3030) (disponível em: <http://www.laviedesidees.fr/De-la-philanthropie-en-democratie.html> - consultado em 5/08/2014).

⁴⁸ Um aprofundamento das iniciativas da província mineira encontra-se em: Vera Lúcia Nogueira, “As escolas noturnas da província mineira nos anos 70 e 80 do século XIX”, *VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*, Brasil, 04 a 06 de setembro, 2013 (Universidade Federal de Ouro Preto – Instituto de Ciências Humanas e Sociais).

⁴⁹ *Jornal Noticiador de Minas: órgão conservador*, Anno V, n. 415, p. 2. Todos os jornais referenciados neste texto pertencem ao acervo da Hemeroteca Digital Brasileira. (disponibilizado em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>)

⁵⁰ Regulamento n. 62 de 11 de abril de 1872. Reorganiza a Instrução Pública da Província. Coleção das Leis da Assembleia Legislativa da Província de Minas Geraes de 1872 (Ouro Preto. Typ., de J.F. de Paula Castro, 1873)

⁵¹ *Almanach Sul-Mineiro* (Ed. 0001, 1874), 214

⁵² *Almanach Sul-Mineiro* (Ed. 0001, 1874), 396

que exclusivamente por escravos”⁵³. Esse professor também ministrava aulas de instrução moral e religiosa para os presos da cadeia pública dessa cidade, no ano de 1874. Na cidade de Leopoldina, o professor particular Antônio Francisco Assis Góes, se colocou à disposição do Governo da província para criar uma aula noturna para adultos e menores, pela quantia mensal de 500 réis. Para abertura de aulas particulares era necessária apenas uma autorização formal do Governo da província, fato que, quase sempre, ocorria acompanhado de menções de louvor aos professores, considerados pela administração e pela imprensa periódica como beneméritos, reiterando o caráter de voluntariedade que, em muitos casos, acompanhava as iniciativas dos particulares na instrução de adultos.

O número de aulas noturnas aumentou, significativamente na província de Minas Gerais, no final do século XIX. De acordo com o relatório anual da Inspeção Geral de Instrução Pública de Ouro Preto⁵⁴, em 1885, Minas Gerais contava com um total de 1.477 cadeiras de instrução primária distribuídas da seguinte forma: 24% localizadas em cidades e vilas, 56% em freguesias e 20% em distritos e povoados. Desse total, 57% eram para o sexo masculino, 40% para o sexo feminino e 3% eram cadeiras mistas. As cadeiras noturnas correspondiam a 2,4% do total, ou seja, a 35 cadeiras masculinas.

No âmbito da Província do Rio de Janeiro, o êxito das escolas noturnas da Corte não se garantiu pelas medidas do Governo Central e adotadas como modelo nas demais províncias, pois, apenas um ano depois da publicação do Decreto de Leôncio de Carvalho, isto é, em 1879, o Governo, alegando falta de verbas determinou o fechamento de todos os cursos noturnos públicos: “este fato foi relatado pelo inspetor da instrução, Barão Homem de Mello, em maio de 1880, contando o fechamento de 16 cursos que funcionavam em escolas públicas cuja frequência era de 300 alunos”⁵⁵. Entretanto, vários professores dispuseram-se a continuar com as aulas, por conta própria até que, em 1881, eles cobraram do Governo o pagamento das gratificações e das subvenções. De acordo com após esses acontecimentos, o governo determinou maior fiscalização no uso das verbas públicas para evitar possíveis fraudes: “As subvenções voltam a ser concedidas por aviso do ministério do Império, de 4 de outubro de 1881, com a ressalva de não se deixar livre ao arbítrio dos professores a abertura dos cursos”⁵⁶.

Segundo Ana Luiza Jesus da Costa⁵⁷, no ano de 1882, houve um movimento de expansão dos cursos noturnos públicos, estimulado pelo Inspetor Geral de Instrução. Em 1883, somente os cursos criados nas áreas urbanas ou pelas associações e sociedades obtinham êxito naquela Província, tais como aqueles mantidos pelo Imperial Lycêo de Artes e Offícios e Lyceo Literário Portuguez e pelas Sociedades Auxiliadora da Indústria Nacional, Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa e Associação Promotora da Instrução. Nesse ano, os relatórios ministeriais apontaram, segundo a autora, a existência de nove cursos noturnos, sendo três em escolas públicas, dois promovidos pela Câmara Municipal e quatro promovidos por associações. Em 1886 este número cai para seis, quatro cursos público e dois particulares subsidiados. As iniciativas foram se reduzindo de modo que no ano de 1888, havia apenas um único curso em atividade, que era o da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa.

⁵³ A proibição da matrícula de escravos nas escolas públicas, em Minas Gerais, data de 1835, quando foi publicada a Lei provincial n. 13 de 28 de março.

⁵⁴ Registro de mapas de (1885) Instrução Primária (APM) *Códice - IP 178*: Rascunhos de ofícios enviados pela Inspeção geral da Instrução Pública à presidência da província: pedidos de remoção, licenças, fechamento e abertura de cadeiras, recursos para compra de livros, utensílios etc.

⁵⁵ Ana Luiza Jesus da Costa, “As escolas noturnas da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889)”, *Educação e Sociedade* (vol.32, n.º 114, Campinas, Jan./Mar. 2011), 53-68 (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> - consultado em 21/08/2012), 18.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Idem*.

Na Província de São Paulo, como nas demais, a escolarização dos adultos foi assumida por associações e particulares. Uma das entidades coletivas paulistas foi a Associação Propagadora da Instrução Popular, cujas aulas noturnas parecer ter sido exitosas, pois, após três anos de funcionamento, um jornal divulgava a realização dos exames públicos de uma de suas turmas, destacando a existência de “lugares reservados para senhoras” que desejassem acompanhá-los⁵⁸. Vale destacar que, em toda a documentação consultada, a matrícula nos cursos noturnos do país era franqueada somente ao público masculino. O convite, nesse caso, era apenas para acompanhar a realização dos exames, certamente, de familiares do sexo masculino. Atuou também na escolarização dos adultos, a Associação Litteraria União e Progresso, da Villa do Rio Novo que, sob a presidência de Manoel Marcelino de Souza Franco, criou uma biblioteca e aulas noturnas para “proveito da classe que não dispõe dos recursos pecuniários”⁵⁹. Na década de 1880, o Club Científico e Literário manteve, entre 1882 e 1885, uma escola noturna para alfabetização de adultos e crianças.

Em várias províncias temos nos deparado com iniciativas particulares que não se voltavam apenas para o ensino elementar, como a aula noturna, da cidade de São Paulo, destinada aos trabalhadores do comércio, “que muito poderiam aproveitar da escola cuja hora apropriada não os distrairia de suas ocupações”, oferecida por um professor que se comprometia a ensinar o sistema métrico, escrituração mercantil e caligrafia⁶⁰. Já o professor Luiz Sudi oferecia aulas noturnas gratuitas de primeiras letras para adultos e adolescentes, ou “a todos que quiserem dela aproveitar, sem distinção de nacionalidade, idade ou cor”, todas as terças, quintas e sábados das 7 às 9 horas da noite”. Também ministrava, “mediante módica retribuição, das 5 horas da tarde em diante, e das 7 horas todos os dias úteis”, aulas de “italiano, francês, espanhol e português”⁶¹. Em 1873, o oficial de carpinteiro, Luiz Augusto de Campos Mello, abriu uma aula noturna, na qual se achavam matriculados dez alunos com idades variando de 8, 14 a 30 anos e dois menores “os quaes têm apresentado muito adiantamento”⁶².

Também como ocorria nas demais províncias, as iniciativas dos professores particulares eram muito louvadas pela imprensa periódica como sendo um ato de benemerência, de filantropia. Além disso, os próprios jornais concorriam para a circulação e difusão desse comportamento, tido como modelar, pelo país, ao reproduzir em seus veículos as notícias de outros periódicos⁶³.

A matéria do jornal “Correio Paulistano” da cidade de Taubaté, é exemplar como agente difusora desse modelo. Ao divulgar a abertura da aula noturna de ensino gratuito do jovem professor público, Antônio José Garcia, da Freguesia do Tremembé, o fez com as seguintes palavras: “ninguém mais que nós deve levantar gritos de júbilo e saudação aos” evangelizadores das turbas”, aqueles que com a “mais invejável abnegação e desinteresse oferecem o alimento intelectual aos desfavorecidos dele”. De acordo com o articulista do jornal, essa iniciativa partia de um dos mais devotados professores públicos do município que oferecia “o pão da inteligência aos moradores daquele lugar”. Carregando na tinta, concluiu: “dizemos-lhe animados com a fé e a coragem daqueles primeiros heroes e martyres do christianismo: avante mancebo, que a pátria vos será reconhecida”⁶⁴.

⁵⁸ Correio Paulistano: Folha Liberal, noticiosa, industrial e litteraria (Anno XXII, n. 5761, terça-feira, 21/12/1875), 1

⁵⁹ Correio Paulistano (Anno XXV, n. 6.626, quinta-feira 19/12/1878), 2.

⁶⁰ Correio Paulistano (Anno XIX, n. 4858, 26/10/1872), 2.

⁶¹ Correio Paulistano (Anno XXV, n.6541, domingo 01/09/1878),4.

⁶² Correio Paulistano (Anno XXII, ed 5830, 1876), 2.

⁶³ Uma discussão sobre o papel da filantropia na educação dos adultos no Brasil pode ser encontrada em: Vera Lúcia Nogueira, “Filantropia e educação de adultos livres, libertos e escravos na província de Minas Gerais (1870-1880)” in *População negra, escravismo e educação no Brasil séculos XIX e XX* (Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015, v.1) 123 -150.

⁶⁴ Correio Paulistano (Anno XIX, n. 4636, 23/01/1872)

Matéria com conotação semelhante foi a que divulgou, em 1872, a iniciativa de dois professores particulares na cidade de Mogy das Cruzes: “congratulando-nos com os autores do notável serviço prestado à causa sacralíssima da instrução popular, que quer dizer – emancipação popular”. As aulas destinavam-se não só aos menores e adultos do sexo masculino, “como ainda aos homens cativos que para frequentá-la, hajam obtido licença por escrito de seus senhores”, que deveriam arcar com o custeio da mesma entre os respectivos fundadores. No ato de instalação matricularam-se nove alunos, ao final do mês havia 27 alunos, com idades entre dez a quarenta anos, e a expectativa era de ampliar esse número: “é de esperar que em breve mais crescido seja o número de alunos, pois que a par deste melhoramento muitos outros poderão aparecer⁶⁵.”

No ano seguinte, outras iniciativas particulares na cidade de Campinas foram amplamente divulgadas pela imprensa, com a mesma representação. Uma de professor particular e a outra, que aqui merece atenção, da Associação Promotora da Instrução, sob os cuidados do professor Manoel da Luz Cintra e outra, da Oficina Maçônica Fidelidade, sob a responsabilidade do professor Balthazar da Silva Carneiro. As duas iniciativas foram realçadas, da seguinte forma: “Honra à philantropia particular, que assim multiplica o pão do espirito ao povo! ”. Conclamando à sociedade campinense fez um apelo aos patrões e senhores: “a todo aquele que tiver em seu serviço, empregados que precisem aprender a ler e a escrever, determinando-os à instruírem-se pelo método nas primeiras letras, para o que a aula noturna lhes abre gratuitamente⁶⁶.”

Em 1883, a cidade de Sorocaba, na província de São Paulo, registrava a existência da escola noturna, de Manoel José da Fonseca, proprietário da Fábrica Nossa Senhora da Ponte, criada no ano anterior. A presença dos proprietários de fábricas na escolarização tanto de criança quanto de adultos, em escolas noturnas, não era novidade no Brasil oitocentista, como vimos constatando em nossas pesquisas.

Como já mencionado, a presença da maçonaria na escolarização dos adultos é algo que merece um aprofundamento em vista da recorrência de sua atuação, destacada em algumas pesquisas e constatada em nossos estudos. Jorge Luis Cammarano González e Wilson Sandano chamam a atenção para o pioneirismo da maçonaria, também na cidade de Sorocaba⁶⁷: “*A primeira iniciativa foi da Loja Perseverança III em 1870, que organizou aulas noturnas de primeiras letras gratuitas para os moradores; no entanto, não foi duradoura*”. Outra experiência destacada pela imprensa, em dezembro de 1876, foi a instalação de uma aula noturna regida, gratuitamente, por um dos membros da Loja Maçônica, Sr. Alberto Carlos Ferreira de Araújo, com funcionamento às segundas, quartas e sextas-feiras⁶⁸. As aulas noturnas da Loja Maçônica Independência tiveram seus exames divulgados, em dezembro de 1877. Dirigido pelo professor Bento Cunha, esses foram considerados satisfatórios revelando adiantamento por parte dos alunos, assim discriminados: livres, 115; escravos, 16; solteiros, 129; casados, 2; artistas, 46; caixeiros, 5; empregados, 12; serviços domésticos, 12; carroceiros, 2; jornaleiros de um empregado de agência⁶⁹. Essas informações são muito importantes, pois nos permitem uma aproximação empírica dos sujeitos que frequentavam as aulas noturnas no século XIX. São raros os documentos que trazem dados dos seus alunos, o que nos deixa com grandes lacunas na construção da história da educação dos adultos no país. Normalmente, verificamos apenas o registro da quantidade das matrículas, algumas vezes as idades e, praticamente nada sobre a questão étnica ou racial.

⁶⁵ Correio Paulistano (Anno XIX, n. 4703, Sábado, 20/04/1872), 2.

⁶⁶ Correio Paulistano (Anno XX, n. 4917, 9 de janeiro de 1873) 1

⁶⁷ Jorge Luis Cammarano González, Wilson Sandano, “A Escola em Sorocaba no Século XIX”, *Revista HISTEDBR On-line* (Campinas, n.23, p. 32 – 45, set. 2006), 41.

⁶⁸ Correio Paulistano: Folha Liberal, noticiosa, industrial e litteraria (Anno XXIII, n. 6034, terça-feira, 5 de dezembro de 1876), 1

⁶⁹ Correio Paulistano: Folha Liberal, noticiosa, industrial e litteraria (Anno XXIV, n. 6343, quinta-feira, 27/12/1877, 1.

Os dados que obtivemos acerca da escolarização dos adultos na Província da Bahia nos colocam diante de uma tensão muito grande entre os anseios da população baiana e as medidas da administração para diminuição dos gastos públicos. No relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 1871, podemos acompanhar o movimento de criação e posterior fechamento das escolas noturnas no final do século. No momento do entusiasmo com a causa da instrução dos adultos, segundo o Relatório do Presidente João Antônio de Araújo Freitas Henrique, foi necessária a divisão da escola noturna do Curato da Sé, criada em 13 de julho de 1871, em consequência do aumento no número de matrículas. Essa escola iniciou as atividades com dezessete matriculados e, após quinze dias, já contava com 31 alunos e, ao final do mês, com 107. Sobre a composição do alunado, o Presidente da província relatou: “A frequência, à exceção de um caixeiro, um cozinheiro e um soldado, é toda de operários”. Esse resultado animador o levou a criar mais três escolas noturnas públicas para adultos, sendo uma na freguesia do Pilar, uma na freguesia da Victória e outra na cidade de Santo Amaro, criando também uma “escola primária na casa de prisão com trabalho”⁷⁰

Além das escolas públicas, o Relatório mencionava ainda a existência da aula noturna que funcionava na escola do professor João Jonathas Martins Moscoso, com frequência de mais de 20 alunos. Sobre essa iniciativa, como já havíamos destacado, o entendimento de que ministrar aulas gratuitas para os adultos era um ato de filantropia fez com que o presidente, em nome do Governo mandasse louvar ao professor. No mesmo documento, o presidente relatou, ainda, que havia aceitado o oferecimento do professor particular Cândido Ricardo de Sant’Anna para estabelecer uma escola noturna na freguesia de São Pedro, “dando ele gratuitamente o seu trabalho, casa, mobília e luz”. O presidente anunciou, também, com grande satisfação que existiam na Província mais oito escolas noturnas.

Diferentemente das províncias anteriores, os jornais baianos consultados pouco noticiaram sobre a atuação de associações. Foi possível localizar, em agosto de 1880, a menção ao Grêmio Normalístico que havia fundado uma aula noturna gratuita, divulgada, em evento, perante representantes de diversas associações científicas⁷¹. Essa iniciativa elevava a 25 o número de escolas noturnas, na província baiana, sendo onze criadas pela Administração pública e quatorze por professores particulares.

A década de oitenta do século XIX verificou um movimento crescente de fechamento das escolas noturnas na província da Bahia ocasionado reações contrárias e de estranhamento, em meio à população e à elite letrada daquela província. Essa situação foi amplamente justificada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, o Cônego Romualdo Maria de Seixas Barroso, no ano de 1882⁷², em função do esvaziamento das aulas. Ao recordar o entusiasmo que levou o Governo a criar de uma só vez, sete escolas noturnas, no início da década de 1870, o Diretor comentou: “Há muito que se pedia n’esta Província a criação de escolas noturnas, cuja vantagem ninguém pôde pôr em dúvida”. No entanto, prosseguiu o Diretor: “parecia no primeiro instante que dentro em pouco seria preciso multiplicá-las de modo espantoso, tamanho foi o entusiasmo com que a população desta cidade acolheu a criação das ditas escolas”. Resgatando as palavras de um de seus antecessores que, já em 1876, admitia a redução da frequência às aulas, continuou: “contra toda expectativa não têm elas (escolas noturnas) produzido os benefícios que se tem em mira com essa instituição, porque tem ido

⁷⁰ Relatório com que ao exc. Sr. des. João Antônio de A. F. Henrique, pres. da prov. da Bahia passou a administração da mesma no dia 8 de novembro de 1871, a 1º vice-presidente, exc. Sr. des. João José d’Almeida Couto. *Relatórios da Província*. (Bahia: Tipografia do Correio da Bahia), 8-9.

⁷¹ O Monitor (Anno X, n. 54, Bahia, terça-feira 10/08/1880), 2.

⁷² Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo. Bahia (Província) Presidente (Cunha Paranaguá) *Relatório...* 5 jan. 1882, Ed. 0002 (1) – Inclui anexos. (disponível em: <http://memoria.bn.br/> - consultado em: 13/07/2016).

em diminuição a matrícula e a frequência não corresponde ao número dos matriculados”⁷³, que não excedia a dez alunos em cada escola. Para ele, o esvaziamento advinha da falta de reconhecimento da importância e dos benefícios que a escola poderia oferecer aos “artistas” da província. O Diretor retomou ainda o que havia informado outro de seus antecessores, o Cônego Dr. Emilio Lopes Freire Lobo, que, em 1879, ao tentar compreender esse fenômeno, asseverou: “Quanto aos cursos noturnos não pode haver encontro de opiniões. São uteis, são mesmo indispensáveis. Tem sido, porém entre nós improditivos e, direi, está falseada sua instituição”⁷⁴. O Cônego ainda advertiu:

É incontestável que uma escola de adultos não pode reger-se da mesma forma que uma escola de meninos. Elas exigem um programa especial e um método todo apropriado às condições excepcionais do discípulo adulto. A escola carece de certas disposições particulares que as nossa não tem. E o que aprendem? Ensinam-lhes os professores tudo quando é determinado para o curso primário. E depois? Ainda os mais hábeis mestres nenhum resultado apresentam. É claro. À vista do que fica exposto, que não podiam continuar as escolas noturnas sem passarem por uma transformação⁷⁵.

A inadequação do ensino oferecido ao público adulto foi o principal motivo para o desinteresse e abandono das aulas, na avaliação do Diretor. Finalizando sua avaliação, ratificou suas ações: “correspondendo às intenções altamente civilizadas do Governo da Província, é meu desejo espargir com as mãos largas a instrução popular, mas também é meu dever impedir que essa instrução seja uma mentira”. A justificativa do Cônego Emilio Lopes, nos é bastante surpreendente, pois coloca em cena um debate que durante longos anos, e diríamos ainda não findado, tem mobilizado os estudiosos da educação de adultos na defesa da necessidade de se adequar a escola, os currículos e metodologias, bem como as proposições políticas às especificidades do público adulto.

O processo de escolarização dos adultos na província de Alagoas ganha relevância na medida em que evidencia o impacto do modelo político de administração provincial do Brasil na educação. Isso porque ao Imperador competia a escolha da principal autoridade provincial que ficava a mercê das querelas políticas sendo deslocado de um lado para o outro, na medida das necessidades da Corte. O que os estudos de Mailza da Silva Correia⁷⁶, realizados em 2011, nos mostram, segundo a autora, é consequência direta desse modelo no sistema de educação daquela Província, afetando, por conseguinte as escolas noturnas para os adultos.

A primeira iniciativa pública de criação de escola noturna em Alagoas, data de 1870, quando, por meio da Lei n. 519 de 30 de abril, sancionada pelo então presidente José Bento da Cunha Figueiredo Junior, criou-se uma cadeira de instrução pública primária, do sexo masculino, na capital da província, Maceió. Já pela Lei de n. 627, de 16 de março de 1872, foram criadas escolas noturnas nas cidades de Penedo, Alagoas, São Miguel e Pilar, e nas vilas de Porto Calvo e Passo de Camaragibe⁷⁷. Tal empreendimento revelava as representações construídas em torno da educação, como elemento civilizatório, traduzidas no Relatório do presidente Silvino Elvidio Carneiro da Cunha, de 1872:

Educar para civilizar: Para que o país seja livre, é preciso que seja obrigatória a instrução primaria. Para que o país seja livre, ou antes, para que conheça os seus direitos e os seus deveres, é preciso que ao menos a massa popular tenha os primeiros rudimentos da instrução pública, que ao menos tenha a instrução primaria. A primeira e mais poderosa condição da prevenção do delito é a instrução popular⁷⁸

⁷³ *Ibidem*, 50

⁷⁴ *Idem*.

⁷⁵ *Idem*.

⁷⁶ Mailza da Silva Correia, “A educação popular no Brasil Império: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889)” (Diss. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2011).

⁷⁷ *Ibidem*, 81.

⁷⁸ *Idem*, 86-87.

Compreendida como princípio de cidadania, a educação assumia também uma missão social preventiva, ideia que permeava os principais discursos da época que, não raro, associavam a pobreza à criminalidade. A escola que subjaz a essas ideias é aquela que garantiria a ordem social numa sociedade cujo regime escravista transformava trabalhadores pobres e analfabetos em criminosos em potencial.

A escola noturna, nesse cenário era, então, considerada indispensável, principalmente em vista da abolição da escravidão que, àquela altura era iminente:

[...] Outra providencia julgo imprescindível que é autorizar-se a criação d'aulas noturna para adultos, e com professores próprios [...] As aulas noturnas por toda parte tem produzido tão benéficos resultados, que dispenso-me d'esclarecer-vos tão importante melhoramento. Elas têm até sido inauguradas com entusiasmo. Com efeito, esta generosa idea virá preencher uma grande lacuna no ensino primário, e principalmente depois da reforma do estado servil.

No ano de 1874, Mailza da Silva Correia⁷⁹ destaca a existência de dezoito escolas noturnas e, em 1880, o registro de apenas quatro aulas noturnas de ensino primário, da Estrada de Ferro de Paulo Afonso, destinada aos operários e aos seus filhos, ou a qualquer indivíduo que quisesse ler e escrever, criadas pelo engenheiro chefe, responsável pela construção da referida estrada de ferro. Já no período de 1881 a 1889, a autora ressalta a ausência de informação nos Relatórios. Há apenas menção à escola da Fábrica de Tecido de Fernão Velho e da União Mercantil, de iniciativa particular.

A inconstância na criação e manutenção das escolas noturnas, na Província de Alagoas, segundo a autora, provocada pela alta rotatividade de presidentes, pode ser dimensionada ao se considerar que, no período de 1870 a 1889⁸⁰, a Província de Alagoas foi administrada por 25 presidentes, sendo que no período inicial de criação das escolas, isto é, de 1870 a 1873, foram três. Ao longo do período Imperial, essa Província foi a que teve o maior número de Presidentes ocupando o cargo, no país: ao todo 61, dos quais apenas dois eram nascidos na província Alagoas, sendo que muitos deles governaram por apenas alguns dias.

Finalizando esse artigo, reafirma-se o investimento crescente que os historiadores da educação têm feito no sentido de conhecer e interpretar as experiências e iniciativas educativas desenvolvidas num período da história brasileira considerado durante longos anos como “vazio” em relação à educação. Há muito a se investigar e a necessidade de aprofundamento dos estudos que vêm sendo realizados, especialmente, no campo da história da educação dos adultos, abre um leque de possibilidades, como pode se verificar neste estudo.

Constatamos a existência de uma gama de projetos destinados ao ensino dos adultos, em especial, do sexo masculino, trabalhadores livres ou cativos que, de forma irregular e intermitente, frequentaram as aulas noturnas promovidas agentes individuais e coletivos, praticamente, em todas as províncias aqui abordadas. Conhecer tais iniciativas, consideradas no contexto do Brasil imperial cujo objetivo primordial da atuação política mais geral era, em consonância com o movimento de expansão da escolarização ocidental, promover a difusão da escola primária para infância, nos permite uma compreensão acerca das características que marcam o campo da educação de adultos, ainda hoje, no Brasil, quais sejam: a atuação voluntária e a boa vontade de pessoas ou de instituições na oferta de oportunidades educativas, marcadas, na maioria da vezes, pela instabilidade

⁷⁹ *Idem.*

⁸⁰ Vale aqui uma observação de que, na maioria dos documentos oficiais, os relatórios dos presidentes e diretores da instrução pública, raras são as vezes em que os dados discriminam as escolas noturnas, o que não significa a sua inexistência. Os jornais têm sido uma fonte importante para obtenção de informações, mas, no caso da Província de Alagoas, os resultados da busca no acervo dos jornais do Oitocentos, da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, foram pífios.

e, principalmente, pela secundarização na pauta dos diferentes governos até o presente momento. Essa marca da escolarização dos adultos – intermitência e voluntariado – tem feito com que, ao longo da história, as ofertas educativas sejam promovidas por meio de campanhas e de projetos assentadas no pressuposto básico de que investindo na escolarização das crianças não haverá necessidade de se alfabetizar os adultos. Esse, provavelmente, seja um dos maiores desafios da educação dos adultos a obstar a oferta de educação de qualidade para esses sujeitos, ainda nos tempos atuais.

No Brasil do Oitocentos, a democratização educacional, principalmente, a que ocorre a partir da segunda metade do século XIX, impulsionada pelas alterações socioeconômicas e políticas em curso, adquire uma grande importância social e política por oportunizar à população marginalizada da cidadania, num contexto social de escravidão e no qual integra a categoria cidadãos uma elite privilegiada, o acesso ao conhecimento e às letras, elementos indispensáveis para um processo de transformação nas relações entre os sujeitos analfabetos, livres ou não livres, e a realidade social de fim de século. Não seria improvável supor que, mais do que ordenar a sociedade brasileira imperial, impedindo o aumento da criminalidade, a escolarização dos adultos, difundida por meio da imprensa periódica e levada a efeito por um insistente grupo de indivíduos, tenha possibilitado a multiplicação dessas ações, individuais ou coletivas, de modo a socializar e compartilhar aqueles rudimentos da leitura e da escrita parcamente aos alunos adultos oferecidos.

Fabiana Sena e Wojciech Andrzej Kulesza*

Aproximações entre a História da Leitura e da Alfabetização

R E S U M O

As discussões realizadas nas últimas décadas tendo como objeto a história da leitura colocaram em realce a autonomia do sujeito na interpretação dos escritos. Nestas ressaltamos que Paulo Freire e Roger Chartier atribuem ao leitor seus próprios sentidos aos textos, sintonizando-os com suas vivências, experiências e leituras anteriores. Nesta perspectiva, buscamos aproximar a história cultural das proposições de Paulo Freire a respeito da leitura e escrita, por compreender que suas práticas de alfabetização/letramento, desde suas formulações originais, têm enfatizado a importância de se levar em conta o conhecimento prévio dos educandos. Alfabetizar-se, apreender o mundo por meio das palavras, está inextricavelmente ligado com o processo de conhecimento das palavras que tenham significado para o aprendiz, de como ele as utiliza para representar o mundo em que vive. Neste trabalho são traçadas linhas de convergência entre essas duas abordagens da leitura/escrita exibindo suas similaridades e assinalando a fecundidade dessa aproximação.
Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Paulo Freire; História cultural.

A B S T R A C T

The discussions in recent decades having as object the history of reading highlighted the autonomy of the individual reader in the interpretation of written texts. In this context we emphasize that Paulo Freire and Roger Chartier give to the reader his own meanings to texts, tuning it with their lived, known experiences and previous readings. In this perspective, we seek to approximate the cultural history and Paulo Freire propositions about reading and writing because we understand that his literacy practices, especially from their original formulations, accentuated the importance of taking into account the prior knowledge of the students. To be literate, to grasp the world through words, it is inextricably linked with the process of knowledge of the words that are meaningful to the learner and how he uses them to represent the world in which he lives. In this paper are drawn lines of convergence between these two approaches to reading/writing practices, showing their similarities, and pointing out the fruitfulness of this analytical perspective.
Keywords: Literacy; Reading; Paulo Freire; Cultural history.

Introdução

A história cultural ampliou consideravelmente nossa concepção de leitura ao identificar as características epistemológicas do ato de ler: ler, antes de tudo, é conhecer. Conhecimento que não se limita à perspectiva da escrita, mas que nos remete a todos nossos sentidos, como na leitura oral ou tátil. Em sua *História da Leitura*, Manguel radicaliza esse entendimento ao

* **Fabiana Sena**, Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação e Professora de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba / **Wojciech Andrzej Kulesza**, Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação e Professor de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

afirmar que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”¹. E Anne-Marie Chartier complementa: “Tem-se razão em dizer que nunca se aprendeu a ler, e que até na universidade os estudantes ‘não sabem ler’”². De qualquer maneira, a perspectiva estreita da leitura como uma ação meramente instrumental, homogênea e de mesmo significado para todos, foi irremediavelmente superada pelos estudos que analisaram os diversos aspectos da historicidade da leitura.

Tal compreensão afetou também nossa concepção da aprendizagem da leitura como uma tarefa instrumental própria da escola elementar onde ela nos seria dada de uma vez por todas quando crianças. Considerando a leitura como parte integrante da cultura, a alfabetização se estende por toda nossa vida que se torna assim uma verdadeira escola, como preconizava Comenius no século XVII. O ensino torna-se assim uma mediação entre saberes desconhecidos codificados em textos complexos e o conhecimento dos discentes que procuram interpretar os signos da escrita. Se, na alfabetização de crianças o ensino lida basicamente com as questões referentes à decodificação da escrita, na alfabetização de adultos trata-se de apreender o significado do escrito para a vida interpretando-o cada um à sua maneira. É justamente em torno do desvendamento dessa relação entre o texto e o leitor que se têm debruçado os historiadores da leitura analisando a apropriação de diferentes textos por leitores particulares.

O historiador da leitura Roger Chartier, no prólogo à edição espanhola de seu *Le monde comme représentation*, explana que a questão essencial da história cultural por ele praticada é a das “relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procedimientos de interpretación que sufren”, isto é,

cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen? Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado?³

Partindo do reconhecimento da centralidade da escrita na modernidade, Chartier, como outros historiadores culturais, destacam o poder de representação da leitura, capaz de modificar a visão de mundo do leitor. Um exemplo clássico é a história de Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, onde Ginzburg, em *O Queijo e os Vermes*⁴, deu visibilidade ao cotidiano do século XVI, por meio dos textos lidos por esse moleiro e o modo como os assimilou relatado para os inquisidores. Como leitor do mundo, Menocchio decifrou primeiramente signos para depois adentrar na cultura dos escritos. Ler o mundo é atribuir sentido ao que está diante de si, por exemplo: o investigador ler as pistas deixadas na cena de um crime; o médico ler o corpo do paciente; o agricultor ler nas nuvens do céu a possibilidade de chuva; o arquiteto ler a planta de uma construção; o maestro ler uma partitura. Como diz Manguel, “é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles”⁵.

O domínio da língua por meio do aprendizado da leitura (e da escrita) modifica a maneira de pensar do leitor, sua *weltanschauung*, podendo deflagrar ações conscientes inimagináveis antes da sua exposição ao texto. Foi essa “ideia geradora” que conduziu Paulo Freire, no início da

¹ Alberto Mangel, *Uma história da leitura* (São Paulo: Companhia das letras, 1997), 20.

² Anne-Marie Chartier, “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”, *Revista Brasileira de Educação* (vol. 4, 1995), 17-52.

³ Roger Chartier, *El mundo como representación* (Barcelona: Gedisa, 2005), I.

⁴ Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes* (São Paulo: Companhia das Letras, 2006).

⁵ Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 19.

década de 1960, à construção de suas famosas teorizações acerca da alfabetização de adultos e da educação de forma geral. Identificando na alfabetização algo mais que o domínio de um código, Freire vislumbrou nesse processo a possibilidade de uma tomada de consciência por parte do educando capaz de libertá-lo de sua condição de dependência. Num momento de desvalorização da oralidade em favor da escrita, no qual a alfabetização assumia um amplo significado cultural, a leitura das palavras constituía para Freire, um pré-requisito para uma releitura do mundo, este sim, o verdadeiro objetivo da alfabetização.

Se os historiadores destacaram o valor epistemológico da leitura, é a partir daí que Freire elabora seu método de alfabetização como leitura crítica da realidade (em vez de epistemologia ele prefere usar o termo gnosiologia para abarcar melhor a amplitude do processo de conhecimento humano). Dialogando com o professor estadunidense Ira Shor, Paulo Freire criticou a “dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo” presente nas escolas, aumentando assim a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Segundo Freire, “o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos”, fazendo com que a escola se torne um lugar onde se ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não “as palavras da realidade”⁶. Dessa maneira, “a leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios”⁷. A nosso ver, são esses “textos críticos próprios” que estão na base das representações mediadas pelas práticas de leitura de que fala Chartier e que ele busca incessantemente localizar nos impressos.

Se Chartier reconhece que a leitura “supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”⁸, para Freire esta liberdade é a mesma que se dá na leitura do mundo sendo capaz, portanto, de modificá-lo, ao menos em pensamento. Logo de saída, a proposta freireana de educação ao promover a releitura do mundo torna possíveis ações que visam transformá-lo, resignificando o papel da escola na sociedade em tempos de globalização. Neste texto temos como objetivo relacionar o pensamento de Freire acerca da leitura e da palavra no processo de alfabetização com os achados dos historiadores da leitura. Tendo em mente a afirmação de Chartier de que toda leitura “inventa, desloca, distorce”, o artigo busca dar visibilidade à natureza criadora e afirmativa da proposta freireana para a leitura do mundo. Como escreveu recentemente uma pesquisadora do Instituto Paulo Freire,

A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania⁹.

Alfabetização como leitura do mundo

Convidado para fazer a abertura de um congresso de leitura logo após seu retorno do exílio ao Brasil, Paulo Freire reportou-se à sua própria experiência com as palavras quando criança. Evocando poeticamente o mundo de sua infância no Recife, com seus cantos de pássaros, cheiros de flores, amadurecimento de frutos, ele relata como foi alfabetizado em casa por seus pais a partir de palavras do seu cotidiano de menino:

⁶ Paulo Freire; Ira Shor, *Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor* (São Paulo: Paz e Terra, 1987), 85.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Roger Chartier, *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (São Paulo: Editora Unesp, 1999), 75.

⁹ Angela Antunes, “Ler e reler o mundo: construir ‘um outro mundo possível’”, *Revista UniFreire* (ano 2, n.2, 2014), 44 (disponível em http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1277/mod_resource/content/1/Leitura%20do%20Mundo%20em%20Paulo%20Freire.pdf – consultada em 29/10/2015).

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz¹⁰.

Nessa reflexão ele, que teorizava até então intensamente a respeito do problema da alfabetização de adultos reconhecendo sua especificidade, estendeu sua concepção também para os alunos do ensino fundamental, para a “escola de primeiras letras”. Tal como os adultos, as crianças confrontadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente da diferença entre os processos psicológicos envolvidos, estariam também aprendendo a conhecer o mundo por meio da mediação da linguagem. Eles também vivenciariam o que Freire chamou de mesma “condição gnosiológica” frente à cultura letrada, expressão originalmente utilizada em seu livro *Extensão ou Comunicação*¹¹. Longe de reduzir a alfabetização a um simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e ler, ele a considerava como uma forma gráfica de comunicação, abrindo dessa maneira a possibilidade da conversação dialógica por meio da escrita.

Referindo-se à relação pedagógica típica entre educador e educando frente a um determinado objeto de conhecimento, Freire toma o objeto como mediador da relação de comunicação entre os dois, recusando o “depósito” pelo educador da sua ideia de objeto na mente do educando:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca desde logo a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível¹².

A verdadeira educação, e a alfabetização em particular, baseada no diálogo, implica uma atitude de “criação e recriação” do objeto de conhecimento que vai mudando de significado como resultado das conversas, orais ou escritas, motivadas por ele. Apesar da percepção dos objetos pelos sentidos constituir a experiência imediata que dispara o processo de conhecimento, esse procedimento não é puramente cognitivo, tal como se verifica no clássico tratamento epistemológico da relação sujeito/objeto. Daí o uso por Freire da palavra gnosiologia, porque dentre as “objetos” que experimentamos no mundo estão outros homens e mulheres e o seu conhecimento só pode ser alcançado mediante sua participação efetiva, isto é, de sua atuação como sujeitos. Sem levar em conta essa relação, o processo de conhecimento se esgotaria numa simples reação animal, sensitiva ou instintiva. É, portanto, por meio da comunicação com os outros que o mero conhecimento das “coisas” passa a assumir significado para os indivíduos, tornando-se consciente, contribuindo assim para a sua formação humana.

Nessa conferência, que seria publicada posteriormente numa coletânea significativamente denominada “A importância do ato de ler”¹³, ele associa a leitura de um texto, a leitura das palavras, à leitura do mundo, à leitura da realidade, observando que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente¹⁴.

¹⁰ Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (23ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989), 9-14.

¹¹ Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação* (7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

¹² Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978), 78.

¹³ Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, op. cit.

¹⁴ *Ibidem*, 13

Se, ao destacar o poder de comunicação da palavra escrita, abrindo a possibilidade de um diálogo surdo entre os homens por ela mediado, Freire oralizava a “palavramundo” representada pela escrita, aqui ele recupera o caráter ativo do ato de escrever. Do mesmo modo que a oralidade é expressa graficamente na escrita, a escuta prefigura a leitura. É invertendo o desenvolvimento histórico da leitura, de ação sonora coletiva a ato silencioso individual, que Freire pretende superar a minoridade do analfabeto, reconhecendo sua experiência individual como ação inscrita no mundo para, a partir daí, construir uma atuação coletiva, dirigida pela palavra geradora comum a todos. Dessa maneira, Freire desmistifica a falsa superioridade da escritura frente à oralidade, recuperando a experiência do sujeito no mundo, motivando-o a escrevê-la, a comunicá-la.

O paralelismo entre escuta e fala, de um lado, e leitura e escrita, de outro, é dinamizado dialeticamente por Freire, havendo uma constante movimentação entre eles no processo de alfabetização. Embora reconheça historicamente a anterioridade da fala e da escuta face à leitura e à escrita, Freire não distingue nenhum grau de hierarquia entre essas parênteses, vistas ambas como manifestações distintas do poder de representação da linguagem. Assim, sua maior ou menor incidência, sua distribuição social, seriam características de uma determinada cultura vigente naquela sociedade. Se, num determinado momento por que passa uma sociedade, as práticas sociais exigem a utilização da escrita para que ele funcione regularmente é porque o código linguístico está tão entranhado nela que é impossível que ela sobreviva na sua ausência, já que ele se tornou indispensável para a produção/reprodução social.

Num texto anterior, originalmente preparado no exílio para os participantes de um seminário sobre educação e reforma agrária realizado no Chile em 1968, ao apresentar a bibliografia recomendada para seguir suas aulas, Freire já expressava a mesma percepção da relação entre a leitura e escrita ao dizer que “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu”¹⁵. Esse texto seria publicado posteriormente no Brasil com o título “Considerações em torno do ato de estudar”, onde ele nomeia o estudo como “ato de estudar” para enfatizar o papel ativo do sujeito, tal como ele faria no texto citado anteriormente ao substituir leitura por “ato de ler”, o que autoriza uma aproximação entre esses dois escritos. Além do mais, exatamente por se tratar da apresentação de uma bibliografia, podemos considerar que quando Freire alude ao “ato de estudar” ele está pensando sobretudo no “ato de ler”, o que permite que façamos a substituição de “estudar” por “ler” nesse texto, o que nos ajudará a delinear mais claramente sua concepção de leitura.

Em primeiro lugar, Freire destaca a importância de considerar o contexto, tanto do leitor como do autor, uma vez que ambos, antes de tudo, estão no mundo:

o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo. Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento¹⁶.

Em seguida, ele lembra a “situação gnosiológica” vivenciada por autor e leitor sobre a mesma temática, mas nem sempre produzindo o mesmo efeito de sentido, enfatizando o diálogo como condição para o entendimento entre os dois:

estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor¹⁷.

¹⁵ Paulo Freire, “Considerações em torno do ato de estudar” in *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976), 9-12.

¹⁶ *Ibidem*, 11.

¹⁷ *Ibidem*, 12.

Finalmente, Freire conclui seu texto reafirmando a polissemia da leitura e seu fecundo poder criador: “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Lembrando que podemos entender nesse texto o estudo como leitura, podemos aproximar sua compreensão da leitura daquela dos historiadores da cultura para os quais, afinal, “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”¹⁸.

Alfabetização ou letramento?

Letramento e alfabetização podem ser tratados como sinônimos? De acordo com Soares¹⁹ há uma concepção equivocada entre os dois fenômenos que se confundem, e até se fundem, de modo que alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Diferentemente da França, da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América, no Brasil a discussão do letramento surge costumeiramente entrelaçada com o conceito de alfabetização. Nessa perspectiva, Soares defende que a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, pois, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque

no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento²⁰.

Para Soares, o analfabeto não é aquele que

não dispõe da ‘tecnologia’ do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas²¹.

Para essa autora, a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido pautada pelos paradigmas conceituais tradicionais como um problema, sobretudo metodológico que

contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita²².

Por sua vez, Anne-Marie Chartier, ao discutir as dificuldades de leitura encontradas pelos alunos na escola, afirma que “um texto pode ser difícil de entender porque emprega uma língua muito difícil, ou porque trata de um tema que o leitor não domina”, frisando, todavia, que a maioria dos problemas deriva “do fato de que o leitor não domina aquilo de que se fala”²³. Contrapondo-se aos métodos tradicionais de alfabetização, Freire procura minimizar essas dificuldades trabalhando com a linguagem dos adultos, com a leitura que eles fazem do mundo. Essa formulação esconde o pressuposto básico de que ambas as leituras, do mundo e do texto, se fazem na mesma língua. Embora não seja impositiva, essa pressuposição também é fundamental para que o diálogo se realize

¹⁸ Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 33.

¹⁹ Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, *Revista Brasileira de Educação* (v. 25, 2004), 5-17.

²⁰ *Ibidem*, 14.

²¹ Magda Becker Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998), 20.

²² Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, 11.

²³ Anne-Marie Chartier, “Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia”, 38.

e que, conseqüentemente, haja aquele entendimento sobre as coisas “de quem fala a mesma língua”. Na grande maioria dos casos de alfabetização no idioma nacional essas suposições se verificam: se alfabetizam falantes do português em português.

Todavia, se quisermos alfabetizar imigrantes haitianos ou indígenas, não podemos contar com esse isomorfismo linguístico. Paulo Freire enfrentou esse problema na prática em suas experiências de alfabetização na África, onde ele pôde constatar a importância da língua no processo de colonização. Lidando com uma colônia recém-emancipada de Portugal, ele escreve numa de suas cartas à Guiné-Bissau:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda²⁴.

Como então adotar o português, “língua do colonizador”, no processo de alfabetização de uma população cuja língua materna era majoritariamente o crioulo nascido do contato do português com as línguas nativas? Por outro lado, na ausência de codificação do crioulo, como promover um letramento em português, a língua moderna culturalmente mais familiar na ex-colônia, que traduzisse fielmente a leitura do mundo feita pelo povo? Afinal Freire estava plenamente consciente de que

o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador²⁵.

Como o povo da Guiné-Bissau só poderia dizer a sua palavra em crioulo, era nessa língua que deveria se promover sua alfabetização, entendida no sentido freireano de conscientização. Percebendo a debilidade do uso da língua escrita (portuguesa) nas práticas sociais da comunidade, Freire expõe essa contradição aos dirigentes do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), renunciando ao “milagre, não importa com que método, de alfabetizar um povo numa língua que lhe era estranha”²⁶. Ao invés disso, Freire propôs uma alfabetização inicial em crioulo para posteriormente introduzir o português, por meio de uma pedagogia própria para a aprendizagem de uma segunda língua²⁷. O letramento em português seria limitado àqueles setores, inclusive do governo e das próprias Forças Armadas Revolucionárias Populares (FARPs), nos quais já estivesse entranhada a cultura escrita, uma vez que

a introdução da palavra escrita em áreas onde a memória social é exclusiva ou preponderantemente oral pressupõe transformações infraestruturais capazes de tornar necessária a comunicação escrita. Daí a necessidade que se teve de estabelecer as áreas prioritárias para a alfabetização, isto é, aquelas que estivessem sofrendo tais transformações ou por sofrê-las a curto prazo²⁸.

²⁴ Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977), 145.

²⁵ Idem.

²⁶ Antonio Faundez; Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985), 65.

²⁷ Inspirados em Freire, educadores de surdos no Brasil também consideram que sua alfabetização deva se dar primeiramente em Libras (Língua Brasileira de Sinais), para só então introduzir o letramento em português. Ver a respeito Ana Dorziat, *O Outro da Educação: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão* (Petrópolis: Vozes, 2009).

²⁸ *Ibidem*, 67.

Essa explicação consta de uma carta não publicada no livro sobre a experiência de Guiné-Bissau e que Freire considerou importante revelar no diálogo com Faundez para deixar clara sua posição a respeito. Esse episódio, que já foi utilizado para ilustrar o processo de tomada de decisão em face de diferentes alternativas todas pretensamente com o mesmo objetivo (Cortesão, 2011)²⁹, obrigou Freire a se contrapor ao pensamento do “pedagogo da revolução” e fundador do PAIGC, Amílcar Cabral. Mesmo correndo o risco na época de seus críticos proclamarem “o fracasso do chamado método Paulo Freire na Guiné-Bissau”, como ele diria anos mais tarde³⁰, ele não abriu mão de suas concepções de leitura aqui apresentadas. A leitura do mundo continuava a preceder a leitura da palavra, mesmo porque esta só se realiza plenamente para o leitor quando ele domina o código linguístico, ou seja, quando ele reúne todas as condições de escrevê-la.

Todavia, para Freire

alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas e semimortas – mas uma atitude de criação e recriação³¹.

Portanto, para que essa prática se torne efetiva para o leitor nesse momento, que Freire nomeia algumas vezes como pós-alfabetização, a sua leitura do mundo já deve ter incorporado os signos linguísticos - visíveis ainda que não necessariamente legíveis - daí a necessidade de familiarizá-lo com a escrita. Nas palavras de Soares haveria então “uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”³². Esta agora será a tarefa específica da pedagogia do letramento em busca da proficiência linguística: desvelar as marcas específicas do texto escrito, tipos de letras, parágrafos, pontuação, concordância entre palavras e outras características desveladas pelos historiadores nas práticas de leitura. Frente a um texto escrito, na ausência das características próprias da oralidade, a começar do tom da enunciação, de suas redundâncias e da impossibilidade de uma pausa para pedir explicações, será indispensável decifrar esses sinais para que a sua leitura possa se realizar. Criticado muitas vezes pelo seu aparente desprezo pelos conteúdos da aprendizagem, Freire certamente estaria de acordo com Manguel ao ressaltar que o leitor “precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler”³³.

É nesse percurso da fala para a escrita na formação do leitor que reside a singularidade da leitura no tecido de múltiplos sentidos e interpretações apresentadas por um texto. Esta é a alfabetização como prática de liberdade preconizada por Freire desde suas primeiras ações na educação de adultos: a possibilidade de percorrer seu próprio caminho, escolher o guia mais adequado e perseguir seu desejo na materialidade dos escritos. Na metáfora de Certeau, “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”³⁴, arquitetando significados, nem sempre iguais aos pretendidos pelos autores ou pelos editores dos escritos. Nas palavras de Roger Chartier,

²⁹ Luisa Cortesão, “Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral?”, *EccoS – Revista Científica* (nº 25, 2011), 95-108.

³⁰ Antonio Faundez; Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, 65.

³¹ Paulo Freire, *Educação e Mudança* (São Paulo: Paz e Terra, 1981), 41.

³² Magda Becker Soares, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, 7.

³³ Alberto Mangel, *Uma história da leitura*, 85.

³⁴ Michel de Certeau, “Ler: uma operação de caça” in *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (Petrópolis, RJ: Vozes, 1994), 270.

dentro do território textual disponível, os leitores assumem o comando, dão significado às obras e as investem com suas próprias expectativas (...). Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa³⁵.

Ainda que haja um sistema escriturário em que todos devem ler a mesma coisa ao mesmo tempo, Freire revela que é possível dar outro sentido ao ato de ler, deixando fluir outro movimento, o de dentro para fora, do mundo interior para o exterior. Não é a palavra/escrita que o ordena, mas sim a forma como olha para si e para o mundo que conduz para a palavra. No relato de Freire sobre sua própria experiência com a leitura encontramos esse mesmo movimento: “buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra”³⁶.

Confluências e conjecturas

A aproximação entre os achados da história cultural e as teorizações de Freire acerca da leitura nos sugere uma dupla corroboração. Em primeiro lugar, a pertinência do movimento da chamada “nova história cultural” em substituir a história das ideias (e também das mentalidades) pela história das representações e das práticas com base na crítica das linguagens como simples instrumentos de expressão transparente do pensamento. Contra a mera consideração das ideias ou mentalidades como conteúdos imanentes aos discursos sem considerar os efeitos de sentido produzidos pelas formas de sua apresentação, a história contemporânea da leitura contrapõe a apreciação dos modos de sua enunciação. Do mesmo modo, a prática educacional freireana valoriza os conteúdos próprios da expressão oral muitas vezes silenciados na escrita, preservando assim a leitura do mundo do educando.

Por outro lado, o valor epistemológico dessa leitura do mundo é confirmado pela extensão do conceito de legibilidade pelos historiadores a uma diversidade de objetos, das palavras aos gestos e aos sinais, dos hipertextos às partituras e aos quadros, dos corpos aos recintos e aos odores, abarcando dessa maneira todas as formas de expressão humana. Podemos considerar todas essas manifestações como resultado da busca incessante pela realização do humano, movimento esse no qual deve se inscrever inelutavelmente para Freire qualquer intuito educativo:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade³⁷.

Não por acaso, um dos grandes formuladores da nova história cultural, Michel de Certeau, iria se apoiar, ainda na década de 1960, nas concepções do educador brasileiro para defender uma pedagogia dialógica vista como exercício prático da liberdade³⁸. Todavia, a aproximação religiosa entre os dois, prenhe de teologia da libertação, não deve obnubilar a convergência que há entre suas concepções acerca dos saberes e fazeres humanos, como foi aqui exemplificado para o caso da leitura.

De qualquer maneira, ambos apostaram no caminho da humanização mediante a leitura do mundo que, quando elaborada como leitura coletiva de si e dos outros, removeria os empecilhos da comunicação e desvelaria as estruturas da opressão, anunciando assim a possibilidade de sua

³⁵ Roger Chartier, “As Revoluções da Leitura no Ocidente” in *Leitura, História e História da Leitura*, org. Márcia Abreu (Campinas: Mercado de Letras, 2000), 31.

³⁶ Paulo Freire, *A importância do ato de ler*, 10.

³⁷ Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (46ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2013), 58.

³⁸ Diana Gonçalves Vidal, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas” in *Pensadores Sociais e História da Educação*, org. Luciano Mendes de Faria Filho (3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011), 265-291.

transformação. E, toda vez que essa leitura ampliada se realizar concretamente, se inscreverá no social e se tornará histórica, documentando um percurso humano para ser lido e relido. Afinal, para Roger Chartier a história nada mais seria do que a “leitura do tempo”, como é sugerido pelo título de um de seus livros³⁹, enquanto que para Paulo Freire ela seria simplesmente o “tempo dos acontecimentos humanos”⁴⁰, fechando assim nossa reflexão neste artigo.

³⁹ Roger Chartier, *A história ou a leitura do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009).

⁴⁰ Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação*, 52.

Anabela Amaral*

**Aprender a palavra ao ar livre.
Estratégias de modernidade sanitária em Portugal no início do
séc. XX.**

R E S U M O

Tendo como ponto de partida a doença que amedrontava a sociedade pelo facto de ser desconhecida a sua cura, a classe médica foi chamada a intervir de modo a conceber estratégias de preservação do futuro social. A escola e os professores, como formadores da criança, empenham-se no sentido de conciliarem uma dupla função, a de ensinar e de alfabetizar e a de preservar a sua saúde. Os discursos higienistas e as discussões médicas analisavam a doença, a relação comprometida com o futuro e com a criança saudável, conciliando as questões científicas e pedagógicas. São então concebidas estratégias pedagógicas de preservação da vida do aluno e do professor, entre elas a escola ao ar livre. A apologia da vida ao ar livre, fortemente inspirada nos modelos sanatoriais, no âmbito do tratamento e da profilaxia da tuberculose, condicionou e influenciou as rotinas pedagógicas com novos dispositivos e concepções de escola.
Palavras-chave: Escola; Ar livre; Pedagogia; Higienismo.

A B S T R A C T

Taking as its starting point the disease that frightened society by being unknown to its cure, the medical profession was called to intervene in order to design conservation strategies of social future. The school and the teachers, as child trainers strive towards reconciling a dual function, teaching and to preserve their health. Hygienists speeches and medical discussions analyzed the illness, the committed relationship with the future and with the healthy child, combining the scientific and pedagogical issues. Teaching strategies are designed to preserve the life of the student and the teacher, including school outdoors. The apology for outdoor living, strongly inspired by the sanatorium model, and the treatment and prophylaxis of tuberculosis, conditioned and influenced the pedagogical routines with new devices and school conceptions.
Keywords: Outdoor school; Education; Pedagogy; Hygienism; School health.

Introdução

Foi a doença, sobretudo a doença infetocontagiosa como a tuberculose, que em finais do século XIX, motivou a mudança do paradigma da escola circunscrita a um espaço fechado. Os médicos e pedagogos procuraram alternativas educativas que permitiam ao aluno usufruir do convívio com a natureza como estratégia de robustecimento físico. Neste trabalho definimos como principais objetivos: *a)* apresentar as estratégias educativas que a nível europeu pretendiam conciliar uma dupla função, a de ensinar e de alfabetizar e a de preservar a saúde de alunos e professores; *b)* analisar

* Professora e Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

como as experiências europeias ao nível da escola ao ar livre inspiraram projetos portugueses semelhantes. Neste contexto apresentamos de forma breve os discursos higienistas e experiências europeias do final do século XIX e início do século XX, que inspiraram projetos educativos e de sanidade escolar em Portugal. Em questão estava uma nova dinâmica mundial de intervenção na escola e na criança¹ como salvaguarda do corpo e de um espaço público de educação higiénico, promotor de hábitos de vida saudáveis, que evitasse a doença e o contágio.

Para a análise da problemática do higienismo e sua relação com a educação foram importantes os contributos teóricos de Alain Corbin² no que diz respeito aos olhares cruzados sobre o corpo, de Ségolène Le Men³ relativamente às representações sociais do corpo, de Olivier Faure⁴ sobre o olhar dos médicos relativamente ao corpo doente e de Georges Vigarello⁵ sobre a higiene do corpo ligada a uma estratégia de investimento na preservação dos organismos e na defesa da população⁶. Utilizámos um conjunto diversificado de fontes que vão desde a legislação sobre o ensino primário, a imprensa pedagógica e médica, as atas dos congressos pedagógicos, às teses e dissertações inaugurais apresentadas no âmbito da conclusão do curso de Medicina, material de arquivo sobre os serviços de saúde escolar, manuais escolares e produção científica diversa. Recorremos igualmente a registos fotográficos, elucidativos quer da problemática da saúde perspectivada pelos médicos quer das novas práticas pedagógicas, imbuídas de conceitos higienistas e da emergente Ciência da Educação, veiculados pelo Movimento da Escola Nova. Para a concretização deste trabalho identificámos num primeiro momento os textos, as experiências internacionais e os meios de difusão utilizados na difusão do discurso higienista e sua apropriação em Portugal. Em seguida agregamos o corpus documental em duas categorias básicas – uma constituída pelos discursos médicos e outra constituída pelo discurso de pedagogos ou de professores comprometidos com a renovação das práticas pedagógicas. Entendemos aqui discurso como o conjunto de textos escritos ou imagéticos que veiculam normas, modelos e saberes. Através da análise hermenêutica dos textos, procurámos identificar em cada uma das categorias referidas as apropriações de saberes e modelos de ação referenciados em determinados contextos internacionais e como foram concretizados na realidade portuguesa. Nesta análise consideramos tanto o discurso escrito como o imagético presente em textos. As fontes, pela sua variedade e natureza oferecem informações de natureza diversa o que permite triangular dados, que de outra forma apareceriam dispersos e insignificantes. Se a legislação define normativos que visam estruturar serviços e práticas, não é menos verdade que adota, legítima e procura impor determinados discursos. É a partir do cruzamento de olhares, presentes já nas fontes manuseadas mas assumido também como estratégia de investigação, que este trabalho se constitui.

Modernidade sanitária e pedagógica como contexto teórico

Anthony Giddens apresenta a modernidade como a época das mudanças significativas em relação à visão do tempo e do espaço em que a “história” surge como “a apropriação sistemática do passado para ajudar a modelar o futuro”⁷. Mas a modernidade pode ser entendida ainda como a afirmação de um pensamento simbólico, que se materializa quer na matematização progressiva do real quer na afirmação da subjetividade e da cultura. Se ao nível da *res* extensa se procede à geometrização do espaço, ao nível social assiste-se à tentativa de homogeneização que vai da

¹ António Gomes Ferreira, *Gerar, Criar, Educar, A criança no Portugal do Antigo Regime* (Coimbra: Quarteto, 2000).

² Alain Corbin, *Histoire du Corps* (Paris: Seuil, 2005).

³ Ségolène Le Men, “Les images sociales du corps” in Alain Corbin, *Histoire du Corps* (Paris: Seuil, 2005).

⁴ Olivier Faure, “Le regard des médecins” in Alain Corbin, *Histoire du Corps* (Paris: Seuil, 2005).

⁵ Georges Vigarello, “Hygiène du corps et travail des apparences” in Alain Corbin, *Histoire du Corps* (Paris: Seuil, 2005).

⁶ José Gregório Viegas Brás, “A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação”, *Revista Lusófona de Educação* (2008,12), 113-138.

⁷ Anthony Giddens, *As consequências da modernidade* (São Paulo: UNESP, 1991), 24.

normalização da linguagem à normalização das pessoas, remetendo o diferente para espaços confinados (o encarceramento dos loucos, a separação dos doentes dosãos, através do hospital), como já assinalou Foucault⁸.

Foi o risco permanente de contágio que motivou a união da sociedade, em particular da classe médica, para o seu combate, assumindo o corpo grande centralidade, uma vez que a sua degradação, pela doença, comprometia seriamente as gerações futuras. Surgem então os discursos eugénicos que analisavam a doença e de como esta colocava em causa o futuro da pátria. A aposta do eugenismo implicava uma relação comprometida com a defesa da saúde da criança, indiciadora de uma vida adulta produtiva, com garantias de um futuro socialmente afastado da doença física e social.

Os discursos higienistas dominaram as discussões dos meios médicos e escolares, desde o fim do século XIX, em que, conciliando as questões científicas e pedagógicas, encontraram na escola o recurso privilegiado para implementar a educação social, não apenas das crianças mas das próprias famílias. A “higiene, ao introduzir um padrão de comportamento, veio montar novos mecanismos de condicionamento social, veio exigir um novo pensamento, veio exigir novos cálculos”⁹. Esta nova disciplina esteve ao serviço de um plano de regeneração moral, física e social. A emergência da escola de massas e a escolarização da população, segundo Ramos do Ó, constituiu um duplo objetivo a “luta pela secularização do governo da alma e o da necessidade de enquadramento de populações em risco ou em perigo moral”¹⁰.

As escolas facultam às elites políticas e médicas conhecer as crianças das camadas populares e estas reconhecem, de um modo exagerado, a influência negativa que o meio escolar poderia ter na saúde da criança. Apesar de não ser o único, nem possivelmente o mais determinante, prestava-se à observação de grupos estatisticamente relevantes e de certo modo contribuía para ocultar outras realidades, mais difíceis de analisar e de isolar variáveis observáveis. Estas elites juntam-se, no entanto, para cuidar da preservação da saúde das crianças e concebem estratégias de preservação da vida de alunos e de professores.

Como reflexo da importância dada ao domínio físico, é possível afirmar que a modernidade sanitária portuguesa teve o seu início no século XX, em particular no período da 1ª República, em que a pedagogia e a educação constituíram um forte mecanismo de divulgação de importantes e significativas orientações e doutrinas e o poder político procura implementar medidas de sanidade e saúde públicas. A temática do corpo assume inúmeras vertentes, que se refletem nas conceções da arquitetura, do mobiliário e da organização escolar. Os debates médico-pedagógicos geram normativos que se traduzem na conceção dos edifícios escolares com fortes preocupações médico-sanitárias. Também o mobiliário escolar, a sua disposição e organização revelam prioridades de salubridade e de ergonomia pautadas, seguramente, por preocupações eugénicas, pedagógicas e sociais, em que sobressaem a disciplina e a manutenção de um corpo saudável.

O modelo de escola ao ar livre surgiu um pouco por todo o mundo, subordinado às urgentes orientações higiénicas e eugénicas que pretendiam afastar o aluno do ambiente de fácil contágio, que a escola primária do início do século XX proporcionava. O enfraquecimento da população escolar torna-se uma evidência a nível internacional e uma preocupação das autoridades locais, docentes e médicas referidas por vários autores: “la faiblesse des écoliers est notée par tous les observateurs, de Stockholm

⁸ Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (Petrópolis: Editora Vozes, 2006).

⁹ Anthony Giddens, *As consequências da modernidade* (São Paulo: UNESP, 1991), 114.

¹⁰ Jorge Ramos do Ó, *O Estado Português e as modalidades enunciativas da Educação Moderna. O Governo do liceu e a subjectivação do aluno no discurso de reitores, professores, médicos e visitadoras escolares durante os anos 30 e 40 do século XX*, (Universidade Federal do Ceará, 2010, Disponível in: <http://hdl.handle.net/10451/6293> consultado em 10/01/ 2016.

à Birmingham”¹¹. Em 1917, em Amsterdam, “trois médecins scolaires informent le conseil municipal que 10 % des enfants de la ville sont malades et qu’il existe une solution: l’école de plein air”¹².

A primeira escola ao ar livre, situada no meio da floresta e a funcionar em módulos pré-fabricados, começou a funcionar em 1904 em Charlottenbourg, batizada como Waldschule¹³. Surgiu esta escola da iniciativa do município e do inspetor escolar. Este modelo de escola surge como principal medida de combate à doença que atingia a população infantil. As crianças eram observadas e selecionadas por uma enfermeira e por um médico que, de acordo com o estado de saúde da criança, maioritariamente vítima de tuberculose, e a urgência de intervenção eram encaminhadas para esta escola. Por razões médicas de combate à tuberculose esta experiência foi divulgada um pouco por todo o mundo, graças a dois congressos internacionais: o Congresso Internacional de Tuberculose que teve lugar em Paris em 1905 e o no Congresso de Higiene Escolar de 1907 e realizado em Londres. Neste último, em 1907, foi recomendada a construção de Escolas ao Ar Livre.

Como aréopagos internacionais de debate de problemas e de proposição e difusão de propostas consideradas as melhores no momento, ao recomendarem este modelo de escola como uma medida importante de combate às doenças infetocontagiosas, tiveram um forte impacto nas políticas e nas elites médica, docente e da administração educativa de diversos países.

A primeira réplica de escola ao ar livre teve lugar em Lyon em 1907. Na Suíça, foi o médico Auguste Rollier que em 1909 inaugura a Clínica “Les Frênes” e a sua “École au soleil”. Esta escola funcionou numa antiga pensão de montanha, entre Leysin e Le Sepey, à qual Rollier adicionou “une annexe contenant trois terrasses superposées et en partie découvertes” adjacentes a uma “salle d’étude pourvue de grands vitrages et largement aérée”, para que, mesmo com mau tempo, chuva ou neve, as aulas tivessem lugar nos terraços¹⁴. A escola ao ar livre implementada, inicialmente, nos sanatórios com a designação de “escola ao sol”, aproveitava, na sua plenitude, as potencialidades do ar puro e do sol das montanhas e conciliava as duas realidades - a médica e a escolar - sem pretender que houvesse qualquer tipo de hierarquização.

A experiência britânica, com o nome de “open air school”, desenvolveu-se em várias cidades inglesas (Bradford, Liverpool, Sheffield...) antes mesmo de 1914. Nos Países Baixos, abriu uma escola em 1912 perto de La Haye, mas as seguintes só aparecem em 1918. Não se conhecem, a nível internacional, referências à experiência portuguesa que teve lugar em 1915 por iniciativa do inspetor escolar Vidal Oudinot.

A criação deste tipo de escolas no início do século XX foi acompanhada de inúmeros trabalhos e reflexões estrangeiros e nacionais. A nível internacional identificámos a apresentação de experiências europeias ao nível da escola ao ar livre, através de publicações da autoria dos médicos Auguste Rollier¹⁵, Delille & Wapler¹⁶. A imagem que se segue, publicada em 1919 por estes autores em França é exemplificativa deste movimento internacional e apresenta um grupo de crianças, de roupa ligeira, curta e chapéu de abas, acompanhado pelas professoras, a sair para a escola ao sol. De notar que a escola está inserida num espaço ajardinado, propiciador de ar puro. As crianças eram levadas pela professora ou pelo professor para a montanha onde tinha lugar a aula em pleno ar livre.

¹¹ Frioux, Stéphane et al, *Higiène et santé en Europe. De la fin du XVIIIe siècle aux lendemains de la Première Guerre Mondiale*, (Éditions SEDES, 2011, 523). “o enfraquecimento dos alunos é notada por todos os observadores, de Estocolmo a Birmingham” .

¹² *Ibidem*. “três médicos escolares informam o conselho municipal que 10% das crianças da cidade estão doentes e que existe uma solução: a escola ao ar livre”.

¹³ Escola da floresta (école des bois).

¹⁴ cf. Auguste Rollier, *L’Ecole au Soleil*, avec une préface de F. Buisson (Paris: Baillière et Cle, 1916).

¹⁵ Auguste Rollier, *Die heliotherapie der tuberkulose mit besonderer berücksichtigung ihrer chirurgischen formen* (Berlin: J. Springer, 1913).

¹⁶ Armand-Delille & Ph.Wapler, *L’école en plein air* (Paris: A. Maloine et fils, éditeurs, 1919).

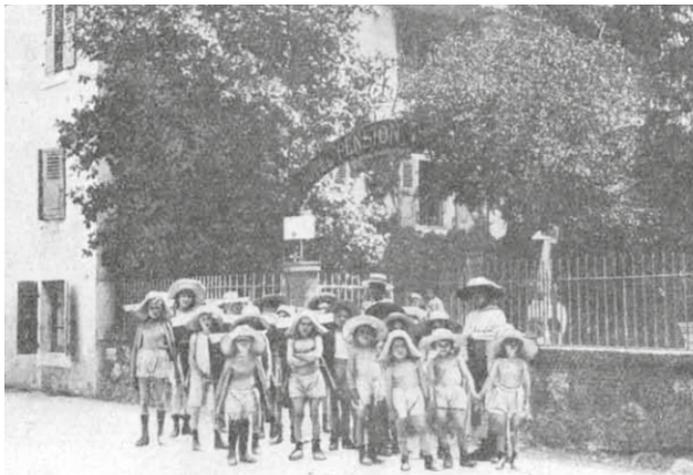


Figura 1 – Partida para a escola ao sol às 8horas. In Armand-Delille & Ph.Wapler, *L'école en plein air*, 1919, 31.

Comum a todas estas experiências está a premissa da necessidade de ar puro como principal estratégia de evitar a doença e o seu contágio. São frequentes os autores que condenam a educação da criança em meios “antihigienicos (...) como as escolas e colégios de França em que o sedentarismo é exagerado”¹⁷ permanecendo as crianças demasiado tempo em ambientes fechados e insalubres propícios à rápida propagação da doença. A exposição ao sol, os cuidados de higiene do corpo, com os banhos, o exercício físico, a limpeza da roupa e posturas corretas são constantes nos textos produzidos.

Esta nova visão de escola não se limitou ao espaço físico mas a um conjunto de novas medidas que, para além das “premissas higiénico-sanitárias que fundamentam a sua conceção, o modelo de escola ao ar livre experimenta também um novo método pedagógico-didático assente na aprendizagem ao ar livre”¹⁸. Encontram-se semelhanças, neste projeto, com o Movimento da Educação Nova em que ambos “centram o processo educativo na criança, baseando-se no resultado de investigações na área da psicologia do desenvolvimento pessoal, através do uso de métodos ativos de aprendizagem”¹⁹.

Desde o último quartel do século XIX que as instituições de formação de professores, onde estão presentes também médicos higienistas e onde emerge a ciência da educação, procuram vias alternativas para educar, centradas na criança, que promovam o seu pleno desenvolvimento físico, psicológico e moral. Partidários de uma visão científica da educação criam laboratórios onde se iniciam estudos de pedagogia e psicologia experimental, como o conhecido Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, dirigido por Wundt. Ao mesmo tempo conhecem e procuram congregar e publicitar experiências inovadoras no campo educativo, onde se fundem naturalismo e conhecimento científico experimental. A natureza aparece como contexto e como metáfora da nova educação. A criação do Bureau International de l'Éducation Nouvelle²⁰ é um marco neste processo, ao permitir

¹⁷ M. Guyau, *Educação e Hereditariedade* (Lisboa: Bibliotheca d'Éducação Nacional, 1910), 78.

¹⁸ Alexandra Alegre, “Saúde, higiene e arquitetura escolar, os primeiros liceus da I República”, in *Corpo: Estado, medicina e sociedade no tempo da I República* (Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, 2010), 101.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cf. Adolphe Ferrière; Faria de Vasconcellos (2015), [1ª edição 1915]. *Uma Escola Nova na Bélgica*. (Aveiro: Universidade de Aveiro Editora).

identificar e caracterizar os princípios básicos do movimento. Entre eles, a localização das escolas novas em zonas rurais ou da periferia urbana onde o contacto com a natureza, a aprendizagem ao ar livre e os exercícios físicos e os trabalhos manuais tinham uma presença fundamental²¹. A ilustração seguinte, retirada de um livro de noções de higiene prática evidencia esta ligação da escola ao ar livre, no campo, com os preceitos de higiene, ambos concorrendo para uma aprendizagem alegre e saudável. Contudo ela tem um quê de inverosímil, parecendo mais um olhar sobre a aula que tem como pano de fundo uma paisagem campestre. Na verdade só um espaço de paredes deslizantes ou amovíveis permitiria a presença de mobiliário fixo na paisagem campestre.

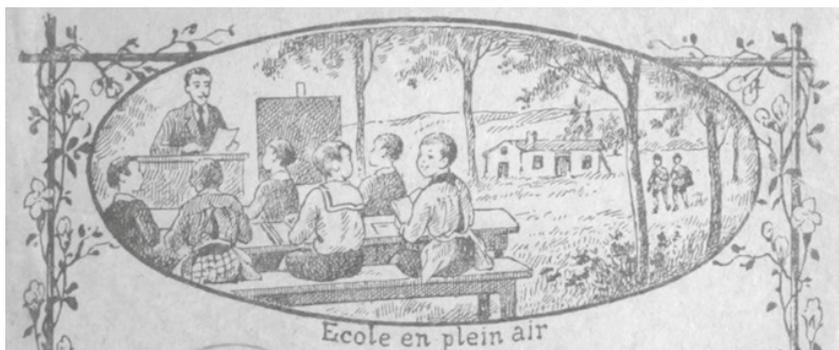


Figura 2 – Escola ao ar livre in Bonnet, *Notions d'Hygiène Pratique à l'école primaire*, (Paris, Librairie d'Éducation Nationale, 1923).

As escolas ao ar livre em Portugal

Em Portugal, e por influência dos congressistas nacionais enviados a Londres, entre eles o médico Camilo Augusto de Figueiredo, estrutura-se um discurso médico sobre as escolas ao ar livre em prol da defesa da saúde das crianças. Temendo a propagação das doenças infetocontagiosas o governo republicano instituiu a criação deste novo projeto de escola pelo Decreto da Reforma de 29 de março de 1911. Apesar de legislada a criação destas escolas só se conhecem algumas iniciativas, particulares e dispersas pelo país, e tentativas isoladas, por parte de diferentes organismos, para concretizar este tipo de projeto.

Camilo Augusto de Figueiredo, um dos delegados aos trabalhos do congresso de Londres, justificando a necessidade da criação das escolas ao ar livre, apresentou à Faculdade de Medicina do Porto, em 1922, a tese de doutoramento com o título *As Escolas ao Ar Livre. Breves Considerações*, em que apresenta este tipo de escola como uma urgente e necessária medida social, sobretudo de combate a formas ganglionares de tuberculose, e justifica, assim, a necessidade deste tipo de projeto: “não se vê a tuberculose infantil senão nos meios tuberculosos. Num meio indemne, a criança não se tuberculisa, qualquer que seja o seu modo de alimentação. As crianças não nascem tuberculosas, tornam-se depois”²².

Este médico assume a defesa da vida da criança como uma prioridade do seu trabalho em que a “preservação da criança é o mais precioso e eficaz meio de combater a tuberculose”²³. Apresenta o projeto da escola ao ar livre, apoiado por diversos autores, entre eles, Almeida Garrett que é também um apologista deste conceito de escola: “o mais poderoso, o mais fácil e menos dispendioso dos instrumentos de profilaxia da tuberculose está nas escolas ao ar livre”²⁴. Na sua argumentação recorre

²¹ *Ibidem*.

²² Camilo Augusto Figueiredo, *Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre* (Porto: Tipografia Abreu, 1922), 4.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

aos fundamentos do movimento da Escola Nova ao afirmar que “a primeira das forças educadoras é a natureza; o seu contacto directo com a criança obtem-se com as escolas ao ar livre”²⁵. Acrescenta que o mesmo movimento refere: “é nas escolas ao ar livre que a ciência se torna mais natural, mais inteligível, mais atraente; penetra mais facilmente no espirito e nêle mais facilmente se grava”²⁶.

Camilo de Figueiredo apresenta o projeto de escolas ao ar livre da iniciativa de Vidal Oudinot²⁷, em Tomar, como o único projeto que realmente funcionou em Portugal, contrariamente àquilo que gostaria de ter visto concretizar-se. Nas suas palavras, “a não ser a de Tomar, a única que existiu em Portugal e que tive o ensejo de visitar, nenhuma outras escolas ao ar livre, dada a impossibilidade de me ausentar do país, pude de perto observar”²⁸.

Considera este médico que é na idade escolar que a tuberculose mais afeta a criança e que se reveste duma forma “latente, ganglionar, mantendo-se nesse estado até ao adulto, só então tornando-se nítida e clinicamente diagnosticável, francamente aberta, difícil de se debelar e duma letalidade e contagiosidade consideráveis”²⁹. Afirmar também que é nesta fase da vida que a doença poderá ser mais facilmente combatida porque é “dos 5 aos 15 anos que o organismo da criança dispõe dos melhores e mais enérgicos meios de defesa contra os agentes mórbidos. Assim, estes ninhos de micróbios, como lhes chamou Kelsch”³⁰, conservavam-se inativos, enquanto “a sua funesta actividade não seja despertada pelo desfalecimento dos tecidos, criado pelas vicissitudes de higiene ou por doenças intercorrentes”³¹. Os fatores de contágio ou as lacunas ao nível da higiene seriam responsáveis pelo despoletar e pelo agravamento das doenças de uma forma geral.

O inspetor de sanidade escolar, Pacheco de Miranda, apresenta, num artigo de jornal, o projeto das escolas ao ar livre como estratégia eugénica “pró ressurgimento da raça”³². Considera que a salvação do mundo reside no melhoramento da raça humana. Revela preocupação particular com os alunos das escolas primárias oficiais e descreve a situação em termos similares ao que acontecia no estrangeiro: “nas escolas, a percentagem dos débeis, dos tuberculosos latentes, dos definhados é pavorosa”³³. Fundamenta, este inspetor, as suas afirmações nos trabalhos dos médicos escolares que apontam, como solução para a ameaça da tuberculose, a escola ao ar livre:

Nas escolas projetadas, as crianças escolhidas pelos médicos escolares de entre aquelas que mais poderão beneficiar com o seu regimen, terão não só a alimentação conveniente ao seu estado para um desenvolvimento normal, mas ainda as suas horas de cultura física, entremeadas com outras destinadas à cultura mental e ao repouso absoluto; ingressarão na escola de manhã cedo e só perto da noite serão entregues de novo aos cuidados da família³⁴.

Em novembro de 1920, no rescaldo da gripe pneumónica de 1918 que terá matado mais de 60 mil pessoas em Portugal Continental, é noticiada a intenção de ser criada uma escola ao ar livre em Lisboa por iniciativa do vereador Joaquim Domingues. O vereador justifica esta obra com os excelentes resultados obtidos noutros países, em que as crianças conseguem sobreviver à tuberculose. Seria, assim, a escola ao ar livre uma estratégia de “salvação da raça portuguesa”.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Vidal Oudinot, *Acção. (Intra e extra-escolar)* (Porto: Livraria Chardron, 1915).

²⁸ Camilo Augusto Figueiredo, *Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre* (Porto: Tipografia Abreu, 1922), 31.

²⁹ *Ibidem*, 35.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Idem*.

³² *Idem*.

³³ *O Século*, 24 de outubro de 1920.

³⁴ *Ibidem*.

Em 1920, o Vereador da Câmara Municipal de Lisboa, Joaquim Domingues, no Congresso Municipalista Municipal, baseado em relatórios médicos internacionais, apresentou a seguinte fundamentação científica para a urgente criação de escolas ao ar livre:

No estrangeiro as estatísticas de morbilidade e demográficas, e ainda a observação clínica, demonstraram que necessário se tornava dar um melhor ambiente escolar, mais livre e mais sadio, à população das escolas que, por variadas causas, se dava com fácil acesso à doença e ao contágio. Tendo-se apoz aturados estudos, procurado resolver o problema desta instituição das chamadas escolas ao ar livre, deu essa tentativa, a breve trecho os mais animadores resultados a ponto de, pelos seus relatórios, se constatarem aumentos anuais assim classificados: de peso 7 kilos. De altura 5 cm, de capacidade torácica $\frac{1}{2}$, de perimetria 3 cm, de força muscular 9 kilos, e ainda o desaparecimento de intumescências ganglionares (...) desapareção de sinais físicos indicativos de tuberculose pulmonar nos seus primeiros períodos³⁵.

Perante as evidências apresentadas, Joaquim Domingues, considera que face à “desanimadora percentagem de creanças em estado mórbido” nas escolas de Lisboa que segundo a observação médica de Quintão Meireles, da sanidade escolar, “nas aulas infantis se averigua uma percentagem de 20% de creanças já tuberculizadas e 45% de alunos de aspeto raquítico e desenvolvimento físico anormal, de má ventilação pulmonar, do que tudo resulta o estado pré-tuberculoso”³⁶.

Apresentada a proposta deste vereador a comissão de Saúde e Higiene que considera que “deixar a população infantil no estado sanitário em que se encontra, é conscientemente atirar com a raça e com a Nação para o abismo” expôs o seguinte parecer:

Considerando que a nacionalidade Portuguesa atravessa um período crítico, a cujas perigosas consequências é preciso atender; considerando que dos variadíssimos factores originários de essa crise, devemos dar um lugar de primazia, ao depauperamento da raça;
Considerando que as Escolas ao Ar Livre teem provado à evidencia, por numerosos estatísticos indiscutíveis, os seus benéficos resultados no desenvolvimento físico das populações infantis, que é a base estrutural do seu desenvolvimento moral: Mens sana in corpore sano;
A vossa comissão de Saúde e Higiene, aceita com entusiasmo a ideia da instituição da primeira Escola ao ar livre na terra portuguesa (...) faz votos por que este facto seja o início dum período de intenso trabalho pró-rejuvenescimento da raça³⁷.

Para além das regras higienistas de preocupação com as construções escolares e a sua arquitetura, os organismos de combate à doença, entre eles a A.N.T. (Assistência Nacional aos Tuberculosos) cria as escolas ao ar livre como meio de impedir a propagação da doença, pede-se então “à Direcção Geral de Instrução Primária professores para a Escola ao Ar Livre”³⁸. A falta de dinheiro é inibidora destes projetos, “o que leva a procurarem-se subscritores privativos para a Escola ao Ar Livre por a A.N.T. não ter cursos para o seu funcionamento”³⁹.

Camilo Augusto de Figueiredo, revelando as suas leituras de autores estrangeiros, cita Marie-Davy que, no jornal de higiene de 25 de janeiro de 1905, chama a atenção para “a viciação do ar na etiologia da tuberculose, nos centros de grande população. Por outro lado, a frequência da tuberculose está na razão directa da densidade da população por unidade da superfície métrica (lei de Fahr)”⁴⁰. Revelando preocupações relativas à escola como um local privilegiado de contágio e propagação da

³⁵ Joaquim Domingues, *Escolas ao ar livre. Duas palavras de propaganda* (Lisboa: Imprensa Municipal, 1922), 8.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Idem*, 9.

³⁸ Álvaro Barros Rosa, *Serviço de Luta Antituberculosa, Da ANT ao SLAT, História Sumária da Instituição, 1899-1979* (Lisboa: 1979), 52.

³⁹ *Ibidem*, 56.

⁴⁰ Camilo Augusto Figueiredo, *Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre* (Porto: Tipografia Abreu, 1922), 39.

doença determina, este médico, como prioridade “indicar a parte que cabe à escola na etiologia”⁴¹ na descoberta das causas e na profilaxia. Defende acerrimamente as escolas ao ar livre como uma forma de travar a doença e indica os recursos pouco dispendiosos que tornariam este projeto exequível:

Estas escolas requerem apenas barracões de madeira, facilmente desmontáveis, com as dimensões de 13,5m x 6,5m x 4,3m(h). Um estrado de madeira com alguns centímetros de altura faz de pavimento. Uma superfície de 6 x 8m destina-se à sala de aula que é iluminada e arejada por 9 grandes aberturas (6 laterais e 3 na frontaria). O mobiliário é constituído por mesas e cadeiras em mobiliário de pinho, o mais leve possível⁴².

Em Portugal, o médico Joaquim Gomes Ferreira Alves⁴³, fortemente influenciado por Rollier, na publicitação das obras de ampliação do Sanatório Marítimo do Norte em 1927, propõe a construção de uma escola ao sol com artes e ofícios para adolescentes no Sanatório Marítimo do Norte na praia de Valadares⁴⁴.

Na proposta de defesa da vida ao ar livre, Aurélio da Costa Ferreira, em 1920, enaltece o projeto das colónias de férias pelos resultados surpreendentes verificado, uma vez que as crianças aumentam consideravelmente o seu peso quando são inseridas nesta experiência. Destaca ainda o papel do médico como agente de seleção e de orientação dos casos mais urgentes e necessitados, uma vez que não havia lugar para muitas crianças. Classifica as colónias de férias como instituições peri-escolares, uma vez que funcionam como complemento da escola e paralelamente a esta.

Ao fim de quinze dias, se notam nas colónias de férias das crianças pobres das cidades, dessas que eu chamei em tempos pobres exilados da Natureza, mostra bem a importância destas instituições peri-escolares: as colónias, par que não me canso de vos chamar a atenção, instigando-vos a promover sempre que vos for possível a sua organização, mas sempre com o auxílio do médico, a quem cabe a seleção dos casos e a indicação daqueles a quem convém a praia e daqueles outros a quem o campo mais convém⁴⁵.

Para além dos alunos, também a classe dos professores é recorrentemente referida como uma profissão particularmente atingida pela tuberculose, uma vez que trabalha em circunstâncias problemáticas com deficientes condições de arejamento e de ventilação do local de trabalho. É também referida a surmenage a que por vezes os professores se entregam, as más condições higiénicas em que vivem, a má alimentação, “tudo motivado pela deficiente remuneração do seu trabalho exaustivo, são causas poderosas da sua tuberculização. Compreende-se ainda que na sua forma laríngea neles seja mais frequente do que em qualquer outra classe”⁴⁶.

O médico Camilo Augusto de Figueiredo denuncia também a falta de higiene das escolas do Porto que as transformam em locais propícios à propagação da tuberculose reclamando urgentes transformações na própria organização escolar:

Com as escolas instaladas nos centros urbanos, onde não só se encontram reunidos os bacilos em grande número, mas ainda onde a densidade de população concorre para uma verdadeira «fome de ar», tão perigosa e funesta como a falta de alimentos, com escolas que mais parecem predestinadas à decadência física e moral (...) com escolas cuja organização, programa e forma de o ministrar, afugentam as crianças que por elas sentem horror, atrofiando-as e depauperando-as, que poderemos

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Idem*, 39.

⁴³ Joaquim Gomes Ferreira Alves, *Necessidade dos Sanatórios Marítimos no norte de Portugal* (Porto: 1915).

⁴⁴ Anabela Amaral, *Vivências Educativas da Tuberculose no Sanatório Marítimo do Norte e Clínica Heliântia (1917-1955)*, (Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE-UP, 2007), 24.

⁴⁵ António Aurélio da Costa Ferreira, *História natural da criança: duas lições* (Lisboa: Instituto médico-pedagógico da Casa Pia de Lisboa, 1920), 35.

⁴⁶ *Ibidem*, 46.

pensar na sua efectivação. E são as crianças dessas mesmas escolas que, á noite, regressam ao lar, nas mesmas ou peores condições higiénicas, dominado pela miséria, e em que, muito frequentes vezes, são postas em contacto directo com perigosos focos de tuberculização⁴⁷.

Figueiredo preconiza o desenvolvimento intelectual da criança em paralelo com um aumento da resistência e da robustez física do aluno e considera mesmo a organização da cidade nociva ao desenvolvimento saudável da criança que, numa solução ideal, deveria ser afastada e acolhida por famílias do campo.

Apesar de o nosso país reunir condições climáticas ideais, mesmo das mais favoráveis em relação aos restantes países europeus, possuir uma costa propícia à vida ao ar livre, o projeto destas escolas não é implementado “somente tive o ensejo de visitar as escolas ao ar livre — tipo externato — de Tomar, as únicas que existiram em Portugal, cuja criação se deve à patriótica e admirável iniciativa de Vidal Oudinot”⁴⁸.

Vidal Oudinot, Inspetor escolar de Tomar, defende “o culto da Natureza, onde a sua moral clara e nua fortemente vibra e se patenteia, cultivo-a e propago-a intensamente em todas as escolas do meu círculo.” Este autor enaltece o valor do ambiente natural ao ar livre e a sua importância, segundo o mesmo, totalmente ignorada pela escola e pelos professores. Começa então a projetar um modelo de escola ao ar livre. Pensando na postura dos alunos e na atividade de escrita recorre, segundo o próprio, a um professor criativo, António Luís, da escola Central de S. Pedro do Sul para a conceção de uma carteira portátil. Este concebeu rapidamente um modelo, a Portátil, que pesava três quilos, que era facilmente fechada e transportada pelos alunos e pelo professor com o auxílio de uma alça que era colocada ao ombro, a aula era assim deslocada para qualquer espaço exterior que fosse pretendido pelo professor:

os resultados foram magníficos. Ele mesmo, transportando a sua carteira e acompanhado da 3ª e 4ª classes a cujos ombros eram colocadas as Portáteis, como lhe chamávamos, lá iam, caminho fora, à busca duma sombra de árvore copada ou dum recanto tranquilo e macio da montanha. E era ver com gosto e com prazer os progressos rápidos e firmes daqueles bravos rapazes!⁴⁹



Figura 3 – Oudinot “Um grupo da 3ª partindo para o campo” (1915, 47).

Oudinot refere os rápidos progressos dos rapazes, mas, de acordo com a ilustração apresentada, as raparigas também participaram neste projeto. O grupo da terceira classe era constituído por duas raparigas e treze rapazes.

⁴⁷ Camilo Augusto Figueiredo, *Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre* (Porto: Tipografia Abreu, 1922), 46.

⁴⁸ *Ibidem*, 53.

⁴⁹ *Ibidem*, 46.

Estratégias educativas ao ar livre

Guyau, autor francês amplamente conhecido em Portugal, defende que nas férias escolares os jovens deviam adotar uma vida ao ar livre aproveitando para exercitar o corpo, como aquisição da robustez, sobretudo nas montanhas onde o ar é mais puro. Tyndall, um físico destacado, aproveitava as montanhas para “renovar o meu contrato com a vida e restabelecer o equilíbrio entre o espírito e o corpo”⁵⁰.

Partindo do mesmo conceito da educação ao ar livre como estratégia de aquisição de robustez física e mesmo mental mas como ocupação das interrupções letivas, o Club Alpino Francês, para ocupar os dois meses das férias escolares, organizou Caravanas Escolares que tinham como objetivo:

Reunir alguns rapazes da mesma idade, levá-los para as montanhas, em presenças dos grandes espetáculos da natureza; prepará-los para marchas em comum, de sacco às costas, pau ferrado na mão, para as privações do voluntariado de um anno, e mesmo para as fadigas da guerra; assegurar-lhes ao longo da viagem, a vigilância benévola de um chefe experimentado, lições de física, geologia e botânica, dadas ao ar livre, sob o céu azul, nas estações de descanso; distrair o espírito, sem cessar de instruir, elevar a alma, fortalecendo o corpo. Muitos e importantes estabelecimentos entraram já nesse caminho e instituíram viagens nas grandes e pequenas férias. É uma ideia, além de excelente aplicação da higiene, bem moral e patriótica⁵¹.

A folha de estudo sanitário constitui um dos diversos documentos que provavam a evolução da criança integrada em experiências educativas diversas, era feito um registo do estado da criança antes da partida e depois no seu regresso a casa. Tiraram-se conclusões que provavam os benefícios da vida ao ar livre como medida higiénica e de preservação da vida da criança.

A professora Olinda Tavares dos Santos assina um artigo na “Revista Escolar” da qual era Diretor Faria de Vasconcelos, em que esta professora faz a apologia das escolas ao ar livre afirmando que “há muito que se diz que é preciso renovar material e intelectualmente as escolas”⁵², que continuavam votadas ao abandono sem condições higiénicas compatíveis com o estado físico das crianças “não possuindo algumas delas nem sequer um pátio de recreio”⁵³.

O professor sente necessidade de procurar “o ar e a luz vivificantes do campo para buscar, no grande mostruário da Natureza, os instrumentos de ensino, que a pedagogia moderna reclama, e que a escola não pode fornecer-lhe”⁵⁴. Justifica-se assim a necessidade das lições e aulas ao ar livre que, para além de garantirem o desenvolvimento físico dos alunos, também lhes fornecem materiais muito ricos para o seu desenvolvimento intelectual. Revela, esta professora, que em Espanha já existia um grande número de escolas ao ar livre, escolas de bosque, escolas de sol, colónias de férias, enquanto que em Portugal estas experiências são pouco significativas e a escola, em geral, é monótona e pouco respeitadora do desenvolvimento físico e moral dos seus alunos, contribuindo para “deprimir física e psiquicamente a criança”⁵⁵. Olinda Santos faz referência à espanhola Rosa Lensat, diretora da escola de bosque de Barcelona em que “a classe é um lugar de meditação e estudo, é o gabinete de trabalho e onde se ordenam e classificam os materiais recolhidos fora, é a paragem de descanso numa vida intensa em impressões e actividades específicas”⁵⁶.

Esta professora sugere as lições ao ar livre como uma forma de superar a grande lacuna ao nível das condições e do reduzido número de edifícios escolares existentes em Portugal, recomenda ainda as excursões escolares como uma estratégia saudável, gratuita e motivadora para os professores e para os alunos.

⁵⁰ M. Guyau, *Educação e Hereditariedade* (Lisboa: Bibliotheca d’Educação Nacional, 1910), 102.

⁵¹ *Ibidem*, 103.

⁵² *Revista Escolar* (1929), 216.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Idem*.

⁵⁵ *Idem*, 217.

⁵⁶ *Ibidem*.

Faria de Vasconcelos apresenta também as excursões escolares como um dos “meios mais poderosos e eficazes de cultura física, intelectual e moral de que a escola dispõe e do qual (...) se deve tirar o maior partido pela sua organização regular e frequente”⁵⁷. Considera esta estratégia de ensino como um índice da “vitalidade espiritual da escola, mas também da moralidade e competência pedagógica dos professores”⁵⁸. A excursão, para este autor, constitui um exercício de “cultura e de higiene” em que a marcha, os jogos, o ar puro e a distração da saída da escola são elementos de regeneração e de consolidação da robustez física e moral dos alunos.

Este autor apresenta inúmeras vantagens das excursões e em diferentes domínios. Nos domínios intelectual e artístico, será benéfico para os alunos, a aquisição de competências de observação e da natureza e de fruição da mesma; ao nível moral, será um meio de aquisição de hábitos sociais de vida em comum e de estímulo pela solidariedade escolar. O campo e a natureza são elementos purificadores da mente e do corpo, a vida da cidade é negativa uma vez que corrompe a saúde física e mental do indivíduo: “a cidade esgota e deprime”⁵⁹.

Encontram-se referências na imprensa a excursões escolares realizadas, anualmente ou várias vezes no ano, no ensino particular e público, e é possível verificar inúmeros pormenores relativos à organização e duração das mesmas que procuram imitar modelos estrangeiros no seu itinerário e na avaliação da atividade. A viagem é anunciada no jornal “A Tesoura” de 9 de julho de 1921: “Aí estão as férias! Chegou o instante apetecido, o momento feliz, há tanto tempo esperado com a maior impaciência!”. A viagem é a recompensa pelo período de estudo em que “só os que viveram longos meses dentro de quatro paredes sabem da alegria profunda, como se saúda o espaço livre, livre”.

É o professor de História, o responsável pela vista, que dá instruções aos rapazes para a preparação da mala: “pouca coisa, duas camisas, meias, m casaco para mudar nas cidades: que ninguém se esqueça da carta geográfica que lhe foi atribuída”. A viagem terá início com a pura descontração em que nos primeiros dias serão destinados exclusivamente “aos longos passeios, em que se respira o ar do campo a plenos pulmões, em que os olhos ávidos de verdura e de sol, descançam finalmente” da vista monótona, aborrecida, do edifício escolar em que passaram todo o ano “das salas de estudo dos longos corredores, daqueles pátios estreitos, onde o chão é de calçada e as paredes de cal suja pelo tempo!”. As caminhadas a pé sucedem-se com “maleta às costas e pau na mão; deixemos as estradas: tomemos por esses campos fora... vamos dormir às granjas, nos palheiros cheios de feno fresco”; o relato, um verdadeiro diário continua: “beber água por essas ribeiras que vêm do monte, apanhar os verdes ouriços que caem dos castanheiros, conversar com essa boa gente que nos olha espantada, por ver tantos rapazes juntos”⁶⁰.

Causadora de grande impacto, junto da população, esta excursão escolar seguiu os objetivos do professor que a organizou e, depois do período de inicial descontração, seguiu-se uma visita a um museu: “no fim de três dias depois da anunciada visita ao museu de antiguidades, acabou-se com a folia constante pelos campos e a nossa caravana de turistas lá vai guiada pelo nosso bom Victor”⁶¹; ao longo da visita é o professor que, num espaço diferente da sala de aula, o museu, dá uma lição de história aos seus alunos. E assim percorrem “as salas do museu, e ouvir da bôca do professor, a história da velha terra, traduzida e ressuscitada pelos sábios em todas as colecções de objectos expostos nas vidraças”⁶².

⁵⁷ Faria de Vasconcelos, *Problemas Escolares* (Lisboa: Seara Nova, 1921), 131.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Idem*, 133.

⁶⁰ *A Tesoura*, 9 de julho de 1921.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Idem*.

As excursões escolares são, na maior parte das vezes, a principal motivação que os professores primários tinham para estimular os alunos para a melhoria do seu desempenho escolar uma vez que estes eram “simplesmente preguiçosos: e era isso devido a vício de educação caseira – pais indiferentes aos progressos intelectuais dos filhos”⁶³. Em Tomar, segundo o relato do inspetor Vidal Oudinot, as excursões escolares eram com muita frequência um incentivo aos alunos: “o professor Manuel Godinho (...) instituiu na classe uma Caixa de excursões, mantida por núcleos de alunos, adestrados no teatro, no canto coral e na ginástica”⁶⁴. Estes alunos, ao demonstrarem os seus talentos em salões e teatros, angariavam assim verbas para poderem fazer inúmeras visitas de estudo: “organizou belos passeios científicos e de proveitosa utilidade. Êsses passeios não se limitaram às fábricas de papel, fição, azeite, etc., que engrandecem Tomar”⁶⁵, era frequente visitarem na região as indústrias vizinhas, mas para superar esta atividade apostavam em excursões com objetivos mais ambiciosos e “levava-os também a lugares onde a alma se espiritualizasse - à Batalha, Convento de Cristo, Alcobaca, Nabância, Sernache, etc.”⁶⁶. Habilmente, o professor, em momentos de quebra no trabalho, relembra aos alunos a visita programada que era o primeiro passeio, o “inicial de muitos outros, para aqueles que o merecessem. Foi uma maravilha! No fim da semana todos os seis teimosos tinham obtido a classificação de 12, 13, 13, 15, 16 e 16”⁶⁷. A experiência surtia o efeito pretendido porque os resultados o comprovavam.

Vidal Oudinot relata o que viu num passeio que dava na serra do Caramulo, “nessa deliciosa serra em que a gente parece mais leve e mais moça”⁶⁸, quando se deparou com o quadro de uma jovem professora que fazia uma excursão com os seus alunos: “na sombra carinhosa dum carvalho secular, umas trinta e tantas crianças, de bibes frescos e amplos, ouviam atentamente uma rapariga dos seus vinte e cinco anos, de grande chapéu de palha, enfeitado com uma larga fita dum azul modesto”⁶⁹. Esta professora, no ambiente saudável da montanha dava uma aula de higiene e numa conversa quase informal incutia nos seus alunos preceitos de higiene e de saúde oral: “sabem porque desejo que as minhas alunas tragam a sua bôca e os seus dentes muito limpos. Não é tão feio ver uma pessoa sem dentes, ou tendo-os, trazê-los negros ou estragados?”⁷⁰.

Continua o relato deste inspetor escolar que aborda a professora, da Carçã, que tinha encontrado e se apresenta elogiando-a pela qualidade da sua aula. Esta reconhece as qualidades da vida ao ar livre: “pouco aproveito a sala de aula, só quando a chuva e o muito frio nos empurram, é que entramos. As carteiras portáteis tem sido um auxiliar fecundo para este ensino natural que julgo ser o mais moralizador e o mais compreensível”⁷¹, recorrendo ao exemplo da professora estimula os alunos a imitá-la: “também pego na minha carteira e acompanho as minhas alunas”⁷². Enaltece a vida no campo em oposição à vida da cidade: “é no meio duma multidão desconhecida que eu tenho a sensação do isolamento. Aqui espiritualizo-me e consolido-me, além desespiritualizava a alma se por lá ficasse”⁷³. O inspetor visitou a escola da Carçã e elogiou o trabalho aí desenvolvido: “comovidamente me despedi da professora da Carçã, deixando exarado no livro de inspeções, o meu profundo respeito e admiração pela sua aptidão pedagógica”⁷⁴.

⁶³ Vidal Oudinot, *Acção. (Intra e extra-escolar)*, (Porto: Livraria Chardron, 1915), 34.

⁶⁴ *Ibidem*, 35.

⁶⁵ *Idem*.

⁶⁶ *Idem*.

⁶⁷ *Idem*.

⁶⁸ *Idem*, 51.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Idem*, 53.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Idem*, 55.

Igualmente Adolfo Lima, num artigo dedicado exclusivamente ao tema das excursões escolares, refere a crítica recorrente feita ao professorado português por ser contra a realização de excursões escolares e por recorrer a esta atividade muito poucas vezes. Afirma ser totalmente falsa esta afirmação e apresenta como prova os relatórios de professores e de inspetores escolares que dão conta da realização deste tipo de atividade, visitas e excursões escolares, com alguma frequência.

Este autor salvaguarda a classe do professorado por não realizar mais visitas escolares com a impossibilidade de suportar as suas despesas: “é o preço excessivo dos transportes”⁷⁵; as empresas e instituições não são recetivas ao acolhimento de alunos no seu interior, manifestando sempre receio em mostrar a sua instituições a elementos estranhos; os próprios organismos não consideram a possibilidade de cobrarem preços reduzidos às atividades escolares, apesar dos esforços realizados para o efeito. Lamenta assim: “como é que o professorado pode fazer excursões, se as entidades oficiais descuram a tal ponto os interesses da educação, permitindo consciente ou inconscientemente que desapareçam os poucos estímulos?”⁷⁶. Reclama o mesmo direito dos militares que podiam usufruir de tarifas reduzidas, atribui ainda culpas ao futebol: “a mania do desporto e do foot-ball tem prejudicado muitíssimo as excursões. As crianças negam-se a ir a excursões em que não se deixa levar a bola e preferem o pontapé ao passeio”⁷⁷. Perante todas estas evidências, Adolfo Lima, defende os professores das acusações feitas “e é o professorado que paga as culpas de as excursões serem raras!”⁷⁸

Adolfo Lima apresenta a seguinte definição de excursão escolar: “visita ou viagem que os alunos e professores fazem a uma localidade, a um local, a um certo e determinado sítio de uma cidade ou vila ou dos arredores dessa cidade ou vila”⁷⁹. As visitas poderiam ter inúmeros destinos e objetivos, poderiam ser a um museu a uma fábrica, a um monumento ou a uma exposição momentânea. Faz ainda uma interessante distinção desta estratégia pedagógica, distingue e classifica como higiénicas, artísticas, científicas e sociais. Caracteriza-as desta forma, a viagem escolar, será de estudo e poderá ter a duração de vários dias ou mesmo semanas a “certa região, cidade, localidade com o fim de estudá-la, de ver, de conhecer o que a notabiliza”⁸⁰; a excursão propriamente dita com caráter aventureiro e mais indicada para os alunos mais novos e seriam exemplos: “fazer uma excursão a uma montanha, a um vale, a umas furnas, a uns penedos, a umas antas, etc.”⁸¹; a excursão higiénica, seria essencialmente desportiva, de educação fisiológica: “é o exercício de andar, de caminhar, de fazer marchas de resistência”⁸²; as visitas de estudo seriam aqueles em que os alunos poderiam “visitar um museu, uma exposição, uma fábrica, um teatro, uma escola, um edifício ou um monumento”⁸³.

Considerações finais

O trabalho analisa uma nova conceção de escola surgida no início do século XX e integrada no movimento higienista internacional de defesa da saúde pública e escolar. Apresentou as estratégias educativas que a nível europeu pretendiam conciliar uma dupla função, a de ensinar e a de preservar a saúde de alunos e professores; analisou a forma como as experiências europeias ao nível da escola ao ar livre inspiraram projetos portugueses semelhantes. A análise da diversidade de fontes permitiu

⁷⁵ Adolfo Lima, “Excursões Escolares”, In *Educação Social* (nº 11, Lisboa: Empresa Literária Fluminense, Lda., 25 junho, 1924), 185.

⁷⁶ *Idem*.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ *Idem*.

⁷⁹ *Idem*.

⁸⁰ *Ibidem*, 186.

⁸¹ *Idem*.

⁸² *Idem*.

⁸³ *Idem*.

identificar a escola ao ar livre e as excursões escolares como estratégias pedagógicas inovadoras, que condensavam em si elementos do discurso médico higienista e do discurso pedagógico ligado ao movimento da Escola Nova e uma conceção científica da educação.

Será pertinente o estudo a nível nacional de experiências semelhantes às expostas neste trabalho, assim como a análise comparativa com o que aconteceu noutros países. Coloca-se a questão se a Europa terá sido pioneira nesta dimensão uma vez que é possível verificar que existiram projetos análogos no Brasil com o “Heliotherapium” (Casa de Oswaldo Cruz/Fio Cruz)⁸⁴, nos Estados Unidos da América com a experiência de Elizabeth McCormick e “The “open-air crusaders” of Open air School”⁸⁵.

O processo de abertura da escola à natureza e à fruição do espaço ao ar livre por parte de alunos e professores foi muito amplo tendo existido em vários continentes e estavam orientados por um projeto internacional comum de higienização da escola e robustecimento físico do aluno e da sociedade.

⁸⁴ Cf. Maria Martha de Luna Freire, Vinícius da Silva Leony, “A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930)”, *História, Ciências, Saúde - Manguinhos* (vol.18 supl.1 Rio de Janeiro Dec. 2011). Consultado em 12/01/2016.

⁸⁵ As cruzadas das escolas ao ar livre, Chicado, EUA, 1911. A publicação: Sherman C. Kingsley, F.B. Dresslar, Open-air schools (Bureau of Education, Department of the Interior, Bulletin, nº23, 1916), refere as escolas ao ar livre que existiram em diferentes cidades na Austrália, Canada, Dinamarca, Inglaterra, Itália, Escócia, Suécia, EUA. Cf. DM Fesler, Open-air schools (US National Library of Medicine, National Institutes of Health, 2000, Aug., 16(3) 20-5).

Francisco Miguel Araújo*

A 1.ª Faculdade de Letras do Porto na «campanha Homem Cristo»: o arauto de uma fatalidade prenunciada.

R E S U M O

Ao longo de várias décadas, os enredos da “campanha Homem Cristo” tornaram-se um tema tabu na história da 1.ª Faculdade de Letras do Porto (1919-1931). Da polémica nos artigos da imprensa às discussões parlamentares, durante quase três anos, Francisco Homem Cristo expôs factos, calúnias e difamações que procuraram desacreditar a instituição e o seu diretor Leonardo Coimbra. Só que em muitas das suas afirmações escondem-se verdades subliminares, tanto em relação ao seu funcionamento como à sua qualidade pedagógica, que há muito vinham já sendo denunciadas por outras tantas vozes nos círculos académicos e intelectuais da época. Desconstruir este «mito historiográfico», sob uma nova perspetiva mais abrangente, além das meras questões pessoais, impõem-se como um capítulo essencial para compreender a efemeridade e supressão da primeira tentativa de ensino das Letras no seio da U. Porto.

Palavras-chave: Francisco Homem Cristo; 1.ª Faculdade de Letras do Porto; Ensino universitário; 1.ª República.

A B S T R A C T

Over several decades, the plots of “campanha Homem Cristo” (Homem Cristo campaigns) became a taboo theme in the history of the 1st Faculty of Arts from the University of Porto. All the controversy around three years from press coverage to parliamentary discussions, where use by Francisco Homem Cristo to reveal facts, slanders and scandals with the purpose of discredit the institution and its director Leonardo Coimbra. However, many of its claim, already been denounced before by other critical voices at academic realms, also uncover some inconvenient truths concerning the school's managing and educational quality. Reaching a more broader perspective besides outdated personal questions, within the aim of deconstructing this «historiographical myth», it will allowed to recognize the importance of this campaign on the suppression of the first attempt of schooling Arts at the U. Porto.

Keywords: Francisco Homem Cristo; 1st Faculty of Arts of U.Porto; Higher Education; 1st Portuguese Republic.

Da fugaz experiência educativa da 1.ª Faculdade de Letras do Porto (1919-1931), escola simultaneamente revolucionária e dissonante de inícios do século XX, pode dizer-se que perduram ainda muitos laconismos nas abordagens historiográficas de que têm sido tema¹. O seu desaparecimento

* Mestre em História da Educação pela Faculdade de Letras da U. Porto e bolseiro de doutoramento em História na instituição (FCT/POPH/QREN/UE). Investigador do CITCEM.

¹Vd., entre outros, Luís de Oliveira Ramos, “Notas sobre a origem e estabelecimento da Faculdade de Letras do Porto”, *Boletim Cultural da Câmara Municipal do Porto* (1983), 245-260; Victor de Sá, “Notas sobre o ensino da História na primeira Faculdade de Letras do Porto”, *Revista da Faculdade de Letras - História* (II serie, vol. III, 1986), 199-209.

às mãos da Ditadura Militar granjeou-lhe uma mística de perdição política, frequentemente frisada nas memórias de muitos dos legatários dessa *alma mater*, que acabaram por suplantar outros tantos fatores igualmente legítimos para a irrevogabilidade da sentença governamental de 1928.

Sobre Francisco Manuel Homem Cristo (1860-1943), a sua personalidade e percurso de vida envoltos em sucessivas polémicas, entre indagações de teor de pura calúnia e verdades subliminares, revestem de complexidade qualquer ensaio sobre o mais menosprezado dos seus professores. Natural de Aveiro, diplomado pela Escola do Exército de Lisboa, partilharia a carreira militar com as incursões pelo mundo do jornalismo, onde se assumiu como um dos grandes panfletários nacionais da sua época². Elemento do diretório do Partido Republicano Português aquando da revolução do 31 de janeiro de 1891, do qual se demarcou e foi absolvido na barra dos tribunais, veio a incompatibilizar-se com as principais figuras desse movimento político, entre posteriores delações de simpatia pela causa monárquica.

Poucos meses após a implantação da 1.ª República Portuguesa (1910-1926), na sequência da suspensão do seu jornal pela lei da imprensa de Afonso Costa, exilou-se voluntariamente com a sua família em Paris mantendo no seu jornal *O Povo de Aveiro no Exílio* (1912-1914) um olhar apurado, contundente e sarcástico sobre a evolução interna no quadro do novo regime político. De regresso ao país pela amnistia de Pimenta de Castro, surpreendentemente, foram os democráticos a reabilitá-lo pela defesa de uma política intervencionista na Grande Guerra, iniciando uma carreira política que pouco modificou as velhas discrepâncias e ódios pessoais³. Até ao final da vida, conservou uma conduta pública deveras errante, demonstrando inclusive um certo apreço pela consolidação da autocracia no país, só muito pontualmente insurgindo-se no seu periódico contra o Estado Novo na defesa dos interesses da sua terra natal.

Deste modo, a associação de tal figura polémica e discutível às campanhas públicas por ele lançadas na imprensa, tenderam com que os historiadores as tenham preconizado como vãs tentativas de Homem Cristo em desacreditar os seus adversários, socorrendo-se de uma postura de difamação pessoal e de várias acusações infundadas na sua escrita. Tal como se verifica na sua campanha contra a 1.ª Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), principalmente entre 1923-1926, caída numa espécie de branqueamento da memória assacada a um orgulho ferido e a um sentido despeito pela proscrição votado por essa comunidade académica.

Armando de Carvalho Homem, “A história que nos fez e a história que se faz: da primeira à segunda fase da Faculdade de Letras do Porto”, *Revista de História* (vol. 11, 1991), 227-240. Cândido dos Santos, *Universidade do Porto: raízes e memórias da instituição* (Porto: Reitoria da U. Porto, 1996). Fernando Mendonça Fava, *Leonardo Coimbra e a Primeira República* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008). Jorge Fernandes Alves, *A Universidade na República, a República na Universidade: a UP e a I República (1910-1926)* (Porto: U. Porto-Ed. Centenário, 2011).

² Homem Cristo começou por assentar como praça no regimento de Cavalaria n.º 2 – lanceiros da rainha (1876), sendo promovido depois da graduação académica, em 1880, às patentes de alferes (1881), tenente (1891) e de capitão (1894); da qual pediu a sua própria demissão por querelas com alguns representantes do Estado-Maior do Exército em 1907 e sancionada dois anos depois. A partir dessa data dedicou-se em exclusivo à imprensa, depois da passagem como redator no recém-lançado *O Século*, reconvertendo o seu título do *Centro Eleitoral Republicano Aveirense* (1881) em *O Povo de Aveiro* (1882-1894) e seguido do *Povo de Aveiro* (1907-1910). Pai do homónimo Homem Cristo Filho (1892-1928), reputado jornalista internacional e amigo pessoal do *duce* Benito Mussolini, e de Fernando Homem Cristo, um dos ideólogos culturais na consolidação do Estado Novo. Cfr. Homem Cristo, *Notas da minha vida e do meu tempo* (7 vols., Lisboa: Guimarães & C.ª, 1936-1938).

³ A primeira eleição de Homem Cristo para a Câmara dos Deputados, na IV legislatura (1919-1921) pelo círculo de Timor, foi-lhe totalmente inesperada por ter partido da livre iniciativa de alguns militares e colonos aí residentes. Já como independente pelo círculo de Aveiro, o jornalista voltaria a recuperar o lugar de deputado na VI legislatura (1922-1925). Vd. A. H. Oliveira Marques; Paulo Guinote; Pedro Mesquita; João Dias, *Parlamentares e Ministros da 1ª República (1910-1926)* (Lisboa: Assembleia da República, 2000), 248.

Luís de Pina foi o primeiro a recuperar este caso ao esboçar a primeira história institucional dessa primordial faculdade portuense, mas escusando-se a abordar em 1966 “este triste episódio”⁴, matriz recentemente seguida por Pedro Baptista, que a sintetiza como uma campanha sórdida em termos: “impossíveis de serem descritos, de tal forma a verve polemista do antigo militar utiliza tudo o que de mais torpe se pode imaginar e até o que se não pode”⁵. Porém, se em Pina tal se justificava no contexto do (re)aparecimento da 2.ª FLUP em 1961⁶, temendo os efeitos melindrosos que tal reminiscência poderia ter na construção da sua imagem académica, mesmo de uma carga emotiva que ainda lhe estaria associada, o «mito historiográfico» deve enfim ser revisto e comentado sob uma nova exegese histórico-crítica...

Afinal, terá sido esta «campanha Homem Cristo» uma simples diligência pessoal e ignóbil do seu mentor contra Leonardo Coimbra, fundador e diretor da 1.ª FLUP, como amiúde se continua a referenciar? Se assim for, como enquadrar a projeção nacional que a mesma teve junto dos círculos académicos e intelectuais ou a sua metamorfose em assunto político discutido no centro de decisão do poder legislativo entre os seus protagonistas? Não poderá ela ocultar uma dimensão político-educativa bem mais lata, como o indiciam as novas leituras de análise das principais fontes históricas para a questão: o periódico *O de Aveiro: órgão da semana*⁷, a imprensa estudantil da 1.ª FLUP e os debates parlamentares da 1.ª República?

Descortinar o acessório do essencial nas exposições de Homem Cristo impõem-se como o intuito assertivo deste estudo, procurando expurgar das conhecidas infâmias e detrações uma outra visão das críticas e denúncias, que possam ser pertinentes para comentar um dos capítulos mais singulares da história da Universidade em Portugal⁸. Nomeadamente, através deste exemplo portuense revelar algumas das fragilidades deste subsistema de ensino, na ânsia republicana de estender a Educação como um processo estrutural para uma nova cidadania e modernização social, derivadas das ingerências e conluios pessoais e institucionais sob a gestão dos diversos ministérios da Instrução Pública, em exercício ao longo da década de 1920.

1. Homem Cristo na 1.ª Faculdade de Letras do Porto (1919-1923)

Ainda hoje causa espanto como uma faculdade pôde ser criada e instalada em pouco mais de quatro meses, uma vez que, segundo a *Constituição Universitária de 1911*, ao Porto foram negados os estudos em Letras e Direito como nas suas congéneres coimbrã e lisboeta, ficando resumida à reconversão do anterior modelo educativo de grau superior da Academia Politécnica e Escola Médico-Cirúrgica: Ciências, Medicina, Engenharia e Farmácia⁹. Tão mais estranho foi o

⁴ Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto (Breve História)”, *Cale: revista da Faculdade de Letras do Porto* (vol. I, 1966), 59-172.

⁵ Pedro Baptista, *O milagre da Quinta Amarela. História da primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1919-1931)* (Porto: U. Porto-Ed. Centenário, 2012), 153.

⁶ Sobre a história institucional e rumos educativos das duas Faculdades de Letras no Porto, vd. Francisco Miguel Araújo, *Faculdade(s) de Letras do Porto: da (re)criação à revolução* (tese de mestrado da Universidade do Porto, 2008).

⁷ Este jornal de Homem Cristo lançado em março de 1916, embora a propriedade, direção e edição tenham estado em nome de António Conceição Rocha até 1921, foi a continuação dos anteriores títulos referenciados. Foram publicados, de forma irregular, um total de 450 números até ao verão de 1926, acabando suspenso sem recomendação de censura pela Ditadura Militar.

⁸ Vd. Francisco Miguel Araújo; Luís Alberto Alves, “(Primeira) Faculdade de Letras do Porto” in *Dicionário de história da I República e do republicanismo*. Vol. 2, *F-M*, ed. Maria Fernanda Rollo (Lisboa: Assembleia da República, 2014), 11-14.

⁹ A U.Porto funcionou, até 1915, com as faculdades de Ciências e Medicina e a elas agregadas as escolas superiores de Engenharia e Farmácia. Curiosamente, durante os ministérios de lentes portuenses na Instrução Pública, estas últimas acabariam reconvertidas em faculdades Técnica (1915-1926) e de Farmácia (1921). Cfr. Francisco Miguel

seu corpo docente ter sido, na sua quase plenitude, recrutado de forma arbitrária e alheia ao próprio meio universitário português, amplamente censurado e sempre contestado antevendo-se, por isso, uma criação condenada a um fim precoce...

A fundação da 1.ª FLUP foi totalmente fortuita e baseada num conjunto de circunstâncias inverosímeis, ainda no rescaldo da “Questão Académica” contra a Universidade de Coimbra, demasiado centrada na figura de Leonardo Coimbra que, em maio de 1919, determinava a transferência da Faculdade de Letras de Coimbra para o Porto¹⁰. Perante a grave animosidade académica nacional contra este ministro e a sua proposta, que lhe fixou um estigma de criação política e intelectual, o seu sucessor na pasta da Instrução Pública teve de revogar a famigerada lei¹¹. Porém, em agosto do mesmo, não só consentiu na criação das Letras na Universidade do Porto (U.Porto)¹², como convidou Leonardo Coimbra para nela ocupar os lugares de professor de Ciências Filosóficas e de diretor.

Certo é que, no clarividente desígnio de se inaugurar a 1.ª FLUP de imediato, o ministro Joaquim José de Oliveira acabou por acatar muitas das linhas programáticas do anterior diploma e dos despachos promulgados por Leonardo Coimbra para a nomeação dos seus professores, abstendo-se de recrutar assistentes ou lentes das outras duas faculdades de Letras. A conveniência urgente de arrancar com o primeiro ano das licenciaturas em 1919-1920¹³, motivou a contratação de docentes com dispensa de concursos públicos, ressalva que assumia um carácter de excecionalidade nas disposições universitárias e para a qual o Senado Universitário do Porto apelara a especial ponderação¹⁴.

Exortação ignorada, pois o que se averiguou foi a entrada no magistério universitário de uma série de nomes com ligações pessoais e profissionais ao recém-empossado diretor, muitos dos quais professores reconduzidos para liceus do Porto na fase final do mandato de Leonardo Coimbra, de forma a acumular o normal serviço docente entre os dois subsistemas de ensino. Dos restantes onze professores contratados em 1919, surgem muitos dos seus antigos colegas no Liceu Gil Vicente em Lisboa – Lúcio Pinheiro dos Santos, Francisco Newton de Macedo, Damião Peres, Urbano Canuto Soares, Luís Pires Cardim – e alguns colaboradores do movimento cultural da “Renascença Portuguesa”¹⁵ que então dirigia: António Mendes Corrêa (também assistente na Faculdade de Ciências do Porto) e José Teixeira Rêgo. A par de nomeações de cariz político impostas à aquiescência do conselho escolar: Hernâni Cidade, Francisco Homem Cristo, António Luís Gomes Filho e Augusto Ferreira Nobre¹⁶.

Araújo; Luís Alberto Alves, “Universidade do Porto” in *Dicionário de história da I República e do republicanismo*. Vol. 3, N-Z, ed. Maria Fernanda Rollo (Lisboa: Assembleia da República, 2014), 1060-1064.

¹⁰ Decreto n.º 5 770, de 10.05.1919. *Diário do Governo*, I série, n.º 98, 1229-1230.

¹¹ Cfr., entre outros, Francisco Miguel Araújo, “Faculdade(s) de Letras do Porto”, 49-58. Luís Reis Torgal, “A Faculdade de Letras de Coimbra. Uma escola universitária na República”, *Biblos* (2.ª série, vol. IX, 2011)”, 33-69. Joaquim Romero de Magalhães, “Leonardo Coimbra e a criação política da Faculdade de Letras da Universidade do Porto” in *República, Universidade e Academia*, coord. Vítor Neto (Coimbra: Almedina, 2012), 457-469.

¹² Lei n.º 861, de 27.08.1919. *Diário do Governo*, I série, n.º 171, 1909-1911.

¹³ Em termos de orgânica educativa, a 1.ª FLUP conferia os graus de licenciado e doutor em filologia clássica, filologia românica, filologia germânica, ciências filosóficas e ciências históricas e geográficas, revisto pela reforma orgânica de 1926 também para o de ciências históricas e filosóficas. De salientar que no estabelecimento do quadro de cadeiras anexas foi restringida à cadeira de Estética e História da Arte, e que jamais funcionou a Escola Normal Superior com a missão de formação pedagógica dos professores liceais. Cfr. Fernanda Ribeiro; Maria Eugénia Matos Fernandes, *Universidade do Porto: estudo orgânico funcional* (Porto: Reitoria da Universidade, 2001), 473-612.

¹⁴ Unidade de Gestão de Informação da U. Porto (GI/UP), *Actas do Senado Universitário: sessão de 04.08.1919*, lv. 1, fl. 57-57v.

¹⁵ Cfr. Alfredo Ribeiro dos Santos, *A Renascença Portuguesa: um movimento cultural portuense* (Porto: Fund. Eng. António de Almeida, 1990).

¹⁶ Sobre os percursos pessoais, políticos e académicos dos docentes da 1.ª FLUP, cfr. Francisco Miguel Araújo, “«Entrar pela janela em vez da porta!»: excecionalidades republicanas da 1.ª Faculdade de Letras do Porto (1919-

Aos 59 anos de idade, por intercessão governativa de António José de Almeida, o deputado Homem Cristo foi nomeado professor contratado do grupo de Ciências Históricas da 1.ª FLUP com a regência das cadeiras de *História Universal* e *História Geral de Civilização*¹⁷. Em 1921, findo os dois anos de serviço legal, todos eles foram promovidos à categoria máxima de professor ordinário, em processos de avaliação individual de méritos científico-pedagógicos, autenticado pelo conselho escolar, homologado pelo reitor Augusto Pereira Nobre e ratificado ministerialmente. Ora, atendendo ao modo de recrutamento por nomeação política, os meios académicos não calaram a sua revolta na imprensa e no parlamento, exigindo a revisão dessas mesmas disposições legais que representavam um autêntico desaforo da proclamada autonomia universitária.

Não obstante estar a equacionar o pedido de demissão pelo quebranto das viagens Porto-Aveiro no cumprimento do seu dever profissional, Homem Cristo assumiu-se como um dos arautos contra a pretensa ilegalidade do procedimento e a apologia da sua continuidade e dos colegas no magistério. Protestando contra a condução do caso pelo ministro Ginestal Machado, recusou-se mesmo a assinar o agradecimento proposto pelo conselho escolar aquando do saneamento da questão:

Não consegui pôr fora da Faculdade os professores contratados, que têm a lei a seu favor. O que consegui foi desacreditá-los, foi pôr em dúvida o seu saber e competência, foi tirar-lhes autoridade e prestígio, foi, pelo menos, torná-los suspeitos aos olhos do país¹⁸.

O início de outras desavenças que o aveirense viria a manter com a direção da 1.ª FLUP, lançando algumas críticas nas sessões do órgão máximo de gestão escolar sobre certas facilidades consentidas aos alunos nas provas de avaliação ou de não se proceder à leitura das atas anteriores na presença de todos os elementos¹⁹. Talvez por isso ou por outros motivos pessoais, Homem Cristo situava-se cada vez mais aparte das atividades circum-escolares dinamizadas pela escola, quer na omissão como colaborador na *Revista da Faculdade de Letras do Porto* (1920-1923)²⁰, quer na participação n' *A Águia* e na Universidade Popular do Porto do programa da “Renascença Portuguesa”, que congregava o apoio de muitos intervenientes dessa comunidade académica.

Para um espírito tão acérrimo de equidade e idoneidade pessoal, a pouca influência intelectual e doutrinária junto dos alunos poderá ter sido encarada, de forma exagerada, como um agravo ao reconhecimento do seu papel como lente universitário. Por exemplo, nos mensários estudantis *A Crisálida* e *A Nossa Revista* (1921-1922)²¹ Homem Cristo não foi convidado para neles colaborar como outros docentes, enquanto Leonardo Coimbra foi elencado como diretor honorário dessa última publicação. E precisamente contra os seus responsáveis que se rotulavam discípulos do mestre do “Criacionismo” – Baltazar Cardoso Valente, José Marinho e Adriano Guedes do Amaral – Homem Cristo malquistou-se

-1931)” in *República e Republicanismo*. Coord. Maria Fernanda Rollo; António Rafael Amaro (Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2015), 411-419.

¹⁷ Durante os impedimentos oficiais dos colegas de grupo em missões académicas e científicas – Damião Peres e Augusto Ferreira Nobre – Homem Cristo foi também encarregado de lecionar as suas cadeiras. Peculiarmente, ambos vieram a servir como chefes de gabinetes dos ministros da Instrução Pública: Leonardo Coimbra (1922-1923) e Augusto Nobre (1920-1922), respetivamente.

¹⁸ F. Homem Cristo, “Faculdade de Letras”, *O de Aveiro* (ano VI, n.º 224, 21.08.1921), 3.

¹⁹ Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto”, 91-98.

²⁰ Cfr. Armando Luís de Carvalho Homem, “Revistas universitárias de História no Portugal do século XX”, *Revista de História das Ideias* (vol. 18, 1996), 339-372.

²¹ Em 1921 foram editados os dois primeiros números d' *A Crisálida: mensário de Literatura, Ciências, Arte e Crítica*, tendo a sua equipa decidido reformular o título para *A Nossa Revista: mensário fundado por alunos da Faculdade de Letras do Porto*, em setembro desse ano, permanecendo por mais sete números até março de 1922. De professores da 1.ª FLUP com artigos nas suas páginas destacam-se Hernâni Cidade, Teixeira Rêgo, Luís Cardim, Ângelo Pinto Ribeiro, William A. Bentley e Leonardo Coimbra, a quem é dedicado simbolicamente o último número.

exigindo a intervenção disciplinar do conselho escolar, desde abril de 1922, perante irregularidades e expressões menos respeitosas nos seus exercícios de avaliação e aulas que ministrava.

Diante o desagrado pela leveza das sindicâncias internas e sem efeitos de penalização para os referidos alunos, somente partilhado por Urbano Canuto Soares, a 1.ª FLUP procurou pacificar os ânimos com a eleição do professor de História como representante junto do Senado Universitário. Medida ineficaz face ao gênio tempestuoso por todos conhecidos de Homem Cristo, não totalmente satisfeito com a reprovação ditada a esses insurgentes nas suas cadeiras...

2. A «campanha Homem Cristo» contra a 1.ª FLUP (1923-1926)

Os antecedentes da «campanha Homem Cristo» remontam ainda a finais de 1922, resultantes de uma altercação em plena aula de *História Medieval* novamente com os alunos Baltazar Cardoso Valente e José Marinho, que ousaram afrontá-lo em frente da classe. Ambos perdendo a compostura acusaram-no de incompetência científica por exposições historiográficas antiquadas, pouco consistentes e fantasiosas, muitas vezes proferidas em “termos desabragados” e ofensivos para as senhoras presentes na sala de aulas, sendo-lhes determinada a imediata expulsão da sala de aula²².

Para Homem Cristo o caso foi o reavivar do incidente no ano letivo anterior, exigindo do conselho escolar um novo procedimento disciplinar contra os alunos, bem como a reabertura da fraude do termo de presença de Adriano Guedes do Amaral num exercício oral, assinado em seu nome por Cardoso Valente:

Excede todos os limites da indisciplina que tem lavrado há tempos nesta faculdade. [...] Julgo-os merecedores de mais severo castigo nem me darei por desagravado com, permita V. Ex. o termo, *papas de linhaças*. [...] Alunos desses não podem prestar, à Universidade, ou saem da Universidade os professores que sabem prezar o decoro do ensino e a sua própria dignidade...²³

Assim, deixando a sua exposição por escrito ao conselho escolar, decidiu suspender as suas funções letivas a 27 de novembro, seguindo o processo os seus trâmites legais a nível interno e sendo temporariamente suspenso durante as férias de Natal. Só em finais de janeiro de 1923 a questão voltou a discussão, sem a presença de Urbano Canuto Soares que se queixara de cenas semelhantes nas suas cadeiras, julgada de forma algo displicente e paternalista, considerando-se circunstâncias atenuantes na defesa dos alunos. A deliberação final ficou aquém do esperado perante a sua gravidade, o caso de Guedes do Amaral não foi revisto por estar proscrito, Marinho foi sujeito a repreensão oral pelo diretor e Cardoso Valente a idêntica pena na presença do conselho escolar, já que imprudentemente intimara que o professor delator fosse igualmente sujeito a sindicância por falta de competência científico-pedagógica.

Ofendido na sua honra pessoal e de pouca estima pela sua comunidade académica, Homem Cristo anunciou publicamente não poder regressar à 1.ª FLUP, refutando que tudo não passara de uma farsa previamente combinada entre Leonardo Coimbra e os estudantes acusados, com claras pressões sobre os demais professores para relativizar o episódio. Gorada a hipótese de justiça académica, na sua qualidade de deputado, de imediato tentou requisitar ao ministério da Instrução Pública as cópias dos exercícios escritos dos três alunos na berlinda. No entanto, a direção da faculdade desobrigou-se de os remeter, apoiada pela reitoria da U.Porto, antevendo as intenções de ataque pessoal e de uma exposição pública que daí poderiam advir, principalmente por não terem acatado a pretensão do colega da expulsão como única sentença possível.

Sem nada a perder, portanto, Homem Cristo encetou uma intensa campanha n’*O de Aveiro* contra o estabelecimento educativo portuense, inaugurado pelo artigo “Universidade do Porto: a Faculdade de Letras”²⁴ para recordar velhas questões fraturantes: a falta de probidade no recrutamento de professores,

²² Cfr. Francisco Miguel Araújo, “Faculdade(s) de Letras do Porto”, 58-66.

²³ Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto”, 99.

²⁴ F. Homem Cristo, “Universidade do Porto: Faculdade de Letras”, *O de Aveiro* (ano VII, n.º 300, 18.02.1923), 1-2.

a ambígua institucionalização da escola, a hegemonia de Leonardo Coimbra na sua gestão em favor dos seus interesses pessoais, o aluguer da Quinta Amarela fora da *praxis* universitária, as ilegalidades e logros no processo de avaliação formativa ou a desmoralização e sublevação do seu público estudantil.

Os números seguintes pouco mais abonatórios foram para a imagem pública da 1.ª FLUP, no seu estilo de escrita corrosivo, o injuriado periodista começou a combinar as verdades inconvenientes com factos difamatórios e adulterados, afinal aqueles que tiveram maior repercussão posterior junto da opinião pública²⁵! Em especial, num primeiro momento, como reação aos estudantes que se demarcaram dessas acusações pelo volante *Universidade do Pôrto: Faculdade de Letras (elucidando o público)* e pelo jornal *A Garrocha*²⁶, ao contestar muitas dessas críticas em inteira solidariedade com o conselho escolar, ironizando as aptidões científico-pedagógicas de um professor que desejavam ver demitido da tribuna universitária. Como resposta foram enxovalhados com depreciativos epítetos como “asnos e burros”, “rapazotes sem talento e sem nenhum estudo”, “prostitutas, paneleiros e comunistas”, etc.

Mesmo sobrepondo-se estes ultrajes aos reparos sobre as anomalias e ilicitudes toleradas no estabelecimento educativo, no seio da U.Porto a ninguém escapava que o propósito pseudo-moralizador de Homem Cristo era denegrir e tentar aniquilar a faculdade, mordazmente apelidada de “grande burla e indecência pública”, “faculdade do olho só”, “torpe panelinha de Leonardo” ou de “grande vergonha nacional”. O risco potencial de uma campanha do género sob uma escola que se preparava para formar os seus primeiros licenciados, sem ter “ainda firmado convenientemente a sua existência!”²⁷, não deixava de fazer temer pela continuidade da sua missão educativa e de se lançar mão a todos os meios para a tentar conter...

1. Os protagonistas da «campanha Homem Cristo»



Francisco Homem Cristo
(1860-1943)



Leonardo Coimbra
(1883-1936)

Por proposta de Hernâni Cidade e Aarão de Lacerda, face à publicação de documentação escolar confidencial no jornal aveirense, a direção da 1.ª FLUP viu-se na contingência de instaurar

²⁵ Uma rápida leitura pelos cabeçalhos dos diversos artigos desta campanha n’*O de Aveiro* comprova o interesse suscitado junto da opinião pública, atraída pelo escândalo e a maledicência gerados: “Os mil e um pensamentos do Imbra”, “Grande fãrçante”, “Eterno pulha”, “Sem vergonha”, “Faculdade do Olho Só”, “Maus cidadãos”, “Incomparáveis malandros”, “Grandes bandalhos”, “Imbra, o prostituto”, etc.

²⁶ O manifesto foi publicado em março de 1923 em nome de todo os alunos da 1.ª FLUP. Na sua sequência, uma comissão diretiva formada por António Salgado Júnior, Jorge de Novais Cruz e Tito Lívio dos Santos Mota começou a tiragem desse periódico estudantil, em três números nesse mesmo mês, com artigos assinados por alunos da escola e alguns poucos da academia do Porto.

²⁷ Jorge Novais Cruz, “A questão Homem Cristo”, *A Garrocha* (ano I, n.º 2, 15.03.1923), 4.

um processo disciplinar a Homem Cristo e de requisitar uma sindicância ministerial à endógena gestão escolar, que ficaria embargado por despacho do ministro João Camoegas após o sindicante nomeado ter pedido dispensa por falta de cooperação da U. Porto. A quase totalidade dos demais professores, confessando a sua irredutível incompatibilidade moral e profissional contra o colega, tentaram obstinadamente salvar o seu bom nome e a reputação académico-institucional como resposta ao seu vaticínio: “Quem sabe se Faculdade de Letras vai jogar nesta questão os seus destinos?”²⁸.

Daqui se estendeu uma nova frente ofensiva do panfletário, relegando para um plano subalterno os estudantes, tentando desacreditar e ridicularizar muitos dos elementos do corpo docente pela quebra de solidariedade académica. Além de artigos com comentários satíricos às suas posturas e resoluções ou de objeção às suas qualidades científicas e pedagógicas, Homem Cristo chegou ao cúmulo de publicar alguns dos seus escritos noutras edições para aludir a erros de português, de raciocínios falaciosos, de traduções erróneas e até de plágios de outros autores.

Salvas raras exceções, a maioria acabou brindada com alcunhas deploráveis: “Preto de S. Jorge” (Hernâni Cidade), “Alejadinho/Cardina” (Luís Cardim), “Ribeirinho” (Ângelo Ribeiro), “Anão/ Asnã de Lacerda” (Aarão de Lacerda) ou “Turrinha” (Francisco Turrinha). Embora, Leonardo Coimbra, como “Imbra”, fosse, indiscutivelmente, o alvo a abater ao acrescer às referências de corrupção e nepotismos político-universitários, outras tantas notas perversas sobre a sua vida pessoal com laivos de homossexualidade e ligações amorosas com alunos de ambos os sexos²⁹:

Aquilo era um verdadeiro ninho de patifes, onde as necessidades do ensino, a dignidade dos professores, os regulamentos, a lei, andavam à mercê daquela parte do nome do miserável [Leonardo Coimbra]³⁰

Após o gorado projeto-lei da reforma educativa de Camoegas, no qual as faculdades de Ciências e de Letras dariam lugar a Institutos de Educação, os boatos da intenção de encerramento das faculdades de Letras e de Farmácia da U. Porto, agora por motivos de contenção económica, não deixaram de ser um ditame expectável relativamente à 1.ª FLUP no final desse ano de 1923. Paradoxalmente, enquanto Homem Cristo a aplaudia por a considerar irremediavelmente perdida no conceito público, Leonardo Coimbra atribuía tal móbil às rivalidades intelectuais com elementos da “Seara Nova”, inclusive de António Sérgio, o novo ministro da Instrução Pública³¹.

O apoio concertado do Senado Universitário e do reitor Augusto Nobre conseguiram embargar a proposta ministerial, secundado pelas forças vivas da cidade, sem, contudo, deixar de espelhar a vulnerabilidade da escola portuense. Por seu lado, o principal contestatário não se mostrava disposto a deixar morrer a questão, equacionando um possível fim da campanha se Leonardo Coimbra se demitisse da direção da escola, condição *sine qua non* para o seu regresso ao ensino. De resto, terá sido por sua intercessão direta que, no verão de 1924, o ministro Abranches Ferrão retomava a sindicância à 1.ª FLUP e a revisão do processo disciplinar solicitado contra o professor desavindo.

Para esta segunda ação, foi nomeado como sindicante Agostinho Fortes, professor na Faculdade de Letras de Lisboa, que, em inícios de outubro, se deslocou ao Porto para ouvir as partes em contenda e as testemunhas arroladas. A sua condução revelou-se desastrosa, quando o

²⁸ F. Homem Cristo, “Faculdade de Letras”, *O de Aveiro* (ano VIII, n.º 352, 02.03.1923), 1-2.

²⁹ Em vários números, Homem Cristo refere-se a estes boatos que circulavam pela cidade do Porto sobre Leonardo Coimbra, alimentados pelos seus muitos adversários políticos e intelectuais, por conviver de um modo demasiado informal e familiar com os estudantes liceais e universitários em cafés, restaurantes, passeios, saraus académicos, etc. A constante denominação de “Imbra” revela bem o tom infame utilizado, justificando-a com as estórias dos tempos de mocidade na Universidade de Coimbra, na qual Leonardo teria vendido o “co” a Jaime Cortesão e a outros, jamais tendo perdido essa orientação sexual.

³⁰ Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto”, 99.

³¹ GI/UP, *Actas do Senado Universitário: sessão de 21.12.1923*, lv. 1, fl. 66v-68.

mesmo se sobrepôs ao ministério, comunicando sem autorização o seu relatório e conclusões num comício aberto ao público e jornalistas nas instalações da Quinta Amarela. Por outro lado, o seu juízo de valor fora de que a campanha era mera contenda pessoal do lente de Aveiro, baseada em ignomínias e injúrias contra o seu diretor, devendo por isso findar e retomar a sua cátedra³², sem aprofundar devidamente todas as irregularidades e conjeturas tecidas.

Contra isto protestou violentamente Homem Cristo, quer por não terem sido ouvidas todas as testemunhas e analisada toda a documentação oficial, quer pela cobertura da imprensa local ter sido claramente tendenciosa em favor de Leonardo Coimbra, procurando cingir a polémica exclusivamente às intrigas entre ambos. No que foi secundado pelo ministério da Instrução Pública que, ao impugnar o sindicante e o seu relatório, ordenou nova sindicância perante o desagrado da 1.ª FLUP e da U. Porto pelos seus efeitos aviltantes para a instituição educativa. Nas entrelinhas ficaram omitidas as fulcrais denúncias de situações internas de ilicitudes administrativas e embustes nas avaliações dos licenciados em Letras, que, apesar de tudo, Homem Cristo manteve em circulação nas páginas *d'O de Aveiro* até à primavera de 1926.

3. A politização da «campanha Homem Cristo» no Parlamento (1924)

O insólito da sindicância de Agostinho Fortes foi habilmente manobrado pelos adversários político-intelectuais de Leonardo Coimbra para os ataques à sua pessoa e à escola a que presidia, levantando suposições de uma ingerência nos resultados preliminares apresentados e de sonegação das realidades indecorosas enunciadas pela «campanha Homem Cristo». Desta forma, forçado a procurar silenciar de vez essas vozes, o diretor da 1.ª FLUP tentou politizar a questão ao promover o seu debate na Câmara dos Deputados, em três sessões extraordinárias em inícios de novembro de 1924, que assumiram contornos suficientemente bizarros³³.

Na primeira sessão foi Leonardo Coimbra a tomar a palavra, claramente manipulando o seu discurso com referências que punham em cheque a credibilidade de Homem Cristo: as suas quezílias com nomes fortes da 1.ª República e até com Homem Cristo Filho, a campanha no seu jornal como represália pela deliberação da questão disciplinar, a escolha como testemunhas no inquérito ministerial entre os seus opositores na *Invicta*, as calúnias e provocações pessoais arremetidas ou a sua árida probidade intelectual. Sobre as alusões contra a 1.ª FLUP desmentia a falsificação das atas do conselho escolar, a eventual nulidade de algumas matrículas estudantis, a iniquidade do reitor Augusto Nobre ou dos reembolsos indevidos aos professores nas suas missões científicas, em particular, quando o deputado Homem Cristo pouco comparecia às sessões em Lisboa mas continuava a ser remunerado!

A intervenção parlamentar era rematada com a apresentação de uma moção aprovada para votação “considerando que o professor da Faculdade de Letras da Universidade do Pôrto, Francisco Manuel Homem Cristo, se tem afirmado publicamente como elemento de desordem, agredindo e insultando os seus superiores hierárquicos, os seus colegas e alunos”³⁴, bem como contra os representantes da República e o direito de independência da própria Nação. Logo, o ministério da Instrução Pública deveria interceder prontamente diante o caso, ou seja, no fundo incitando à sua expulsão da administração pública. Conquanto o ministro Abranches Ferrão se tenha mostrado relutante em a aceitar, objetando poder tomar uma decisão sem os resultados de nova sindicância, condenando a diligência e parcialidade de Agostinho Fortes e a imposição do processo disciplinar a Homem Cristo pela 1.ª FLUP sem corpo de delito consistente.

³² “A sindicância á Faculdade de Letras – Dr. Leonardo Coimbra”, *O Primeiro de Janeiro* (ano 56.º, n.º 244, 17.10.1924), 1.

³³ Assembleia da República (AR), *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão extraordinária n.º 151, de 06.11.1924, fl. 18-28; sessão extraordinária n.º 152, de 07.11.1924, fl. 8-23; sessão extraordinária n.º 153, de 10.11.1924, fl. 11-14.

³⁴ AR, *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão extraordinária n.º 151, de 06.11.1924, fl. 23.

Já Homem Cristo, depois de num primeiro uso da palavra ter sido vaiado pelos deputados por observações supérfluas, na segunda sessão teve um maior cuidado na sua exposição em cerca de catorze pontos, ainda que intercalado com várias referências sobre a sua vida pessoal como atestado da retidão do carácter. Justamente, concentrou esta réplica nas incongruências da sindicância e da gestão da 1.ª FLUP: a indisciplina académica, a falsificação das atas, a falta de certidões dos preparatórios liceais nas matrículas, o uso abusivo de “perdões de acto” nas provas de avaliação, a gerência das verbas públicas ou a pouca solidariedade da academia do Porto, etc.³⁵:

Eu conheço perfeitamente toda aquela manobra da Faculdade de Letras [...] Logo que conheci a manobra urdida pelo Sr. Leonardo, o mesmo Sr. Leonardo da Póvoa e do Liceu Rodrigues de Freitas, eu verifiquei que havia um destes dois objectivos: ou vexar-me perante os alunos, ou pôr-me fóra da Faculdade. Eu bem sei que não é este o logar próprio para apreciar uma sindicância.³⁶

No final, este precedente de Leonardo não atingiu os resultados esperados, uma vez que a sua tentativa de politização falhou ao não reunir os apoios das forças parlamentares para a sua moção, compelido a retirá-la depois de uma reformulação prévia para não comprometer o governo de Rodrigues Gaspar. Alinhados por um mesmo diapasão de que a questão ultrapassava as competências do Parlamento e aguardando-se pelo retomar da sindicância, em moções das bancadas do Partido Nacionalista, Acção Republicana e das minorias monárquica e católica, também o Partido Democrático acabou por se abster de votar a proposição do seu próprio correligionário!

Fragilizado politicamente depois de ter defendido uma política de liberdade do ensino religioso em escolas particulares, na sua segunda experiência como ministro da Instrução (1922-1923), Leonardo Coimbra teve de se confrontar com uma opinião pública hostil que o depreciava por ter tentado nulificar Homem Cristo e fazer valer-se da sua influência política para impedir novo inquérito ministerial. Sendo certo que o mesmo foi protelado até à queda da 1.ª República, motivadas pelas cinco remodelações ministeriais subsequentes na Instrução Pública, a primeira das quais do professor da U. Porto, António de Sousa Júnior, voltava a ser altamente suspeita no seu apoio e amizade ao diretor da 1.ª FLUP.

Retomando na primazia os seus ataques pessoais contra a sua comunidade educativa e a vontade de ver a escola dissolvida, Homem Cristo continuou sempre a defender o recobro da sindicância, que poderia corroborar muitas das suas acusações... E nem o processo disciplinar contra si agregado o amedrontava porque defendia que sempre fora um professor assíduo, pontual, exigente e disciplinador, ao contrário de muitos dos colegas, logo querendo-o expulsar eles mesmos ficariam também sujeitos a tal medida.

4. O discreto regresso de Homem Cristo à 1.ª FLUP (1927-1930)

O golpe de 28 de maio e a ascensão da Ditadura Militar significaram um momento agrídeo na vida de Homem Cristo. Se de imediato circularam os boatos de extinção da 1.ª FLUP pelo novo regime político, também o seu jornal *O de Aveiro* foi interditado negando-lhe temporariamente a sua principal fonte de rendimento³⁷. Na U. Porto os receios de uma “contrarreforma educativa” determinaram alterações ao nível das gestões escolares da reitoria e faculdades, mais sentidas em Letras pela sua valência de escola republicana, lesada depois pela integração de alguns dos seus elementos no emergente movimento revirralhista, com Damião Peres a substituir Leonardo Coimbra nesse mesmo verão.

³⁵ Homem Cristo declarou na Câmara dos Deputados estar a escrever um livro sobre o ensino universitário português e a 1.ª FLUP, que chega a publicitar no seu jornal sob o título *A Questão da Faculdade de Letras – O Banditismo Político*, o qual não chegou a ser publicado.

³⁶ AR, *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão extraordinária n.º 152, de 07.11.1924, fl. 8.

³⁷ Em maio de 1927, Homem Cristo relançava a terceira e quarta série d' *O Povo de Aveiro* que manteve em circulação até 1941 num total de 684 números, rematado com um número único de homenagem na comemoração do primeiro ano do seu falecimento em 1944.

Surpreendendo tudo e todos, mas com a desejada queda do antigo diretor da escola, Homem Cristo voltava a apresentar-se ao serviço, regendo, a partir do ano letivo de 1927-1928, as cadeiras de *História Medieval*, *História de Portugal*, *História Geral da Civilização* e *História Moderna e Contemporânea*³⁸. Sem com isto reaver um relacionamento muito salutar com os colegas e uma nova geração estudantil, limitando-se a cumprir o seu dever profissional e terminando a «campanha Homem Cristo» contra a instituição. Quiçá também por preponderância da comissão de censura nesse tipo de artigos de imprensa, no entanto, deixando passar um ou outro de notória difamação contra Leonardo Coimbra.

Isto poderá explicar a ausência de notícias no seu novo periódico aveirense sobre a concretização do encerramento da 1.ª FLUP pelo ministro Alfredo Mendes de Magalhães, igualmente reitor da U. Porto, em nome exclusivo da prossecução do equilíbrio financeiro estatal em 1928³⁹. Diploma que cedo foi revisto para os outros estabelecimentos educativos contemplados, revogado para a Faculdade de Direito de Lisboa e alterado para a Faculdade de Farmácia e Escola Normal Superior de Coimbra, mas que no Porto decretou a proibição de novas matrículas e o funcionamento condicional para término das licenciaturas em curso. Diferendo que o Senado Universitário e as forças vivas da cidade tentaram desde logo combater, defendendo a integridade universitária do seu ensino face a uma despromoção orgânica face a Coimbra e Lisboa, circunscrevendo até a criação de uma Faculdade de Ciências Económicas e Comerciais pelo resgate da de Letras⁴⁰.

São poucas as notas nos artigos de Homem Cristo que demonstram um interesse por esta fatalidade, obstando a essa reconversão do Instituto Superior do Comércio em faculdade⁴¹, e, em especial, concentrando-se numa polémica com Alfredo Pimenta sob a falta de concurso em provas públicas nas carreiras dos professores da 1.ª FLUP⁴², ainda que anuindo com o seu fecho:

Não temos nenhum interesse pessoal em dizer isto, pois tendo completado o tempo preciso para a nossa aposentação, nenhuma medida que se tome sobre a Faculdade de Letras do Porto nos pode attingir nos nossos direitos ou nos nossos interesses materiaes. Mas revolta-nos ver seja quem for a offender, cinicamente, a verdade. Não defendo Faculdade de Letras do Porto. Digo, apenas, que a de Coimbra e a de Lisboa estão, a seu turno, cheias de verdadeiras nullidades.⁴³

Completados os 70 anos de idade em 1930, então limite para a aposentação da função pública, Homem Cristo pôde pedir a sua jubilação do magistério na U. Porto, dedicando-se até ao seu falecimento à carreira jornalística e a alguns cargos em instituições aveirenses. Sem aparentemente voltar a frisar o assunto da 1.ª FLUP nos seus escritos e memórias, compulsivamente encerrada a 31 de julho de 1931.

5. O real valor da «campanha Homem Cristo»: breves conclusões

Na sua globalidade, facilmente se percebe a «campanha Homem Cristo» como um exercício difamatório contra Leonardo Coimbra e a 1.ª FLUP, fundamentado em calúnias, ofensas pessoais e trivialidades pouco dignas, como tende ainda a ser caracterizado pelo registo historiográfico e enquanto episódio menor e desprezível nesta história institucional específica. Todavia, não retirando a pertinência dessa avaliação preliminar que Homem Cristo tão bem alimentou nos seus periódicos, o entrosamento e acareação das afirmações dos diferentes intervenientes traduzem a viabilidade de muitas das críticas de natureza académica e administrativa, que debilitaram a imagem do

³⁸ Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto”, 123-130.

³⁹ Decreto n.º 15 365, de 12.04.1928. *Diário do Governo*, I série, n.º 85, 922-923.

⁴⁰ GI/UP, *Actas do Senado Universitário: sessão de 14.01.1931*, lv. 2, fl. 10v-11.

⁴¹ F. Homem Cristo, “No paiz dos asnos”, *O Povo de Aveiro* (ano XLVI, n.º 96, 17.03.1929), 1.

⁴² F. Homem Cristo, “Faculdade de Letras”, *O Povo de Aveiro* (ano XLVI, n.º 80, 18.11.1928), 1.

⁴³ F. Homem Cristo, “Incomparavel malandro”, *O Povo de Aveiro* (ano XLVI, n.º 104, 12.05.1929), 1.

estabelecimento educativo e as dificuldades da sua implementação no meio universitário portuense nesses anos de 1920.

Sem dúvida, altamente prejudicial foi o processo de contratação dos seus elementos por nomeação política, que o conselho escolar sempre conservou durante a sua existência, isto depois de no próprio órgão alguns terem sugerido a contratação por provas públicas de novos docentes! Homem Cristo e outros sempre desconfiaram da entrada como professores de jovens licenciados como Augusto Ferreira Nobre (filho do reitor Augusto Nobre), Artur de Magalhães Basto (cunhado de Mendes Corrêa) e de António Luís Gomes (filho do republicano António Luís Gomes), este que acabou por rescindir o contrato logo em 1923⁴⁴. Ou das dúvidas levantadas quanto às habilitações académicas na Sorbonne do assistente José de Bragança e da escolha de Ana Gonzalez Cardim (filha de Luís Cardim) como chefe de secretaria da escola na qual era também aluna.

Como tantos outros opositores, também ele se amotinou contra a atribuição indiferenciada do grau institucional de doutor, inaugurado para Leonardo Coimbra em 1921 e, até finais de 1926, dado à maioria dos professores ordinários, quando o Ministério da Instrução Pública interditou essa lei de reconhecimento excecional de méritos científico-literários⁴⁵. A leitura resumida das atas do conselho pouco mais abonatórias serão à gestão administrativa do fundador e primeiro diretor⁴⁶, quer por um regulamento interno nunca aprovado, quer pela validação indiscriminada de diversos requerimentos de alunos para repetição e adiamento de exames. E sem esquecer a deturpação no seu registo, por vezes por falta de quórum e noutras de inclusão de assuntos não tratados, como o caso bem conhecido e sonogado do voto contra de Urbano Canuto Soares no processo oficioso de contratação de Francisco Torrinha.

Além de que na inquietação estudantil de defender a sua instituição, nos artigos d' *A Garrocha* os alunos confessaram muitos dos logros pedagógicos, tentando incriminar o professor por também ele antes os ter admitido: matrículas com dispensa de preparatórios, falsos atestados por doença para repetição de exercícios, substituição por outras pessoas em exames, validação de provas trazidas de casa e de copianços em plena sala de aula. Dos quais Homem Cristo se desassociava no fim de contas – “porque era preciso ser-se benevolente para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto ter frequência escolar!”⁴⁷ –, para gáudio de todos aqueles que escarneciam da credibilidade e qualidade do ensino na “Faculdade das Tretas” ou “Capelinha do Leonardo”.

A prova cabal da exequibilidade destas indagações suscetíveis foi a fragmentação do espírito de solidariedade no meio académico, quando noutras investidas contra o prestígio das Universidades ele era omnipresente entre professores e alunos. Não só porque o próprio colega Urbano Canuto Soares, o único a jamais ter sido denegrado (a par de Damião Peres) foi timidamente subscrevendo esta campanha ao se associar às homenagens a Homem Cristo, como o público escolar de Letras não reuniu o apoio generalizado das demais faculdades. Enquanto o periódico *Porto Académico* aderiu ao seu protesto, a Associação de Estudantes do Porto depois de várias discussões preferiu manter-se neutral à controvérsia, mas com segmentos em Medicina, Ciências e Técnica a dar o seu expresso apoio ao lente aveirense e subscrevendo parte das suas denúncias.

Na revisão historiográfica sobre a 1.ª FLUP será por isso conveniente asseverar um outro destaque à «campanha Homem Cristo», rebuscando entre as realidades da polémica mais conhecidas,

⁴⁴ António Luís Gomes acabaria por optar pelo cargo de delegado do Procurador da República, aprovado em concurso público, que Homem Cristo atribuía à influência sobre o júri do seu progenitor e de Leonardo Coimbra.

⁴⁵ Lei n.º 616, de 19.06.1916. *Diário do Governo*, I série, n.º 122, 607-608.

⁴⁶ Atente-se que grande parte do arquivo da 1.ª FLUP se perdeu entre mudanças de instalações escolares e o incêndio na Reitoria da U.Porto em 1974, dos quais subsistem apenas alguns documentos dispersos. Inclusive, estes mesmos livros de atas permanecem extraviados, estando o seu conhecimento restrito à exposição condensada do seu conteúdo publicado em 1966. Cfr. Luís de Pina, “Faculdade de Letras do Porto”, 79-133.

⁴⁷ F. Homem Cristo, “Minada de Piolhos”, *O de Aveiro* (ano X, n.º 441, 14.02.1926), 1.

todas estas graves alegações que se tentaram silenciar, nomeadamente nas inconfiências cometidas aquando da única sindicância promovida ou da sua manipulação política na Câmara dos Deputados. Um claro exemplo das clivagens ideológicas e da imiscuição dos interesses pessoais junto da esfera política da 1.ª República, onde assinala-se a passagem de alguns destes protagonistas como ministros da Instrução Pública ou deputados, cujas aspirações e favores presumivelmente se enredavam nos mutáveis jogos partidários. Em certa medida, patenteando os atropelos à autonomia administrativa e mesmo de corrupção no sistema educativo republicano, como o exemplo das nomeações e promoções administrativas destes e de outros docentes, onde as Universidades de Lisboa e do Porto se tentaram afirmar por diferentes meios contra o foco reacionário da ancestral Universidade de Coimbra.

Até a despeito do relativo sucesso educativo da 1.ª FLUP na formação de uma nova geração de intelectuais – Agostinho da Silva, Delfim Santos, Armando de Lacerda, Casais Monteiro, Álvaro Ribeiro, Salgado Júnior, José Marinho ou Sant'Anna Dionísio, etc. –, baseado num modelo de liberdade de ensino e heterodoxia de temáticas e conteúdos lecionados. Convém realçar também que foi no ramo das Filologias que se congregaram o maior número e as melhores classificações dos seus licenciados, incluindo nos célebres Exames de Estado, e não no muito exaltado e afamado grupo das Ciências Filosóficas de Leonardo Coimbra⁴⁸.

Em síntese, mais do que continuar a imputar o desaparecimento da 1.ª FLUP em 1928-1931 puramente às premissas de controlo económico e de depuração política, o valor da «campanha Homem Cristo» reside nesta valência académico-pedagógica com conjunturas e ocorrências difíceis de se acolher nos meios universitários da época, talvez mesmo na atualidade, cuja preeminência terá sido igualmente decisiva para o seu destino funesto. Designadamente todas as ilicitudes e arbitrariedades na sua gestão e funcionamento, a constituição do seu corpo docente ou na postura indulgente da sua comunidade escolar, que comprometeram irremediavelmente a sua missão e finalidades educativas para uma redenção a curto prazo.

Assim, contribuindo o estigma e conspurcação desta imagem institucional da primeira Faculdade de Letras para o compasso de espera do seu reaparecimento na U. Porto, ensaiado primeiro por Amândio Tavares e Luís de Pina pela criação do Centro de Estudos Humanísticos em 1947, precavendo-se o Estado Novo de criar a vigente instituição educativa sem qualquer outro elo sucessório que não o de uma idêntica designação oficial e com uma estrutura pedagógico-científica condicionada até à Revolução de 1974.

⁴⁸ Cfr. Francisco Miguel Araújo, ««Liberdade de aprender, Estigma de ensinar»: o malogro da 1.ª Faculdade de Letras do Porto», comunicação ao *II Congresso Anual de História Contemporânea - 2013* (em publicação).

Daniela Vilaverde e Silva*

A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares

R E S U M O

A Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) e o Plano de Educação Popular, desenvolvidos no Estado Novo, representaram iniciativas educativas que marcaram a década de 50. Este artigo pretende interpretar sociologicamente os discursos proferidos pelos deputados sobre a CNEA presentes nas atas dos debates parlamentares das duas Câmaras Parlamentares do Estado Novo: a Assembleia Nacional e a Câmara Corporativa. Num primeiro plano, recorremos à análise documental das atas dos debates parlamentares das duas Câmaras e procuramos quantificar a frequência do termo “educação de adultos”. Posteriormente, procedemos a uma análise de conteúdo dos debates parlamentares. Na análise de conteúdo optamos por criar seis dimensões que nos possibilitaram interpretar esta iniciativa de educação de adultos no contexto de um regime ditatorial. A reflexão sobre os debates revelou que a CNEA representou um importante meio de difusão dos ideais do regime do Estado Novo, estando a educação subjugada aos imperativos do regime e afastada de ideais humanistas e emancipatórios.
Palavras-chave: Educação de Adultos; Estado Novo; Educação Popular.

A B S T R A C T

The National Campaign for Adult Education (CNEA) and the Popular Education Plan developed in the New State represented educational initiatives that marked the decade of 50. This article aims to interpret sociologically the deputy speeches about the CNEA present on the parliamentary debates of two Parliamentary Chambers of the New State: the National Assembly and the Corporate Council. In the foreground, using documentary analysis of the minutes of the parliamentary debates of the two chambers seek to quantify the frequency of the term “adult education” and then proceeded to a content analysis of parliamentary debates. In content analysis we chose to create six dimensions that allowed us to interpret this adult education initiative in the context of a dictatorial regime. Reflecting on the debates revealed that the CNEA was an important means of disseminating the ideals of the New State, with the subdued education to the imperatives of the system and away from humanist and emancipatory ideals.
Keywords: Adult Education; New State; Popular Education.

Introdução

Em Portugal, a educação de adultos assumiu, ao longo da sua história, um papel periférico no campo da educação. Embora a instrução de adultos estivesse já consagrada na reforma de Passos Manuel sob a forma de cursos noturnos e presente em muitos discursos legais publicados desde o período da Monarquia Constitucional, as reformas e as práticas educativas pouca ênfase

* Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

davam a este campo da educação, tendo sido considerado, ao longo dos tempos, como o setor “mais problemático e mais crítico”¹ do sistema educativo.

O período do Estado Novo (1926-1974) caracteriza-se pela sua heterogeneidade. Acabada a segunda grande guerra mundial, o regime esboçou uma pequena abertura face às exigências das potências ocidentais, decorrentes da entrada de Portugal na NATO (1949) e da preparação da entrada na EFTA, que veio a ocorrer na década de 60. Esta abertura implicava mudanças em vários setores.

No setor económico, ocorreu a progressiva transformação de uma economia baseada na produção do setor primário, ruralista, para a conversão numa economia baseada na indústria/industrialização no seu capital de produção.

No campo da educação de adultos também se registam mudanças. No início da década de 50 e sob o impulso do Ministro Pires de Lima (1947-1955), desenvolveram-se duas medidas educativas inovadoras destinadas à alfabetização da população adulta e à transmissão da ideologia do regime: a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) e o Plano de Educação Popular, através dos Decretos n.º 38.968 e 38.969, respetivamente. As atas dos debates parlamentares das duas Câmaras Parlamentares - a Assembleia Nacional e a Câmara Corporativa - evocam diferentes campos argumentativos que nos permitem interpretar o modo como o Estado Novo desenvolveu esta iniciativa. Numa primeira fase, este artigo pretende a) identificar o uso da expressão educação de adultos nos debates parlamentares do ponto de vista quantitativo e b) numa segunda fase, conhecer e refletir sobre os diferentes pontos de vista dos deputados das Câmaras parlamentares acerca da CNEA. Neste exercício hermenêutico, selecionamos seis dimensões decorrentes da análise de conteúdo: a) o elogio da universalidade da CNEA, b) a importância da educação na construção do *Homem Novo*, c) a defesa de uma educação ideológica do regime, d) a relação estreita com a religião, e) a dimensão escolarizante da CNEA e f) a dimensão simbólica da CNEA face aos países estrangeiros e organizações internacionais como a UNESCO.

A partir desta análise e reflexão pudemos inferir sobre o poder ideológico que atravessou toda a CNEA, presente não só na socialização da população adulta em torno dos ideais do Estado Novo como também na forma propagandística do regime que a CNEA assumiu, quer em Portugal quer perante os países estrangeiros.

Este artigo está estruturado em quatro pontos. No primeiro ponto, apresentamos alguns apontamentos sobre o retrato político-social que possibilitou a emergência da CNEA. No segundo ponto, abordamos a CNEA do ponto de vista do legislador. No terceiro ponto, tecemos algumas considerações metodológicas e, por fim, apresentamos os dados da investigação desenvolvida, a partir da análise de conteúdo às atas das duas Câmaras.

1. Breve enquadramento político-social da CNEA

No campo educativo, o período 1926-1974 “baliza uma importante mudança de *escala*, mas também de *natureza*, do sistema educativo”². Tendo em conta um intervalo temporal bastante amplo, o Estado Novo revelou uma diversidade discursiva no campo da educação. A. Nóvoa³ organiza este período por quatro fases⁴. A primeira fase tem a duração de uma década (até 1936)⁵ e caracteriza-se por

¹ Licínio Lima, “Introdução” in L. Lima (org.). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas em Contextos Associativos*. (Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2006), p. 13.

² António Nóvoa, “Educação, Política de”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica (Coord.). *Dicionário de História de Portugal*, (Porto: Livraria Figueirinhas, vol. VII, 1999) pp. 591.

³ *Ibidem*, 593.

⁴ A. Nóvoa (*idem*) organiza este período por quatro fases tendo em conta os principais titulares da pasta da Educação: Gustavo Cordeiro Ramos (1930-1933), Alexandre Sousa Pinto (1933-1934) e Eusébio Tamagnini (1934-1936); Carneiro Pacheco (1936-1940), Mário de Figueiredo (1940-1941) e José Caeiro da Mata (1944-1947); Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961); Manuel Lopes de Almeida (1961-1962), Inocêncio Galvão Teles (1962-1968), José Hermano Saraiva (1968-1970) e José Veiga Simão (1970-1974).

⁵ *Idem*.

uma certa “indefinição nas políticas, ainda que comecem a delinear-se com alguma nitidez os contornos da ideologia educativa do Estado Novo”⁶. A segunda fase (1936-1947) inicia-se com um balanço bastante crítico da ação nacionalista no campo educativo. Esta fase representou a consolidação dos valores ideológicos do regime como refere A. Nóvoa⁷, registou-se a “tentativa de edificação da escola nacionalista, baseada numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral”⁸. De modo semelhante, M. Mónica (1980) também sustenta a tese de que o “salazarismo – conseguiu impor uma nova estratégia à educação popular durante a década de 30. A escola era ali vista [...] como uma agência que transmitia e impunha valores, com vista à preservação e reprodução da ordem social”⁹.

A terceira fase (1947-1961) assinala uma certa “acomodação do sistema de ensino às novas realidades económicas e sociais, iniciando-se com as reformas do ensino liceal (1947) e do ensino técnico (1948)”¹⁰ as quais visavam sobretudo preparar quadros e pessoal técnico especializado. Nesta fase regista-se uma certa mudança na missão educativa privilegiando-se a manutenção do ideal de “homem novo” e a subordinação da educação aos padrões da produtividade, conforme descreve F. Rosas¹¹ :

“A realidade é que, sob a continuidade formal do discurso da propaganda e das instituições de enquadramento e «educação», nos anos 50, ia falecendo a alma do regime para moldar as almas de quem quer que fosse. E o rigor do policiamento e da unicidade ideológica, sem nunca desaparecer, dava lugar «invisivelmente», no coração mesmo da organização corporativa ou da máquina da «educação nacional», à formulação de políticas educativas, de formação profissional, de estudos sociais ou até de ocupação dos tempos livres crescentemente marcadas por preocupações de adaptação às necessidades do desenvolvimento industrial e da modernização económica e social”.

Neste contexto, surgem o Plano de Educação Popular (1952) e a CNEA, organizados para lutar contra o analfabetismo e para a preparação do alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos (em 1956 para os rapazes e em 1960 para as raparigas) a qual, segundo A. Nóvoa¹², confirma “a necessidade de enquadrar a política educativa em objectivos de crescimento económico e de industrialização do país”¹³.

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ Relativamente à segunda fase, A Nóvoa acrescenta: “a imagem educativa do Estado Novo ficou associada a esta fase e a algumas das medidas então tomadas: adopção da designação de Ministério da Educação Nacional, imposição do livro único, formação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional, criação da Junta Nacional de Educação, etc. A eficácia do esforço de construção nacionalista da educação mede-se, não tanto pela obra realizada, mas sobretudo pela capacidade de atribuição de sentidos à acção escolar e à política educativa. Carneiro Pacheco compreendeu que as transformações educativas precisam de um discurso de suporte e que a linguagem reformadora não é apenas um instrumento de poder, mas também uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder. A legitimidade social de que o Estado Novo se procura investir transfere-se do exterior para o interior da educação” (*Idem*).

⁹ Maria Filomena Mónica, “Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX” in *Análise Social*, (vol. XVI [63] 1980), pp. 499-518.

¹⁰ António Nóvoa, “Educação, Política de”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica (Coord.). *Dicionário de História de Portugal*, (Porto: Livraria Figueirinhas, vol. VII, 1999) pp. 593.

¹¹ Fernando Rosas, “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo”; in *Análise Social*, (vol. XXXV [157], 2001) pp. 1051.

¹² António Nóvoa, “Educação, Política de”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica (Coord.). *Dicionário de História de Portugal*, (Porto: Livraria Figueirinhas, vol. VII, 1999) pp. 593.

¹³ A. Nóvoa (*Ibidem*) apresenta ainda uma quarta fase (depois de 1961) caracterizada por uma “política de resposta à expansão escolar, o que obriga a adoptar uma série de medidas de emergência”, nomeadamente: “o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos em 1964 (e a intenção de a alargar para oito anos) e as alterações na própria estrutura do sistema de ensino, nomeadamente com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário em 1967 [...]. O diagnóstico feito no final da década de cinquenta, em certa medida pelos próprios responsáveis ministeriais, produz uma consciência nítida

2. A educação de adultos: a Campanha Nacional de Educação de Adultos

A década de 50 é marcada por duas iniciativas políticas no setor da educação de adultos: a CNEA e o Plano de Educação Popular, cujo cartaz publicitário reproduzimos abaixo:



Figura 1 – Cartaz de Propaganda da CNEA¹⁴

Todavia, também é de registar a existência de outras iniciativas anteriores, nomeadamente, a Comissão de Educação Popular, os cursos noturnos (re-instituídos pelo Decreto-Lei n.º 18 724/30, de 5 de Agosto), os cursos dominicais, as cátedras ambulantes (Decreto-Lei n.º 21 896/32, de 22 de Novembro) e ainda a alfabetização de jovens no cumprimento do serviço militar (Lei n.º 2034/49, de 18 de Julho). Estas medidas, contudo, não conquistaram efeitos práticos muito expressivos ou “significativos”¹⁵.

A educação de adultos encontra-se, no período em causa, associada e reduzida ao conceito de alfabetização. Neste ponto, procuramos analisar a visão oficial da CNAE, inscrita na legislação que a materializou.

No Decreto n.º 38 968 encontramos os principais argumentos que, na ótica do legislador, constituem a “razão de ser e finalidades do Plano de Educação Popular”.

A CNEA teve o seu início em Janeiro de 1953 e tinha como termo previsto o final do ano civil seguinte¹⁶. A sua justificação residia na “existência no País de elevada percentagem de iletrados adolescentes e adultos [a qual] é causa de grande preocupação para o Governo, não obstante a melhoria registada nos censos da população de 1940 e 1950”¹⁷. A CNEA destinava-se “especialmente a preparação para o exame de ensino primário elementar de analfabetos com idade entre os 14 e os 35 anos”¹⁸.

A missão adotada pela CNEA assentava na “campanha contra o analfabetismo”¹⁹. Neste sentido, fundem-se os conceitos de educação de adultos e o de analfabetismo. Todavia, ao atribuir uma designação ampla através do conceito de educação de adultos, o governo pretendia não “apenas

dos atrasos do país e sugere mudanças de tomo na organização das políticas educativas. Verifica-se uma tentativa de planeamento da educação, que se situa em contracorrente das perspectivas iniciais do Estado Novo, na qual se preconiza a articulação entre planificação económica e educativa e se incentiva a educação escolar como factor de mobilidade social”.

¹⁴ Fonte: *A Campanha*, 1953, n.º 1, pág. 3.

¹⁵ Áurea Adão, “Educação de Adultos” in A. Barreto & M. Mónica, (coord.). *Dicionário de História de Portugal* (Porto: Livraria Figueirinhas, 1999), vol. VII, pp. 599-601.

¹⁶ No entanto, apesar de contemplar apenas dois anos, a CNEA perdurou até finais de 1956.

¹⁷ Art.º 56.º do Decreto-Lei n.º 38.968/1952, de 27 de Outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241.

¹⁸ Art.º 23.º do Decreto-Lei n.º 38.968/1952, de 27 de Outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241.

¹⁹ Art.º 58.º do Decreto-Lei n.º 38.968/1952, de 27 de Outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241.

transmitir aos analfabetos os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, mas ainda contribuir para a educação geral do nosso povo. Por isso se consagra também como objetivo da CNEA a divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária”²⁰.

Esta visão doutrinária atravessa todo o documento legal, assumindo a educação uma função eminentemente ideológica ao serviço do poder dominante e instituindo-se como veículo da propaganda dos valores do regime. Neste sentido,

“O Estado Novo concede uma grande importância às questões educativas e define, desde o início, políticas que investem a escola como espaço privilegiado de doutrinação e de integração social. A defesa do valor *educação* contém uma crítica à lógica republicana de *instrução* (ainda que ambos os regimes saibam que os termos não se excluem): ao reeditar esta dicotomia, o regime procura justificar a sua estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas”²¹.

A tónica central residiu na tentativa de contribuir para a perpetuação de uma ordem social estabelecida. Assim sendo, a educação baseou-se em

“Ensinar o analfabeto a defender a saúde e a saúde dos seus, a melhorar o seu teor de vida, a aperfeiçoar o seu trabalho e as suas técnicas de produção, a conservar e a utilizar os recursos naturais; ajudá-lo a tomar consciência dos valores sociais, económicos, estéticos, cívicos, morais e espirituais; adaptá-lo às condições da vida moderna; defendê-lo das falsas ideias e de perigosos mitos, terá de ser outro grande objectivo de uma campanha bem orientada, como se conheceu, ainda há poucos anos, num congresso internacional destinado ao estudo dos problemas sobre educação dos adultos”²².

Esta noção de educação enquadra-se na análise de A. Nóvoa²³ quando salienta o facto de a educação cumprir então um mandato específico de inculcação de determinados valores hegemónicos próprios do regime vigente, como os valores nacionalistas, a exaltação da pátria, a defesa de certos ideais. Nas suas palavras:

“O ideário educativo do salazarismo tem como referência a tradição e valores ditos imutáveis, que se impõem como dimensão totalizante das representações sociais e como discurso legitimador das decisões políticas e programáticas. [...] A partir do apelo aos hábitos das famílias portuguesas, às práticas cristãs e às crenças e culturas populares, o Estado Novo reinventa uma ideologia fortemente integradora ou, dito doutro modo, apropria-se de uma determinada realidade e transforma-a em ideologia”²⁴.

A concretização desta política educativa ideológica no âmbito da CNEA, estaria a cargo de pessoal docente que exercia o cargo em regime de voluntariado e deveria dar “garantias de competência pedagógica e de idoneidade moral e cívica”²⁵. O perfil do pessoal docente revestia a forma de “representante da sociedade”.

Podemos afirmar que o regime aperfeiçoou a sua tradição centralizadora e burocrática, através de um sistema de controlo administrativo na CNEA. Este controlo e vigilância foi auxiliado por

²⁰ *Ibidem*.

²¹ António Nóvoa, “Educação, Política de”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica (Coord.). *Dicionário de História de Portugal*, (Porto: Livraria Figueirinhas, vol. VII, 1999) pp. 591.

²² Artº 58.º do Decreto-Lei n.º 38.968/1952, de 27 de Outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Artº 61.º do Decreto-Lei n.º 38.968/1952, de 27 de Outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241..

outros Ministérios que se articulavam e atuavam conjuntamente com o Ministérios da Educação Nacional, nomeadamente o Ministério das Corporações e Previdência Social.

A. Adão²⁶ distingue o processo de implementação da CNEA em duas fases. Na 1.^a fase, a Campanha ter-se-à limitado à divulgação dos conhecimentos das primeiras letras, embora a legislação tivesse previsto como tarefa essencial ensinar o analfabeto, “a pensar e a falar com clareza e precisão, a compreender e empregar os sinais gráficos, desenvolver-lhe o gosto pela leitura e demonstrar-lhe a necessidade da instrução”²⁷. As organizações que eram recomendadas pelo governo a aderir a este “voluntariado”, apelando ao que consideramos adequado designar de um certo *filantropismo organizacional*, foram essencialmente as “autoridades e corpos administrativos, a organização corporativa e de previdência, os párocos, as associações culturais e desportivas, as escolas públicas e particulares” bem como “as entidades patronais com mais de 20 assalariados nos quadros permanentes, sem a habilitação da 3.^a classe e de idade inferior a 35 anos, poderiam ser obrigados a fornecer instalações para o funcionamento de cursos para essas pessoas”²⁸.

A segunda fase, com início em Outubro de 1953, terá tido um cunho ideológico na sua “feição educativa, com a divulgação de noções de educação moral, cívica, familiar e sanitária, de organização corporativa e de previdência, de agricultura e pecuária, de história pátria”²⁹. Esta diversidade foi também plasmada no número de organizações que implementaram a CNEA, nomeadamente “missões culturais, acompanhadas por brigadas de cinema e teatro, exposições itinerantes e bibliotecas populares”³⁰.

3. Breves apontamentos metodológicos da investigação

Decorrente da Constituição de 1933 e encadeado na política propagandística do regime, o Estado organiza-se em duas Câmaras Parlamentares: a Assembleia Nacional e a Câmara Corporativa. A Assembleia Nacional iniciou funções em 12 Janeiro de 1935, após as eleições de 16 Dezembro de 1934. É precisamente sobre as atas destas duas Câmaras que a nossa investigação incide.

O método adotado nesta investigação foi a *análise documental* e a técnica de tratamento dos dados foi a *análise de conteúdo* das atas dos debates parlamentares. Esta análise começou nas atas da década de 50 e abarcou também as atas da década de 60 e início de 70. Este intervalo de tempo permitiu-nos obter dados que nos possibilitaram analisar não só os discursos dos deputados no período em que a CNEA ocorreu mas também os seus impactos. O objeto de pesquisa incidiu sobre o termo “educação de adultos” e o significado que este assumiu nos discursos dos deputados das duas Câmaras Parlamentares (Assembleia Nacional e a Câmara Corporativa). A análise de conteúdo foi realizada a 71 Diários das Sessões da Assembleia Nacional e a 12 Diários das Sessões da Câmara Corporativa.

No exercício de procurarmos desvendar as componentes ideológicas do regime, optamos por conhecer e analisar os diários das sessões dos debates parlamentares no período em causa. Num primeiro plano, procuramos quantificar a frequência do termo “educação de adultos” e, posteriormente, procedemos a uma análise de conteúdo dos debates parlamentares.

²⁶ Áurea Adão, “Educação de Adultos” in A. Barreto & M. Mónica, (coord.). *Dicionário de História de Portugal* (Porto: Livraria Figueirinhas, 1999), vol. VII, pp. 599-601.

²⁷ *Ibidem*

²⁸ *Ibidem*

²⁹ *Ibidem*

³⁰ *Ibidem*

4. Contributos para uma hermenêutica da educação de adultos no Estado Novo: os debates parlamentares

4.1. Análise quantitativa da expressão “Educação de Adultos” nos debates parlamentares do Estado Novo

A expressão “Educação de Adultos” começa a aparecer nos debates Parlamentares do Estado Novo a partir da V.^a Legislatura (1952) na Assembleia Nacional e da VI.^a Legislatura (1953) na Câmara Corporativa. Verificamos que a maior ocorrência da expressão situa-se na Assembleia Nacional, presente em 71 Diários de Sessões, num total de 112 páginas. Na Câmara Corporativa a expressão ocorre em 12 Diários de Sessões, num total de 33 páginas. Em cada uma destas páginas a expressão pode aparecer diversas vezes. Muitas das sessões da Câmara Corporativa reproduzem a documentação apresentada nas sessões da Assembleia Nacional, o que resulta da sua função “orgânica de regime”, conjugando o ato formal de uma reunião de Estado, com a função propagandística e panegírica do regime. Os gráficos n.ºs 1 e 2 quantificam as ocorrências da expressão “Educação de Adultos” nas duas Câmaras Parlamentares.

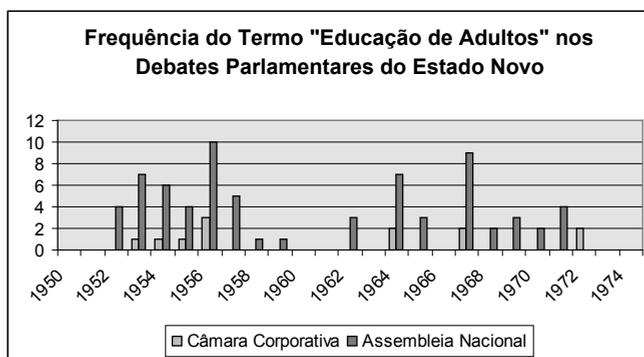


Gráfico n.º 1 – Frequência do termo “Educação de Adultos” nos debates Parlamentares do Estado

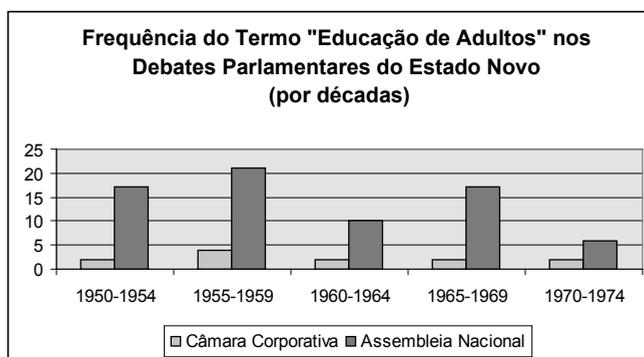


Gráfico n.º 2 – Frequência do termo “Educação de Adultos” nos debates Parlamentares do Estado por década

De acordo com os dados obtidos, registamos que, nos dois gráficos, a expressão “educação de adultos” começou a fazer parte dos debates parlamentares na década de 50, caracterizada no contexto internacional pelo período do pós-guerra e pela reconstrução mundial das estruturas económicas e sociais. Este contexto terá propiciado um investimento político na tentativa da diminuição das elevadíssimas taxas

de analfabetismo registadas em Portugal, o que colocava o país numa situação desonrosa em relação aos outros países europeus, como demonstravam os Relatórios da OCDE e da UNESCO da época³¹.

4.2 – Leitura(s) dos debates Parlamentares

Decorrente da análise de conteúdo, dividimos os *debates parlamentares*, no período em causa, em seis dimensões: a) o elogio da universalidade da CNEA, b) a importância da educação na construção do *Homem Novo*, c) a defesa de uma educação ideológica do regime, d) a relação estreita com a religião, e) a dimensão escolarizante da CNEA e f) a dimensão simbólica da CNEA face aos países estrangeiros e organizações internacionais como a UNESCO.

4.2.1 – O elogio da universalidade da CNEA

Ao longo dos vários diários das sessões são frequentes os discursos que enaltecem a iniciativa do regime. Este elogio assentava nas virtudes de alfabetizar (e também doutrinar) o maior número de portugueses, pressupondo-se que a CNEA viria a assumir um carácter universal. A este propósito, o deputado Melo e Castro³² refere:

“o Governo convida a Nação inteira, alicia-a, convence-a, coage-a até porque tanto a lição de passadas tentativas mostra ser preciso e tanto, em matéria assim ingente, cabia ao Governo, a empenhar-se, enfim, em combate frontal ao analfabetismo [...] têm de vê-lo os cegos, têm de percebê-lo os surdos e de o reconhecer os cépticos mais contumazes que neste país se têm dado passadas largas e decisivas a caminho dum nível de progresso que dê lugar, não a minorias privilegiadas, mas à generalidade da gente portuguesa, no banquete da vida civilizada do nosso tempo. Simplesmente, a educação é o *alfa* e o ómega de todo o progresso”.

Este *convite* dirigido pretensamente ao universo dos portugueses analfabetos era, contudo, mais ilusório do que real. Esta ilusão assentava num conjunto de fatores de ordem financeira e de ordem social. Analisando os encargos financeiros relativos à CNEA, podemos registar um certo paradoxo entre as ambições iniciais da CNEA e a falta de garantia dos meios para a sua concretização. Assim, no diário da sessão de 10 de Dezembro de 1953 são focalizados alguns obstáculos:

“Nem a capacidade actual das escolas, os professores existentes e a restante organização do ensino primário lograriam absorver em tão curto período um número ainda tão avultado de crianças sem ensino. [...] E, menos ainda [...] os adolescentes e adultos dirigidos à frequência escolar se aproximariam do milhão de analfabetos existentes nas idades referidas. Seria preciso de certo ainda uma boa meia

³¹ A este respeito, R. Ramos explica-nos de forma bastante clara as influências internacionais na política educativa portuguesa. Assim, nas suas palavras “o pós-guerra criara uma atmosfera completamente diferente da década de 1930. A perspectiva de um país católico, rural, e fortemente hierarquizado, que ainda parecera plausível a muitos em 1935, começava a desfazer-se. Fala-se agora na «crise» das instituições tradicionais, da família, e da igreja. A oposição, acuada na década de 1930, manifestara-se virulentamente em 1945-1947. Portugal participava já em vários organismos internacionais e procurava aderir às Nações Unidas (vetado em 1946, só seria admitido em 1954). Ora, em 1955, a *World Survey of Education* da UNESCO situava o país no último lugar da Europa em termos de alfabetização - um embaraço internacional e um ótimo tema para a propaganda sobre o «obscurantismo» do governo”. Também nos países estrangeiros estes números eram conhecidos, como exemplifica R. Ramos “o analfabetismo da população já tinha sido um dos principais temas da famosa reportagem da revista norte-americana *Time* sobre Portugal, que tanta ofensa causou ao regime (22-7-1946). O analfabetismo tornara-se para o governo, como então se disse, um caso de «dignidade nacional». Todas estas razões justificaram o Plano de Educação Popular, apresentado em 1952 por Henrique Veiga de Macedo, Sub-secretário de Estado da Educação Nacional” In: Rui Ramos, “Analfabetismo”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica, (coord.). *Dicionário de História de Portugal*. (Porto: Edições Figueirinhas, 1999) pp. 96, sublinhado nosso.

³² Assembleia Nacional, Diário das Sessões n.º 159 de 4-11-1952: p. 887.

dúzia de anos para se registarem progressos mais substanciais. [...] Se ao futuro imediato apenas nos reportarmos – o Estado não corre, infelizmente, o risco de um encargo financeiro de tão grande vulto”³³.

No entanto, esta universalidade pressupunha algumas sanções para a falta de cumprimento da escolaridade obrigatória, conforme esclarece o deputado Melo e Castro³⁴:

“Desejaria assinalar a originalidade, a firmeza e a prudência a um tempo de certas das soluções encontradas para tornar eficaz o princípio já antigo da obrigatoriedade do ensino: [...] com que se aperfeiçoou a cominação das transgressões por parte dos encarregados da educação, a bem justificada nova sanção de retirar aos pais omissos o abono de família; a proibição de os analfabetos menores de 18 anos serem admitidos ao serviço de empresas comerciais e industriais, a faculdade de o Ministério das Corporações estender esta inibição a indivíduos de qualquer idade; a renovação da proibição de emigrarem os analfabetos; a procura de garantia de resultados nas escolas regimentais; a reorganização e simplificação dos serviços de recenseamento escolar e matrículas”.

A falta de professores e de capacidade das escolas³⁵ colocavam em causa a “almejada” universalidade. A idade dos adultos, a dicotomia rural/urbano representaram fatores limitativos no acesso à CNEA. A fixação da idade de acesso à CNEA até aos 35 anos de idade condicionava fortemente a universalidade, continuando o setor da população acima dos 35 anos maioritariamente analfabeta e excluída. Atendendo aos Censos de 1950 e 1960, presentes no quadro abaixo, verificamos que mais de metade da população portuguesa com mais de 35 anos era analfabeta, com 55% e 51% respetivamente.

Intervalo de Idade	Censos de 1950
7-9	21.5
10-11	18.6
12-14	28.1
15-17	31.5
18-19	31.7
20-24	32.2
25-34	36.7
35-44	46.6
45-54	50.3
55-64	56.8
65 e mais anos	64.5

Intervalo de Idade	Censos de 1960
7-9	3
10-13	2.4
14 anos	5.1
15-19	9.4
20-24	20.5
25-29	26.9
30-34	30.4
35-39	33.8
40-44	39.3
45-49	48.8
50-54	52.3
55-59	53.7
60-64	56.3
65-69	59.1
70 e mais anos	65.2

Quadro nº 1 – Taxa de Analfabetismo segundo os Censos de 1950 e 1960³⁶

³³ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 4S, 10-12-1953: p. 33.

³⁴ Assembleia Nacional, Diário das Sessões n.º 159 de 4-11-1952:p. 889.

³⁵ Convém registar que se encontrava ainda em curso o *Plano dos Centenários*.

³⁶ Fonte: Adaptado de Assembleia Nacional, *Diário das Sessões*, n.º 157, 20-12-1968: 2872.

Regista-se, portanto, uma desigualdade etária no acesso à educação.

No entanto, de um conjunto de argumentações que poderiam ser evocadas, os deputados do regime imputam a responsabilidade do analfabetismo para as próprias vítimas, conforme se deduz do seguinte depoimento do deputado Júlio Evangelista³⁷:

“Existe uma larga mancha de indivíduos iletrados em aldeias do Minho, de Trás-os-Montes, das Beiras, do Douro e mesmo do Alentejo. Nesse número se incluem pequenos proprietários rurais, homens até de bom conselho e respeito, dispendo porventura de avultados bens de família e até donos de prósperas empresas. Ou porque na aldeia não houvesse escola ao tempo da sua juventude, ou por falta de posses, ou de mentalidade dos próprios pais, ficaram definitivamente marcados pelo analfabetismo. [...] A campanha de recuperação de adultos criou aos iletrados dificuldades no emprego e para o emprego. Mas os estímulos não atingiram os rurais em termos eficientes, pelo que permanece um resíduo incompreensível, que se alarga para além dos 40 anos”.

A conotação de “resíduo incompreensível” dos analfabetos com mais de 40 anos e que foram excluídos legalmente da CNEA desmascara a universalidade da própria CNEA.

A diferença entre regiões representa outra discrepância no acesso à CNEA, sendo que várias regiões do país exibiam taxas de analfabetismo bastante elevadas. Assim, por exemplo, enquanto que em Lisboa, nos censos de 1950, a taxa de analfabetismo era de 25,4%, noutras cidades do país, o fenómeno era muito mais significativo, nomeadamente “45,8 em Bragança, 48,3 em Évora, 48,9 no Funchal. 51,2 em Castelo Branco e Portalegre e 57,9 em Beja”³⁸. Após a implementação da CNEA, o cenário manteve-se, embora com percentagens mais reduzidas, conforme os dados dos censos de 1960, “a taxa média era de 20,6 em Lisboa, mas atingia 35,5 em Bragança, 38,1 em Évora, 34,7 no Funchal, 39,4 em Castelo Branco, 39,6 em Portalegre e 44,1 em Beja”³⁹.

Esta heterogeneidade e discrepância entre regiões poderia ser justificada pela diferença entre os níveis de pobreza de algumas regiões e pela falta de escolas em certas zonas do país⁴⁰.

Outra justificação é encontrada no mesmo discurso proferido pelo deputado Júlio Evangelista, o qual salienta os resultados “satisfatórios” da CNEA, embora reconheça que continuaram a subsistir “manchas relevantes, sobretudo entre indivíduos dos meios rurais e de mais 40 ou 50 anos”. Tal facto deveu-se, segundo este deputado, à especificidade de “Os meios rurais [que] estiveram privados de escolas durante largo período”⁴¹.

R. Ramos alertou para alguns dos enviesamentos intrínsecos ao Plano de Educação Popular que ao contemplar dois objectivos: a) a escolarização das crianças e b) recuperar analfabetos adolescentes e adultos, optou por investir na escolarização das crianças em detrimento da educação de adultos. Assim, “o Plano, porém, preferiu apostar na escolarização das crianças abrangidas pelo ensino obrigatório, ‘por se entender que a luta contra o analfabetismo terá de desenvolver-se principalmente com a difusão do ensino primário entre as crianças’”⁴².

Contudo, os números denunciam que “dos três milhões de analfabetos existentes no país, dois milhões tinham mais de 35 anos”. R. Ramos nomeia dois argumentos do regime político para este retrocesso. Em primeiro, o fundamento de que “a experiência tem mostrado como é difícil a recuperação

³⁷ Assembleia Nacional, *Diário das Sessões*, n.º 157 de 20-12-1968: p.2873.

³⁸ Assembleia Nacional, *Diário das Sessões*, n.º 157 de 20-12-1968: p.2872.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Note-se que o *plano dos centenários* estava a cargo das autarquias sendo que poderiam existir mais dificuldades nos municípios mais carenciados.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Rui Ramos, “Analfabetismo”; in António Barreto & Maria Filomena Mónica, (coord.). *Dicionário de História de Portugal*. (Porto: Edições Figueirinhas, 1999) pp. 99.

cultural dos adolescentes e adultos analfabetos”⁴³. Em segundo, a ausência de educadores de adultos preparados e, desta forma, “teve-se de contar com os professores do ensino primário e regentes de postos de ensino, em regime de voluntariado (também se aceitavam outros voluntários idóneos). Ora, o professorado não reagiu bem, e aproveitou a ocasião sobretudo para se queixar do excesso de trabalho”⁴⁴.

Para além destes aspetos e tendo em conta os impactos da CNEA por área geográfica, R. Ramos considera que “em 1960, ainda 22% da população entre os 20 e os 39 anos não sabia ler. As áreas de maior analfabetismo eram então o interior norte (distritos de Bragança, Guarda, Castelo Branco), o Alentejo (especialmente o distrito de Beja) e o Algarve. Assim, a campanha parece ter deixado intocada uma população rural, de poucos recursos e envelhecida”⁴⁵. Uma das justificações pode ser atribuída à

“tendência para conceber a *educação* como um factor do desenvolvimento económico, concepção que então começou a predominar sobre a da educação como forma de socialização doutrinal. Ora o «progresso técnico», para o qual o analfabetismo parecia um obstáculo, era concebido em termos de industrialização. Logo, era das populações industriais que se tratava de cuidar”⁴⁶.

4.2.2 – A importância da educação na construção do *Homem Novo*

A CNEA procurou promover a construção de um *Homem Novo*, cabendo à educação a missão de o conceber. A educação assume-se claramente como um ato eminentemente político e ideológico. Este ideal de *Homem Novo*⁴⁷ seria a melhor “garantia de futuro”. Desta feita, o deputado Fernandes Prieto⁴⁸ refere

“O plano estabelecido para os cursos e para a campanha bienal visa não somente à administração de conhecimentos elementares da leitura, da escrita e do cálculo, mas ainda à preparação para as responsabilidades de cidadão e de chefe de família.[...] Não se trata, pois, de simples alfabetização, mas de uma acção educativa real que furte o homem à influência de perigos envenenadores do espírito, que lhe permita a destrição dos seus direitos e obrigações e lhe dê no conhecimento do respeito às pessoas e às coisas, bem como o valor da disciplina, do trabalho e da ordem”.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, 100.

⁴⁵ *Idem*.

⁴⁶ R. Ramos (*Idem*) procurou explicar os fundamentos de tais argumentos: “Em 1953, como explicou Veiga de Macedo, a campanha de educação de adultos pretendia sobretudo «elevar o nível cultural dos operários, e com ele o nível económico e social do país». O ministro Pires de Lima já revelara a mesma intenção, quando observou que a campanha iria privilegiar os adultos até aos 35 anos, e dentro destes «aqueles que ainda pudessem ser recuperados para actividades que exigem um mínimo de instrução» (discurso de 7-2-1953). Nos primeiros seis meses, uma grande parte dos cursos de alfabetização em regime de campanha (cerca de 2000) foram criados em empresas industriais. As inibições ao emprego de analfabetos então legisladas diziam respeito apenas ao comércio e indústria. Quando ao resto, «reconheceu-se que seria prematuro tornar desde já extensiva a medida às actividades agrícolas ou equiparadas». Possivelmente, supôs-se que a população idosa ou de meia idade, ocupada numa agricultura de subsistência nos meios rurais do interior, não estava em condições de contribuir para o desenvolvimento, e por isso podia ser negligenciada sem consequências”.

⁴⁷ O ideal de um “Homem Novo” de modo a “reeducar” o povo português assentou num conjunto de sete mitos que F. Rosas (2001) identifica de forma bastante crítica: a) “*mito palingenético*, ou seja, o mito do recomeço, da «Renascença portuguesa», da «regeneração» operada pelo Estado Novo”; b) o “*mito central da essência ontológica do regime*, ou, se quisermos, o *mito do novo nacionalismo* c) o *mito imperial* d) o *mito da ruralidade*; e) o *mito da pobreza honrada*; f) o *mito da ordem corporativa* e g) o *mito da essência católica da identidade nacional*. Fonte: Fernando Rosas, (2001). “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo”; in *Análise Social*, (vol. XXXV [157], 2001) pp. 1031-1054.

⁴⁸ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 182 de 15-12-1952: p. 361.

A preocupação com a construção de um *Homem Novo*, do *homem do amanhã* constituía um pilar central da CNEA. Esta “obra” era realizada sobretudo pela escola enquanto “lugar de excelência para a formação do homem de amanhã”⁴⁹. Todavia, este ideal de Homem não era igual para todos e diferia, por exemplo, quanto ao meio onde os indivíduos se inseriam. Neste sentido, o homem do campo encontrava-se, como refere o deputado Paiva Brandão⁵⁰,

“mais talhado para as especialidades propriamente militares. A actual campanha de educação de adultos e o combate ao analfabetismo hão-de certamente aumentar os seus já magníficos resultados, facilitando ao camponês o desempenho de especialidades caracterizadamente militares que requerem maior nível de habilitações. Continuando o homem do campo a receber, por via de regra, o ensino daquelas especialidades é natural que, uma vez na disponibilidade, se mantenha ligado à terra que se habituara a laborar”.

Por sua vez, o meio urbano tinha especificidades completamente diferentes. Assim,

“Os meios urbanos fornecem pessoal com características diferentes. Ali, em virtude de as zonas industriais se situarem nos grandes centros ou na sua periferia, aparece o técnico ou o operário especializado, como regia já apto profissionalmente ao atingir a maioridade, e que facilmente encontra na organização militar actividade afim da que desempenhava na vida civil”⁵¹.

A construção do *Homem Novo* era marcada por uma forte influência ideológica do regime, a qual acompanhou de forma decisiva toda a atividade educativa da CNEA.

4.2.3 – A defesa de uma educação ideológica do regime

A inculcação dos valores do regime encontra-se fortemente marcada nas atividades desenvolvidas pela CNEA. Uma *socialização para a conformidade*⁵² e para um determinado *saber estar social* desempenhavam as preocupações centrais. Neste sentido, a CNEA não representou apenas a alfabetização de uma percentagem da população portuguesa mas antes visava fornecer “aos iletrados em recuperação noções de educação moral, cívica, familiar, sanitária e outras que contribuem para os tornar valores activos na colectividade nacional”⁵³.

Todavia, o regime apostou também noutras formas de manifestação ideológica, nomeadamente, o cinema e o teatro, conforme defende o deputado Santos Carreto:

“E entre estes têm lugar do incontestável relevo o teatro e o cinema, que importa tornar escolas verdadeiras de formação e preparação para a vida. Decerto que, como já tive ocasião de afirmar aqui, eu não pretendo, nós não pretendemos, que os espectáculos públicos sejam rigorosamente aulas de catecismo. Não. O que queremos, o que não podemos deixar de reclamar com toda a energia da nossa alma de portugueses, é que o cinema e o teatro jamais se tornem escolas de perversão e desorientação dos espíritos e dos corações, mas sim e sempre instrumentos prestimosos de educação, de cultura e de recreação honesta”⁵⁴.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 46 de 19-3-1954:p. 764.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Licínio Lima. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia).

⁵³ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 56 de 3-12-1954: p. 116.

⁵⁴ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 159 de 4-11-1952: p. 886.

O cartaz abaixo exemplifica a publicidade da CNEA pelo cinema e teatro:



Figura n.º 2 – Cartaz do Cinema e Teatro da CNEA⁵⁵

Integrado no movimento do Plano de Educação Popular, a sétima arte viria a ser uma das formas propagandísticas do regime. C. Barcoso⁵⁶ explora, de um ponto de vista sociológico, o cinema como uma forma de propaganda ideológica e como instrumento “educativo” ao serviço da educação popular e da eliminação do analfabetismo. Apesar dos esforços da CNEA em promover, pelo menos no campo da retórica, uma educação popular, a autora ilustra-nos duas dimensões *simbólicas* importantes desta medida: em primeiro, a “CNEA nasce para combater o desprestígio português nos fóruns internacionais, por necessidade de se empreender um desenvolvimento económico no país”⁵⁷ e, em segundo, “para assegurar a sobrevivência do regime, manipulando-se melhor as massas”⁵⁸.

Esta manipulação deveria servir para a criação de uma inculcação cultural dos adultos, ao serviço da ideologia do regime. O objetivo era, então, de acordo com a autora “criar uma rede de consensos sociais em redor de temas considerados indiscutíveis e intemporais assentes na trilogia de Deus/Pátria/Família. Como Veiga de Macedo afirmava, só pela alfabetização se pode combater, de facto, doutrinas espúricas que possam ameaçar a ordem e a moral públicas. A CNEA concorre deste modo para a formação/educação popular baseada na ideologia do Regime”⁵⁹.

⁵⁵ Fonte: *A Campanha*, 1953, n.º 1, pág. 7.

⁵⁶ Cristina Barcoso, *O Zé Analfabeto no Cinema – O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. (Lisboa: Educa, 2002).

⁵⁷ A associação da CNEA ao desenvolvimento do capital humano é, na perspetiva da autora, entendida como algo paradoxal, conforme deduzimos das suas palavras: “era ventilada a apologia do capital humano como motor de arranque para o desenvolvimento económico, aparecendo como fundamental instruir os trabalhadores de modo a torná-los mais aptos a produzir riqueza. Acreditava-se ser impossível avançar com um esforço industrializados sem ser acompanhado de um plano geral de alfabetização popular. É neste sentido que podemos considerar que a emergência do PEP (só) pode ter ocorrido na sequência da criação do Plano de Fomento. É também neste sentido que podemos compreender, por um lado, que o alvo primordial (e único com direito a gratificação) se confinasse aos indivíduos dos 14 aos 35 anos (aos mais velhos o cemitério competiria com a CNEA na descida da taxa de analfabetismo), que correspondem essencialmente à população activa portuguesa, e por outro lado, a existência da obrigatoriedade das organizações patronais, com mais de 20 assalariados de idade inferior a 35 anos sem a 3ª classe, em criarem cursos de educação de adultos. É importante registar-se que, embora se promovam estes cursos, o enfoque dos recursos da CNEA é colocado na agricultura e na pecuária em detrimento da indústria. É, quiçá, a permanência da imagem de ruralidade criada nos anos 30 que se pretende ainda manter, ‘marginalizando-se’ os operários” (Ibidem: 126). Assim, nesta hipótese, ao mesmo tempo que se “tentava investir” no capital humano, a ideologia propagandística do regime centrava-se na conservação de uma sociedade eminentemente rural.

⁵⁸ *Ibidem*: 125.

⁵⁹ *Idem*

As propostas de alfabetização continham assim um duplo sentido: “a descida da taxa de analfabetismo e a construção/inculcação de um quadro de valores consentâneo com a estrutura política, económica, social e ideológica do Estado Novo”⁶⁰. O próprio significado do conceito de analfabeto veiculava uma conotação pejorativa.

4.2.4 – A relação estreita com a religião

A educação do *Homem Novo* estava também marcada pela relação estreita com a religião, nomeadamente com a igreja católica, conforme expressa o discurso do deputado António Rodrigues:

“O plano foi recebido com geral simpatia, como poucos, tão necessário, perfeito e urgente se apresentava aos olhos de todos. Não lhes faltou o valiosíssimo apoio público do nosso venerando episcopado, que, após a sua primeira reunião colectiva, assim se lhe refere em nota publicada nos jornais de 24 de Dezembro de 1952: ‘Para a Campanha, que é do mais alto e amplo interesse nacional, desejam e instantaneamente recomendam a colaboração generosa do clero, da Acção Católica e mais associações religiosas e de todos os fiéis. Assim, mais uma vez a Igreja, que nunca viu na instrução obstáculo, mas, quando esclarecidamente orientada, precioso auxílio da Fé, continua a abençoar pelos seus meios tudo o que é a bem da Pátria’”⁶¹.

Na mesma linha, o discurso do Subsecretário de Estado, Baltazar Rebelo de Sousa, alerta para a necessidade da formação espiritual do povo português. Do mesmo modo, pode ler-se:

“A educação popular não pode propor-se apenas divulgar o conhecimento das primeiras letras, mas ainda valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo. Efectivamente, a aprendizagem da leitura e da escrita na idade adulta representa uma conquista de extraordinário valor, mas só atingirá a plenitude dos seus efeitos úteis se houver o cuidado de a consolidar e ampliar”⁶².

Tendo em conta o papel da igreja em Portugal e no contexto internacional, o regime viria a utilizar como exemplos as experiências estrangeiras para legitimar a influência da religião na educação, como refere o deputado Melo e Castro:

“O que importa, porém, é destacar a grave confusão que há nisto tudo: o combate ao analfabetismo nos países que, pelo século XIX fora, o levaram a mais completo êxito jamais foi conduzido contra o sentimento religioso ou contra as Igrejas, quer católica, quer protestante. Na Prússia, o país que mais cedo colheu frutos da instrução primária [...] o programa incluía, a par da leitura, da escrita e dos rudimentos do cálculo, o ensino religioso e moral. Outro tanto na Suíça, na Áustria - católica, na Dinamarca”⁶³.

A religião constituiu um elemento determinante na educação do Estado Novo e, em particular, na CNEA.

4.2.5 – A dimensão escolarizante da CNEA

A CNEA, dada toda a propaganda ideológica do regime, assentou, sobretudo, no paradigma escolar. A valorização do espaço escolar enquanto palco dominante da CNEA encontra-se patente em múltiplos discursos, tal como alude o seguinte excerto do deputado Fernandes Prieto:

“falar de educação popular, falar de ensino, falar de campanhas de educação, é falar da escola. E esta, na verdade, o meio clássico de luta contra o analfabetismo. Mas falar da escola implica lembrar o professor, porque é a ele que cabe a responsabilidade da formação dos seus alunos. Já por mais de uma vez têm sido feitas nesta sala referências cheias de justo apreço à prestimosa corporação do

⁶⁰ *Idem*, 126

⁶¹ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 140 de 12-4-1956: p. 789-790.

⁶² Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 104 de 6-12-1955: p. 92.

⁶³ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 159 de 4-11-1952: p. 888.

professorado primário, a esses «obreiros da nobre arte das primeiras letras», que, sem favor, devem alinhar na primeira fila dos que verdadeiramente trabalham a bem da Nação⁶⁴.

A função de controlo social atribuída à educação era assumida, de forma explícita, dissimulando a universalidade da CNEA, conforme salienta o deputado Galiano Tavares a propósito da CNEA:

“A vida social perpetua-se pela educação. O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica a educação é para a vida social. Sem esta permanente transmissão de valores os grupos sociais regressariam sempre. A vida social exige, para se perpetuar, o ensinar e o aprender. Educação é, assim, o processo pelo qual a criança cresce dentro de certas condições: o hábito de aprender da própria vida. Mas só se aprende verdadeiramente aquilo que se pratica: o ser bom, justo, honrado, tolerante e leal”⁶⁵.

A função de *reprodução social* da escola⁶⁶ encontra-se patente na CNEA. Esta forma de controlo social era evidente na tentativa da infantilização do adulto, sendo esta protagonizada de diferentes formas. Percorrendo os diferentes volumes do Jornal *A Campanha* são visíveis sinais, figuras e desenhos típicos do universo das crianças aplicados aos adultos. Um exemplo desta infantilização pode ser visualizado na seguinte figura:



Figura n.º 3 – Ilustração da CNEA⁶⁷

A CNEA tinha, assim, uma visão bastante redutora do adulto, indistinta da das crianças, como retrata a figura em apreço.

4.2.6 - A dimensão simbólica da CNEA face aos países estrangeiros e organizações internacionais

Por fim, é importante destacar a dimensão simbólica que a CNEA assumiu relativamente aos países estrangeiros e às organizações internacionais. Parece consensual, nos debates parlamentares, que a frágil posição de Portugal em matéria de educação junto de instâncias estrangeiras terá sido um dos motores impulsionadores da CNEA. É, assim, reconhecida pela deputada Maria Guardiola a “posição desprestigiante para a qual a incultura do nosso povo, durante cerca de cem anos, lançara a

⁶⁴ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 182 de 15-12-1952: p. 361.

⁶⁵ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 7 de 12-12-1953: p. 88-89

⁶⁶ Na década de 60, esta função de reprodução social da escola veio a ser denunciada pelos trabalhos críticos de P. Bourdieu e J.-C. Passeron (s/d) tendo em conta contexto francês.

⁶⁷ Fonte: *A Campanha*, 1954, n.º 7, pág. 6

Nação”⁶⁸ e pelo deputado Melo e Castro a “gravidade, a vergonha da nossa posição”⁶⁹. A comparação com as experiências providas do estrangeiro é bastante frequente⁷⁰ nos debates parlamentares. Neste contexto, a CNEA terá também tido um papel importante na legitimação das relações de Portugal não só com os países estrangeiros, mas sobretudo, com algumas agências internacionais, como a UNESCO. Desta feita, a CNEA e a sua diversidade de metodologias terá servido de exemplo para que a “imagem” de Portugal pudesse ser diferente. A heterogeneidade das atividades da CNAE era usada nos relatórios produzidos para a UNESCO, conforme o seguinte excerto:

“em relatório apresentado à UNESCO, enumerava a Campanha os vários meios de que se havia servido: a rádio, as discotecas circulantes, o cinema, o teatro móvel percorrendo todo o País, bibliotecas das escolas primárias, itinerantes e central da Campanha, o jornal A Campanha, com uma tiragem de 80 000 exemplares, publicações de cultura e de educação gratuitamente distribuídos às dezenas de milhares, missões culturais, exposições itinerantes, visitas a museus e monumentos”⁷¹.

O cinema, enquanto instrumento de educação ideológica, terá sido uma das novidades de mérito, quer no contexto nacional quer no contexto internacional, sendo um elemento propagandístico do regime, como retrata Veiga de Macedo:

“A partir da execução do Plano de Educação Popular, e que integrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, o Ministério da Educação começou a utilizar, em escala crescente, o cinema, quer como instrumento didáctico, quer como elemento de acção formativa e divulgadora. A experiência então ensaiada, tem sido apontada entre nós e até em organismos internacionais - a UNESCO, por exemplo - como primeiro e forte impulso à utilização dos meios audiovisuais na acção educativa”⁷².

Desta forma, o reconhecimento internacional da aplicação do cinema e da rádio no âmbito da CNEA é retratado como sendo um dos elementos fortes do regime, como exemplifica Veiga de Macedo:

“Mais de cento e cinquenta mil pessoas puderam, desta forma, recrear-se, educar-se ou compenetrar-se do alto significado da Campanha [...]. Como na produção ou aquisição (de filmes) houve o maior cuidado, pode dizer-se que os programas de cinema já realizados se adoptam bem ao padrão cultural das pessoas a que se destinam e que a sua qualidade técnica, não só não nos envergonha, como deve ter excedido, em regra, o nível do que até ao presente se tem feito no mundo da cinematografia nacional. E com satisfação que se revela terem sido algumas fitas da Campanha, juntamente com uma italiana,

⁶⁸ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 159 de 4-11-1952: p. 887.

⁶⁹ *Ibidem*: 890.

⁷⁰ Conforme esclarece o deputado Galiano Tavares “A educação dos adultos com a finalidade de melhorar e aperfeiçoar certas classes trabalhadoras já escolarizadas iniciou-se em Inglaterra há muitos anos, embora o Estado só tenha intervindo em 1893. As Universidades elaboraram programas de extensão universitária, quer em Cambridge, quer em Oxford. Só em 1903 Mr. Mansbridge fundou a Associação Educativa dos Trabalhadores. Será ousadia afirmar que tal iniciativa contribuiu para a criação de um verdadeiro escol entre os frequentadores dos W. E. A. (Workers Educational Association), apesar do número restrito de frequentadores das mais variadas proveniências? «O trabalho, as próprias distrações - escreve Mr. Cyril O. Howle, da Universidade de Chicago»-, o intercâmbio permanente do relações sociais e até os próprios momentos de meditação, que desempenham um papel tão decisivo na nossa existência, impeliram algumas Universidades a ocupar-se da educação dos adultos, perante a injustiça que representava o privilégio de certas classes no acesso à cultura». Em Portugal teríamos por manifestamente útil a criação, quando possível, sem diminuir evidentemente o interesse demonstrado na actual campanha contra o analfabetismo, de cursos de informação e vulgarização científica para os adultos e levada a efeito nas escolas de tipo secundário, em cursos nocturnos, inteiramente livres, sem propinas, sem exames, sem diplomas” (Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 7 de 12-12-1953: p. 88).

⁷¹ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 56 de 3-12-1954: p. 116.

⁷² Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 61 de 7-1-1971:p. 1263.

as únicas escolhidas para a cinemateca da UNESCO, no decurso do Congresso Internacional, realizado em Novembro de 1953, em Hamburgo, sobre o cinema, a rádio e a televisão na educação popular⁷³.

A CNEA teve um papel preponderante na legitimação das políticas educativas portuguesas face aos outros países, sendo que muitas das razões da sua existência reside, sobretudo, no contacto e no *contágio* de muitas experiências estrangeiras que proliferavam na Europa e nos EUA no campo da educação de adultos, a qual se tinha transformado num elemento chave do desenvolvimento social, económico e cultural no período do pós-II grande guerra mundial. Recorde-se que a UNESCO tinha já realizado a sua primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Elseneur, 1949)⁷⁴. Todavia, a relação do Estado Novo com a UNESCO não foi pacífica. A. Teodoro⁷⁵ chega mesmo a considerar que “as relações de Portugal com a UNESCO foram, durante o Estado Novo, muito ténues primeiro, e conflituosas, depois”.

Em suma, podemos referir que a CNEA foi importante não tanto pelos resultados obtidos mas antes pela inculcação ideológica do Estado Novo e pelo reconhecimento internacional.

Conclusão

A CNEA simbolizou a atenção do Estado Novo no setor da educação de adultos, embora no final deste período histórico também tivessem existido outras medidas legais destinadas aos adultos mas sem o mesmo impacto. A análise de conteúdo dos debates parlamentares demonstrou que, justificada à luz das elevadas taxas de analfabetismo, a CNEA acabaria por figurar um importante veículo de propaganda ideológica do Estado Novo. Culpabilizando as próprias vítimas analfabetas pelo estado da educação e cultura do povo português, avessa à educação, na ótica do regime, a CNEA foi marcada pelas desigualdades de acesso, embora proclamasse a igualdade, pela contribuição para a construção de um *Homem Novo*, pela variedade de formas de inculcação ideológica, incluindo o cinema, a rádio e o teatro e pela projecção de Portugal no cenário internacional e em organizações internacionais como a UNESCO. A educação dos adultos, através do CNEA, revelou ser um importante meio de difusão dos ideais do regime, tendo sido uma experiência administrativa com um forte pendor centralizador.

A leitura e análise dos debates parlamentares no período em causa possibilitou-nos viajar no tempo e conhecer os meandros e a natureza das argumentações em torno da educação de adultos e da sociedade da época, caracterizada pela sua ampla estratificação num regime ditatorial. No presente artigo, selecionamos apenas seis dimensões. Todavia, a riqueza e diversidade de depoimentos dos deputados nos debates parlamentares presentes nas atas suscitam-nos outras interrogações, olhares e pistas de investigação futuras sobre o estado da educação na ditadura em Portugal, nomeadamente a articulação entre a educação e o (não) exercício dos direitos políticos, sociais e cívicos por parte da população, a estratificação social, as desigualdades de acesso e sucesso à educação, entre outras.

⁷³ Assembleia Nacional, Diário das Sessões, n.º 65 de 14-1-1971: p. 1331.

⁷⁴ Esta legitimação destinava-se também a outros organismos internacionais, como referem António Ferreira e Luís Mota: “Integrar a OECE, mais tarde OCDE, se traduziu numa abertura ao exterior que implicou uma crescente exposição, do ponto de vista económico e educativo, e o risco, tanto mais embaraçoso face à natureza do regime, de ver expostas as assimetrias entre Portugal e o resto dos países europeus, mesmo em relação aos denominados países do Sul da Europa, como se verá na década de sessenta. Recorde-se que à época, Portugal e a Turquia, eram os países com maior taxa de analfabetismo e com menor duração da escolaridade obrigatória”. Fonte: António Ferreira & Luís Mota “Representações do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos no Ensino Normal Primário de Coimbra” in L. Alcoforado et al. *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011) p. 179.

⁷⁵ António Teodoro, (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. (Porto: Edições Afrontamento, 2003) p. 43.

David Parra Monserrat*

Africanismo e arabismo no relato histórico escolar: Espanha, 1939-1956#.

Africanismo y arabismo en el relato histórico escolar: España, 1939-1956

R E S U M O

Durante os anos quarenta e inicio dos anos cinquenta foi institucionalizado em Espanha um discurso africanista de fraternidade hispanoárabe que serviu para legitimar a presença colonial em Marrocos e para ganhar, entre outras coisas, o apoio internacional dos países árabes. No entanto, o africanismo franquista foi caracterizado por uma pluralidade de discursos que levantou profundas contradições entre a teoria oficialmente defendida pelo regime e difundida para o mundo exterior e as histórias produzidas para consumo interno. Este artigo aborda essa pluralidade discursiva a partir da análise de materiais educativos utilizados nas escolas em Espanha continental e do Protetorado espanhol em Marrocos.
Palavras-chave: Franquismo; Africanismo; Escola; Educação histórica.

A B S T R A C T

An Africanist discourse of Spanish-Arabic brotherhood became institutionalized during the 1940s and early 1950s in Spain. Among other things, this discourse was used to legitimize the colonial presence in Morocco and to achieve the international support of the Arabic countries. Nevertheless, Francoist Africanism showed discursive plurality that raised deep contradictions between theory officially defended by the regime and spread abroad and discourses for domestic consumption. In this article, this discursive plurality is analyzed through the study of educational materials used in schools in peninsular Spain and in the Spanish Protectorate of Morocco.
Keywords: Francoism; Africanism; School; Historical education.

Introducción

Desde hace varias décadas, la historiografía europea dedicada al estudio del imperialismo viene analizando los denominados lenguajes o narrativas del Imperio y su impacto en las capas populares. A través del estudio de prácticas y discursos, numerosos trabajos han investigado cómo los distintos imperialismos construyeron relatos que tendieron a adecuar las historias nacionales a los proyectos imperiales; una construcción que se vio reforzada por la aparición de lugares de memoria físicos (edificios, esculturas, etc.) o figurados (obras de teatro, canciones, novelas) destinados a alimentar un imperialismo popular que sirviese de apoyo a los proyectos coloniales de las élites rectoras¹.

* Doctor en Historia Contemporánea y profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València (España).

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «Derechas y nación en la España contemporánea. Culturas e identidades en conflicto» (HAR2014-53042-P), financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Ministerio de Economía y Competitividad de España.

En todo ese proceso, la escuela desempeñó un papel crucial, ya que fue, entre otras instituciones, la encargada de facilitar las lentes con las que se debía leer el nuevo mundo en construcción. Los sistemas educativos sirvieron para legitimar los discursos imperialistas y la supuesta misión civilizadora de determinadas potencias tanto en los años de esplendor de los grandes imperios como después, puesto que, en ocasiones, en el contexto de crisis del mundo colonial, se intensificó más la exaltación de determinadas ideas imperialistas con el objeto de contrarrestar el agotamiento del modelo y la idea de decadencia nacional que podía ir aparejada².

Mediante el presente artículo pretendemos abordar estas cuestiones a partir del análisis de un marco espacial muy concreto, España y sus posesiones en el norte de África, y de un contexto, los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, en el que el mundo colonial entraba ya en una evidente fase de crisis como consecuencia de los procesos de descolonización. El objetivo es analizar qué papel desempeñó la retórica africanista en la política franquista y hasta qué punto el régimen de Franco tuvo la voluntad de extender o popularizar determinados discursos entre la población española a través del ámbito educativo. En este sentido, a lo largo de las próximas páginas veremos qué imágenes del mundo árabe, del pasado andalusí o de la experiencia colonial norteafricana se transmitieron en los centros educativos españoles, tanto de la Península como del Protectorado español en Marruecos, y de qué manera se integraron, si lo hicieron, en el discurso nacional³.

Una aproximación al contexto: africanismo y arabismo en la España de Franco

El africanismo español, considerado la principal manifestación del orientalismo en España, apareció en el siglo XIX para, entre otras cuestiones, contribuir al desarrollo de políticas expansionistas en el norte de África. En general, los discursos orientalistas europeos recurrieron a la historia y a la procedencia étnico-cultural de las naciones imperialistas para justificar la superioridad del “mundo occidental” sobre “Oriente” y, así, legitimar la intervención colonial sobre culturas supuestamente en decadencia a las que había que civilizar. En España, esto planteó una dificultad a la hora de elaborar un discurso orientalista propio que tuvo sus consecuencias en la construcción de una historia nacional: ¿qué hacer con al-Ándalus?

Desde mediados del siglo XIX, el arabismo español contemporáneo se dedicó a estudiar la etapa andalusí para explicar el grado de participación de ésta en la configuración de identidad nacional española. Para algunos autores, el legado arabo-andalusí había sido un elemento deformador y disolvente que debía ser valorado como un paréntesis en el devenir nacional; para otros, fue algo enriquecedor que hacía de España algo único: una especie de puente entre Oriente y Occidente⁴. El discurso africanista bebió directamente de los tópicos aportados por los arabistas y los utilizó según

¹ Véase, por ejemplo, para el caso británico Robert H. McDonald, *The Language of Empire. Myths and metaphors of popular imperialism, 1880-1918* (Manchester: Manchester University Press, 1994). Para el caso francés puede consultarse Berny Sèbe, “Exalting imperial grandeur: the French Empire and its metropolitan public”, in *European empires and the people. Popular responses to imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, ed. John M. Mackenzie (Manchester: Manchester University Press, 2011), 19-56.

² John M. Mackenzie, “Introduction”, in *European empires and the people. Popular responses to imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*, ed. John M. Mackenzie (Manchester: Manchester University Press, 2011), 13; J.A. Mangan, *Racial images and education in the British colonial experience* (Londres: Routledge, 1993); J.A. Mangan (ed.), *‘Benefits Bestowed’? Education and British Imperialism* (Manchester: Manchester University Press, 1988); Berny Sèbe, “Exalting imperial grandeur”, 19-56.

³ Aunque el africanismo franquista fue eminentemente marroquinista, hubo también un discurso africanista centrado en Guinea o el Sáhara que no abordaremos en estas páginas. Para más información sobre la educación colonial en el África negra durante el franquismo puede consultarse Olegario Negrín Fajardo, “La educación colonial en África negra española durante el franquismo (1939-1949)”, *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (nº 8, 1989), 119-138.

⁴ Aurora Rivièrre, *Orientalismo y nacionalismo español. Estudios árabes y hebreos en la Universidad de Madrid (1843-1868)* (Madrid: Universidad Carlos III. Editorial Dykinson, 2000).

su interés: cuando le convenía intentaba rastrear en la historia arabista una cierta idea de fraternidad con los norteafricanos y el mundo arabo-islámico basándose en aquello que de “oriental” le había quedado a la *raza española* y, cuando le interesaba, recurría a la imagen igualmente arabista del “moro fanático” y refractario al progreso para presentar la idea de decadencia que legitimaba la intervención.

Desde el primer momento, el franquismo vio en la difusión de algunos de estos discursos africanistas y arabistas precedentes del siglo XIX un elemento clave para su política interior pero, sobre todo, para sus relaciones exteriores⁵. La idea de hermandad hispano-marroquí fundamentada en la historia le sirvió durante los primeros años para justificar la participación de las tropas marroquíes en la Guerra Civil, para legitimar la presencia colonial española en el Magreb y, especialmente, para enarbolar la bandera de la *natural* expansión española por el norte de África, en detrimento de Francia, durante la Segunda Guerra Mundial⁶.

A partir de 1945, finalizada la contienda, el discurso expansivo alimentado por los africanistas dejó de tener sentido, pero el africanismo y el arabismo siguieron siéndole útiles a un régimen que entraba en una etapa de incertidumbre como consecuencia de la hostilidad de la comunidad internacional y del auge de los movimientos descolonizadores. Si pocos años antes los “lazos históricos” con el mundo arabo-islámico o norteafricano habían servido para legitimar las veleidades imperiales y la presencia española en Marruecos, ahora estos mismos lazos iban a estar en la base de toda una retórica filo-árabe que impregnaría las relaciones diplomáticas de un régimen que, marginado internacionalmente, necesitaba apoyos exteriores⁷.

Así pues, aunque habitualmente han sido tratados como temas menores, el africanismo y el arabismo tuvieron durante el franquismo una mayor relevancia de lo que, *a priori*, pueda parecer. El régimen hizo suya la explotación del carácter mítico de Al-Ándalus; fomentó la construcción de instituciones culturales encargadas de difundir la cultura hispano-árabe tanto en España y el Magreb como en el Próximo Oriente e incluso dio alas a los movimientos nacionalistas árabes aunque en su fuero interno rechazara profundamente los postulados descolonizadores⁸.

Todo esto aspiraba a tener unas consecuencias políticas y sociales que iban más allá de la vacía retórica irredentista del africanismo de los primeros cuarenta. Lo que se pretendía, en primer lugar, era lograr el apoyo de los países arabo-islámicos para ingresar en las Naciones Unidas; pero, además, los africanistas sabían que esto también podía ser usado para erigir, aunque sólo fuera de

⁵ Véase David Parra, “¿Reescribir la «historia patria»? Diversas visiones de España del africanismo franquista”, in *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*, eds. Ismael Saz y Ferran Archilés (Valencia: PUV, 2012), 225-241; Lluís Riudor, “Sueños imperiales y africanismo durante el franquismo (1939-1956)” in *España en Marruecos. Discursos geográficos e intervención territorial*, eds. Joan Nogué y José Luis Villanova (Lleida: Milenio, 1999), 249-276.

⁶ Gustau Nerín y Alfred Bosch, *El Imperio que nunca existió. La aventura colonial discutida en Hendaya* (Barcelona: Plaza & Janés, 2000), 110-111.

⁷ M^a Dolores Algora Weber, *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)* (Madrid: Biblioteca Diplomática Española, 1995), 36; Montserrat Huguet, “Descubrir el Mediterráneo: una orientación recurrente en el ideario exterior franquista”, *Cuadernos de historia contemporánea* (vol. 19, 1997), 97; Víctor Morales Lezcano, *El final del Protectorado hispano-francés en Marruecos. El desafío del nacionalismo magrebi (1945-1962)* (Madrid: Instituto Egipcio de Estudios Islámicos, 1998), 143-144.

⁸ El Ministerio de Asuntos Exteriores, dirigido desde 1945 por Alberto Martín Artajo, se encargó directamente de que toda esta retórica se viera materializada. Los contactos con las autoridades árabes siempre iban acompañados de objetos que se relacionaban con Al-Ándalus como obras de arte, libros, tapices de temas andalusíes, etc. M^a Dolores Algora Weber, *Las relaciones hispano-árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950)* (Madrid: Biblioteca Diplomática Española, 1995), 284. Véanse también, María Concepción Ybarra Enríquez de la Orden, “Acción política española en la independencia de Marruecos (1951-1956)”, in *El régimen de Franco (1936-1975). Política y relaciones exteriores*, dir. Javier Tusell y otros (Madrid: UNED, 2 vols., 1993), 404; Juan Bautista Vilar, “Franquismo y descolonización española”, *Historia Contemporánea*, (v. 30, 2005), 139-142.

un modo propagandístico, algo más ambicioso que el regreso a la comunidad internacional o la permanencia en un minúsculo territorio del norte de África: podía implicar la posibilidad de ampliar la Hispanidad y, por tanto, la maestría rectora de España a los países árabes.

Teniendo en cuenta todo este contexto, la gran pregunta es si el régimen franquista impulsó la difusión de estos discursos entre la población española y, si lo hizo, hasta dónde estuvo dispuesto a llegar y por qué. Para ello, nos centraremos a continuación en el ámbito educativo, uno de los principales espacios de adoctrinamiento y creación de identidades.

El impacto de las narrativas africanistas y arabistas en la Historia escolar

Tras la Guerra Civil, uno de los objetivos básicos del “Nuevo Estado” fue “imponer el consenso nacional” al conjunto de la sociedad. La escuela se utilizó como el campo de pruebas ideal para llevar a cabo el plan de adoctrinamiento masivo que se había previsto. Había que difundir la nueva ideología a todo el mundo y la educación iba a ser un instrumento fundamental.

En un contexto como éste parece evidente que la dictadura franquista tuvo un amplio margen para extender determinados postulados africanistas y arabistas si así lo hubiese deseado. No obstante, el régimen no se caracterizó precisamente por difundir buena parte de las ideas que, en cambio, sí utilizaba en el ámbito diplomático e internacional. El africanismo, si estuvo presente, fue en su faceta más militarista e imperial, y no tanto en su vertiente filoárabe y/o reivindicadora de unas esencias “orientales” de España.

Si intentamos rastrear la presencia de los discursos africanistas y arabistas en la escuela franquista, las clases de Historia resultan fundamentales. Durante esos años, la mayoría de profesores de historia recurrió habitualmente a procedimientos “didácticos” como los libros de lectura (muchas veces estructurados como libros de viajes por las regiones de España), las lecturas patrióticas, las lecciones conmemorativas (que buscaban la exaltación de momentos y personajes estelares de la historia de España), o la confección de láminas murales referentes, generalmente, a grandes episodios del imperio español⁹.

Si nos centramos en las lecturas o lecciones de los principales manuales de los años cuarenta y cincuenta, lo primero que detectamos es que España pasó a ser la protagonista de la historia de Europa y del mundo entero gracias, en parte, a un concepto de Hispanidad que implicaba universalidad y hermandad espiritual con los pueblos de la otra orilla del Atlántico, pero no con el mundo arabo-islámico. África, lo comentaremos enseguida, aparecía poco en los manuales escolares franquistas, y cuando lo hacía, solía ser para justificar que España era *Una, Libre* y, especialmente, *Grande*, puesto que, pese a haber perdido el gran imperio de época moderna, mantenía su presencia colonial e imperial en el continente africano, considerado el ámbito “de su natural expansión”¹⁰.

Si durante la etapa anterior los republicanos y los intelectuales próximos a la Institución Libre de Enseñanza habían hecho una tarea de europeización sin precedentes, el nuevo régimen, marginado por las potencias occidentales, articuló un discurso antieuropeo (y antidemocrático), imperial y católico claramente perfilado en los libros de texto del período¹¹. Ahora bien, aunque este antieuropeísmo convergió con la retórica africanista en determinados ámbitos de la política y la diplomacia franquistas, no sucedió lo mismo en la escuela, donde del rechazo a lo europeo rara vez se derivó un discurso “africanizador” u “orientalizador” de España, como veremos a continuación.

⁹ Ramón López y Alejandro Mayordomo, “Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar”, in *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, coord. Alejandro Mayordomo (Valencia: Universitat de València, 1999), 79.

¹⁰ José María Hernández Díaz, “«A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* (nº 20, 2001), 378-381.

¹¹ *Ibidem*, 371.

Mi Patria, de Gabino Enciso, fue un libro de texto redactado durante la dictadura de Primo de Rivera, aunque no vio la luz hasta los años cuarenta, momento en que se hizo bastante popular. Más que un manual al uso era uno de esos libros de lectura a los que hemos aludido; un texto que hacía un recorrido por todas las regiones de España y que, al final, incluía un apartado africano. Pese a tener una parte específica dedicada al África española, los musulmanes seguían apareciendo como algo completamente ajeno a lo español; no obstante, se podía rastrear cierto discurso africanista en el recurso a los vínculos históricos de España y el Norte de África (unos vínculos que servían para legitimar la colonización pero no para hablar de hermandad) o en la misión africana que, ya desde Isabel la Católica, caracterizó supuestamente a la *raza española*:

“España ha estado unida en su historia al N. de África desde la dominación romana [...] Un conde traidor á Roma solicitó la invasión de África por los vándalos establecidos en la Bética, y otro conde traidor á los visigodos ayudó la entrada en España de los árabes africanos.

Cuando terminó la Reconquista de nuestra patria pasaron vencidos al suelo africano los descendientes de aquellos que á principios del siglo VIII habían salido de él para sojuzgar el territorio español. Y á poco empezaron los españoles, ya dueños de su país, á realizar incursiones en los estados septentrionales de África¹²”.

En una línea parecida se presentaba *El Libro de España*. En esta obra no sólo no había elementos que manifestasen relaciones o vínculos entre las dos orillas del Estrecho, sino que las pocas referencias a los árabes estaban plagadas de descalificaciones y violencia justificada. Hasta tal punto se rechazaban los lazos con lo “oriental” que ante la pregunta sobre la autoría árabe de las grandes construcciones andalusíes, el “maestro” protagonista del libro respondía:

“- No, es obra de los españoles, porque aquellos musulmanes eran españoles casi todos, y, empezando por los mismos califas, no tenían apenas unas gotas de sangre oriental. Toda aquella civilización maravillosa es española; españoles sus libros, sus sabios, sus guerreros, sus artistas y sus poetas¹³”.

En el mejor de los casos, por tanto, los autores de estos manuales recogían la tradición arabista según la cual se podía aceptar la hispanización del pasado árabe (como, de hecho, hacían muchos); pero este pasado sólo era positivo por lo que tenía de español. Los componentes orientales que permitían a destacados africanistas franquistas reivindicar unos lazos presentes con el norte de África eran, por tanto, inexistentes.

Si nos centramos en los manuales escolares propiamente dichos, nos damos cuenta de que la pauta era parecida a lo que hemos señalado hasta el momento. Uno de los textos más utilizados durante los años cuarenta, el manual de *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato* de José Ramón Castro, dedicaba el capítulo VII a la “Zona del protectorado español en Marruecos. Ifni. Sahara Español y posesiones del Golfo de Guinea¹⁴”. Sus planteamientos eran muy parecidos a lo que hemos comentado para el libro de Enciso: se procedía a hacer una descripción física, económica y humana de todos estos lugares, señalando desde cuándo pertenecían a España y destacando la labor civilizadora que ésta estaba ejerciendo. En el mejor de los casos, los manuales estaban cargados de paternalismo y de una superioridad que se reflejaba en la labor civilizadora de España. Ahora bien, en ningún momento se hablaba de deuda moral (devolver a los marroquíes la civilización que éstos había legado a los “españoles” en la Edad Media), de fraternidad o de unidad espiritual con el Magreb.

¹² Gabino Enciso, *Mi patria* (Burgos: [s.n.], 1928), 433-434.

¹³ *El libro de España* (Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1946), 291.

¹⁴ José Ramón Castro, *Geografía e historia para el quinto curso de bachillerato* (Zaragoza: [s.n.], 1945), 37.

Igualmente significativo era el capítulo dedicado a al-Ándalus, considerado un paréntesis en la historia nacional. Esto estaba en clara sintonía con el tradicionalismo católico que presentaba el catolicismo como algo inherente a la raza española, hasta el punto de considerar que la nación se inició verdaderamente en 589, con la conversión de Recaredo, idea que aparecía en no pocos manuales de la época.

Como indicaba otro texto escolar, *Historia y Geografía de España* de Feliciano Cereceda, “puestas en contacto las dos culturas de árabes e hispanogodos, es natural que ambas se influenciases mutuamente”¹⁵; aun así, la idea de la multiculturalidad y del mestizaje como algo positivo no solía aparecer. Había contacto, sí, pero la etapa andalusí, en definitiva, como señalaba otro libro de José Luis Asián Peña, “fueron ocho siglos de sometimiento a los musulmanes”¹⁶. Fue durante la “Reconquista” cuando, partiendo de las herencias romanas y germánicas, se elaboró lo que para Asián y otros muchos autores de manuales era “lo hispano”¹⁷.

Ciriaco Pérez Bustamante, catedrático de Historia de la Universidad de Madrid, también hizo un manual de Historia de España para el Bachillerato de gran éxito. Tampoco en su obra había rastro de la retórica africanista de hermandad hispano-árabe. Aquello que sí aparecía, en cambio, era la retórica nacional-católica más extrema; alejada, incluso, de los postulados arabistas más conservadores.

De los Reyes Católicos decía que “la realización de su pensamiento requería también la unidad espiritual y para ello era necesaria la depuración cruenta de la raza de toda clase de contaminaciones con otras creencias religiosas y la asimilación de los elementos extraños enquistados en el organismo nacional (moros y judíos)”¹⁸. Por otra parte, este manual dedicaba más páginas de lo habitual a las guerras africanas contemporáneas, pero para hacer unos planteamientos completamente alejados del africanismo más filomarroquí.

Las guerras del Rif eran presentadas como un hecho imprescindible para asegurar la grandeza de España y la independencia de la nación. El autor no apostaba por la “penetración pacífica”, sino por el enfrentamiento bélico que tanto honor daba al ejército y a la Patria. Además, tanto las grandes decisiones militares de los años veinte, como el proyecto de desembarco en Alhucemas, siempre fueron atribuidas, de una manera u otra, al general Franco¹⁹.

La única referencia del manual de Pérez Bustamante a algo parecido a la fraternidad hispanoárabe aparecía al final del libro, en una lectura sobre la toma del Alcázar de Toledo. Se hacía mención a los Regulares del comandante marroquí Mizzian-Ben-Kassen, a los que se consideraba plenamente españoles si atendemos al siguiente relato: “ante el ruido de llegada de tropas, parte del ejército franquista sito ante el Alcázar pregunta quién hay y la respuesta de los Regulares es contundente: “¡Fuerzas de España! ¡Regulares de Tetuán!”²⁰. Ahora bien, con estos planteamientos el autor de este manual no defendía la idea de unidad hispano-magrebí clásica, procedente del africanismo decimonónico. Mizzian y los Regulares no eran españoles por los lazos de sangre o la historia común de Marruecos con España; eran un símbolo del entendimiento a través de las armas, de la confraternización en la lucha. La Guerra Civil, pues, permitía establecer unos vínculos hispano-marroquíes que nada tenían que ver con la hermandad planteada por algunos africanistas y arabistas. Por otro lado, no podemos olvidar que los libros escolares debían justificar de algún

¹⁵ Feliciano Cereceda, *Historia y geografía de España* (Madrid, [s.n.], 1945), 64.

¹⁶ José Luis Asián Peña, *Elementos de Geografía Regional e Historia de España para segundo curso de bachillerato* (2ª ed., Barcelona: Editorial Bosch, 1945), 36.

¹⁷ *Ibidem*, 38-43.

¹⁸ Ciriaco Pérez Bustamante, *Síntesis de la Historia de España* (7ª ed., Madrid: Ediciones Atlas, 1948), 133.

¹⁹ *Ibidem*, 242.

²⁰ *Idem*, 256-257.

modo la participación de los otrora enemigos en la guerra al lado de Franco, algo que algunos manuales resolvían con filigranas retóricas de una enorme simpleza:

“Estos [los moros] (que ahora son excelentes amigos nuestros, hasta el punto de que se ofrecieron voluntarios para nuestra guerra) no nos conocían todavía, y, por eso mismo, creyendo que íbamos allí a hacerles algún daño, nos daban mucha guerra”²¹.

Por tanto, podemos concluir que, frente a lo preconizado por muchos de los africanistas del régimen, los manuales escolares, en general, no evidenciaron en absoluto la existencia de un discurso predominante de fraternidad hispanoárabe. Las relaciones entre España y el Islam solían ser presentadas en clave de antagonismo y de enfrentamiento. Era frecuente hablar de la etapa andalusí como una ruptura con la tradición anterior que sólo sería superada por la “Reconquista”. En el mejor de los casos, las aportaciones andalusíes eran asumidas como propias en función de la carga española que pudiesen tener (sin posibilidad de establecer vínculos de civilización o cultura con el norte de África).

Para complementar este estudio, nos hemos aproximado a la formación de los maestros durante el franquismo para comprobar si, también en ese nivel, los discursos africanistas usados en el ámbito diplomático e internacional brillaron por su ausencia. Con esa finalidad, hemos analizado los programas y las memorias de prácticas de los estudiantes de Magisterio depositados en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid, antigua Universidad Central, y hemos podido ver que, en general, el relato predominante fue, una vez más, el que hemos ido describiendo hasta el momento.

A pesar de ello, queremos destacar que, entre todas las memorias analizadas, hubo una en la que sí se planteó una lección de Historia utilizando los presupuestos africanistas más proclives a la hermandad.

En una sesión de segundo curso dedicada precisamente al Protectorado español en Marruecos, la maestra en prácticas señalaba que “tras dibujar en el encerado un mapa esquemático de las costas del norte de África”, se debía plantear un esquema histórico en el que se desarrollasen unos puntos que, “por ser ya conocidos por los niños” no debían requerir demasiado tiempo²². En este sentido, la futura maestra hablaba de los vínculos hispano-africanos en la época cartaginesa, en la romana y en la árabe y los relacionaba con “un apéndice sobre la dominación de Marruecos en época moderna” en el que se debían destacar el paralelismo histórico entre España y el Norte de África, la consiguiente afinidad cultural y racial, la lucha por la dominación de Marruecos (con mención especial a la labor desempeñada por el general Franco) y la labor española en el Protectorado²³.

Dada la dificultad de encontrar fuentes de este tipo, desconocemos si éste fue un caso aislado o si, por el contrario, se dio con mayor frecuencia de lo previsto²⁴. No obstante, el análisis de toda la documentación presentada en estas páginas nos permite concluir que, a la espera de investigaciones más exhaustivas, la educación española en general, y la enseñanza de la Historia

²¹ Lorenzo Quintana, *¡Franco! Al muchacho español* (Barcelona: Editorial Librería Religiosa, 1940), 17.

²² Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), 66/00-1123, María Teresa Puente, *Prácticas de enseñanza* (1953).

²³ *Ibidem*.

²⁴ En este sentido, sabemos que el Ministerio de Educación Nacional resolvió que a partir del curso 1954-55 se debía incluir en los programas de la disciplina de “formación del espíritu nacional”, en todos los centros docentes, el estudio “de nuestra política en África”, lo cual debía abarcar cuestiones de “Geografía, Historia, presente y porvenir de nuestros intereses y relaciones en África y su trascendencia en la política nacional”. “Vida hispanoaficana: El estudio de nuestra política en África”, *África* (nº 148, 1954), 28. Desconocemos si llegó a aplicarse, pero lo cierto es que, si fue así, la independencia de Marruecos debió de precipitar su desaparición.

en particular, estuvieron durante el franquismo bastante alejadas de aquellos principios africanistas y arabistas que el régimen sí utilizó en su política internacional.

El discurso africanista en las aulas del Protectorado: el Bachillerato Hispano-Marroquí

La enseñanza media para españoles en la zona del Protectorado había tenido tradicionalmente un carácter privado y se había impartido en colegios legalmente reconocidos, ya que sólo en Ceuta y Melilla había Institutos nacionales oficiales. En 1946 se crearon 5 institutos públicos, de enseñanza libre y gratuita, en las principales ciudades del Protectorado, unos institutos que convivían con los centros en los que se impartía el denominado “Bachillerato marroquí”, regulado por un Dahir de 31 de diciembre de 1940, y que abría las puertas a la población escolar de la zona para continuar sus estudios superiores en España u otros países árabes (sobre todo del Próximo Oriente).

Ese bachillerato, que era bilingüe, era, en teoría, semejante al Bachillerato español, y comprendía dos gradaciones: el Bachillerato elemental (de tres cursos estudiados en lengua árabe) y el superior (que exigía cuatro años más de estudios en castellano, con la excepción de las asignaturas de árabe, religión e instituciones islámicas). En poco tiempo, las autoridades españolas se dieron cuenta de las carencias de un sistema que no permitía al alumnado marroquí alcanzar el grado de conocimientos suficiente para iniciar una carrera en España o en cualquiera de las universidades más prestigiosas del mundo árabe. Desde las instituciones, muchos africanistas destacaban la necesidad de ampliar en un año los conocimientos de lo que hasta entonces había sido el Bachillerato elemental para poder dar un nivel que permitiera acceder a las principales universidades del mundo arabo-islámico. Además, las autoridades consideraban también conveniente que los alumnos que fuesen a estudiar a España llevaran una preparación más intensa en español que la que les facilitaba el bachillerato marroquí. Por otro lado, también consideraron que podía ser provechoso, desde el punto de vista de la política colonial, que los alumnos españoles que cursaban su Bachillerato en Marruecos tuvieran conocimientos de lengua árabe, instituciones musulmanas o aspectos socioculturales del país para poder, en palabras del destacado africanista franquista Tomás García Figueras, “obtener una comprensión aún más cordial e intensa de marroquíes y españoles”²⁵.

En ese contexto, y para dar respuesta a esos retos, en 1947 nació un nuevo modelo que conviviría con los anteriores: el denominado Bachillerato Hispano-marroquí, un Bachillerato equivalente al español, destinado tanto a la población española en Marruecos como a los marroquíes que quisieran continuar sus estudios en universidades españolas o árabes, y con particularidades en función de la procedencia del alumnado.

El Decreto establecía una enseñanza religiosa y filosófica separada (impartida en la lengua del estudiante y por profesores del credo respectivo). Además, señalaba también que, durante los primeros cursos, las clases de árabe para españoles y de español para marroquíes se darían por separado por eficacia pedagógica. No obstante, las clases de Geografía e Historia serían comunes para todos los estudiantes e incluirían cuestiones tanto de España como de Marruecos²⁶.

Para llevar a cabo esta nueva modalidad de Bachillerato, se creó en Tetuán el Instituto Hispano-marroquí de Enseñanza Media, que empezó a funcionar el 1 de octubre de 1948 con un plan de estudios redactado por los órganos competentes de la Alta Comisaría de España en Marruecos y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional.

De las distintas materias que integraban el plan, las que más nos interesan son las relacionadas con Geografía e Historia, ya que, en primer lugar, eran asignaturas comunes para españoles y

²⁵ Vial de Morla, “El Bachillerato marroquí y el bachillerato hispano-marroquí”, *África* (nº 86, 1949), 2-4. Sobre el bachillerato marroquí, véanse también Fernando Valderrama, “El bachillerato marroquí”, *África* (nº 9, 1951), 7-10; Fernando Valderrama, “Organización cultural en el Protectorado”, *África* (nº 129-130, 1952), 10-13.

²⁶ Decreto de Presidencia del Gobierno de 3 de octubre, publicado en el B.O.E. de 16 de octubre de 1947, 5658.

marroquíes y, en segundo, podían presentar contenidos muy susceptibles de recoger parte de la narrativa africanista y arabista que hemos comentado.

En la **Figura I**, podemos ver un esquema en el que se resumen las principales diferencias del Bachillerato Hispano-marroquí en relación con el modelo español peninsular. En él se detecta claramente el peso que lo marroquí y lo árabe adquieren en el plan de estudios y la relevancia que, para los diseñadores de las materias, tenía toda la retórica sobre las relaciones o los vínculos hispano-árabes que tan bien le venía al régimen en aquel momento.

Figura I. Comparación entre los contenidos de Geografía e Historia del Bachillerato español y los del Bachillerato Hispano-marroquí

Cursos	Plan del Bachillerato español	Matizaciones complementarias en el hispano-marroquí
1º	Geografía General Historia de España	Y elemental de Marruecos Y de Marruecos
2º	Geografía de España Historia de España	Como en el primer año, con mayor extensión
3º	Geografía Universal Historia Universal	Nociones de Geografía e Historia del Mundo Árabe
4º	Geografía económica de las grandes potencias Historia de la cultura Universal	Geografía económica de Marruecos Cultura hispano-árabe
5º	Geografía histórica de España Historia de la cultura española	Geografía histórica del continente africano Cultura hispano-árabe (ampliación)
6º	Historia del Imperio	Relaciones de España con el mundo árabe El arabismo español
7º	Repaso de Geografía Repaso de Historia Ideales políticos del Imperio Español	España y el mundo árabe Ideales hispano-marroquíes

Fuente: Bachillerato Hispano-Marroquí: programas o cuestionarios de geografía, historia, cultura hispano-árabe, la hispanidad y el mundo árabe, sociología marroquí e instituciones musulmanas, Árabe marroquí y nociones de árabe literal (Tetuán, 1949)

Más allá del esquema general, lo interesante es adentrarse en las distintas asignaturas para ver, concretamente, en qué consistieron y qué tipo de discurso arabista o africanista se difundió a través de ellas. En este sentido, la documentación de la Delegación de Educación y Cultura nos ha permitido acceder a los programas y, en algunos casos, a la bibliografía recomendada para preparar las distintas materias que integraban dicho Bachillerato.

Sobre “Historia de España y de Marruecos”, impartida en primero y segundo, sabemos, que durante el primer curso se utilizaron como manuales de referencia la *Breve historia de Marruecos*, de Guillermo Guastavino Gallent; *Marruecos* (3ª edición) de Tomás García Figueras; *Acción de España en África*, editado por el Ministerio de la Guerra, y *Epítome de la Historia de Marruecos*, de Mohammed Ibn Azzuz Hakim. En relación con el segundo año, el programa establecía con claridad que “en el segundo curso se desarrollará con mayor amplitud el mismo cuestionario, subrayando en cada lección las relaciones entre España y el Occidente extremo norteafricano en todas las épocas de la Historia”²⁷. Para ello, además de las lecturas citadas anteriormente, se recomendaba el uso de

²⁷El análisis de los cuestionarios redactados por la Delegación de Educación y Cultura nos permite ver que, efectivamente, las relaciones entre España y Marruecos fueron una prioridad en esa materia. Así, el temario establecía que, entre otras cosas, había que trabajar “La Historia de España: su concepto. Sus relaciones con la Historia de Marruecos. [el subrayado es del documento original] La España primitiva: primeros pobladores de la Península y de Marruecos. Pueblos colonizadores y conquistadores en el Mediterráneo Occidental [...] Los vándalos en Marruecos [...] Influencia de las disidencias marroquíes en la debilidad del Andalus [...] Ceuta en manos de España [...] El Movimiento Nacional. Sus

los textos *África en la acción española*, de García Figueras, y *España y Marruecos. Interferencias históricas hispano-marroquíes*, de José M^a Millás Vallicrosa²⁸.

La mayor parte de la bibliografía citada, y el manual de Guastavino es un ejemplo, recogía todos los grandes tópicos del relato histórico del Instituto de Estudios Africanos (la principal institución africanista del régimen). Así, se hacía énfasis en una antigüedad compartida y se decía que el Estrecho no era una separación, sino un camino que unía “desde los tiempos de los talladores de sílex”, que los bereberes eran parientes de los iberos, que españoles y marroquíes experimentaron las mismas invasiones (fenicios, cartagineses, romanos, bárbaros, bizantinos, árabes), etc. Ahora bien, al llegar a al-Ándalus, se hablaba de esplendor cultural y de convivencia, pero se hacía poca referencia a la idea de hermandad basada en los lazos de sangre²⁹.

“Nociones de Geografía e Historia del Mundo Árabe”, una asignatura del tercer curso, se estructuraba en tres grandes temas: “naciones autónomas” (donde se hablaba de Turquía, Egipto, Arabia Saudita, etc.), “pueblos musulmanes sometidos a influencias de otras potencias” (donde se trabajaba, sobre todo, el Magreb) y “minorías musulmanas” (Balcanes, URSS, China, etc.), que permitía introducir la “maldad del comunismo” y las persecuciones que los rojos hacían de cualquier manifestación religiosa allá donde estuvieran³⁰.

En “Geografía Económica de Marruecos”, de cuarto, había dos grandes bloques de contenidos: “Geografía natural”, donde se hablaba del país, de su naturaleza, de su unidad geográfica y diversidad regional y de comparaciones con la Península Ibérica; y “Geografía Económica”, donde, sobre todo, se hacía referencia a las mejoras territoriales y urbanas, al fomento de la agricultura, a los cambios en comercio y a todo aquello que permitiera comparar al “antiguo Marruecos” con el actual³¹.

También en cuarto encontramos “Cultura hispano-árabe”, una materia en la que se ensalzaba la historia de la España musulmana (especialmente en sus aspectos sociales, culturales y de convivencia) para, en quinto, tratar la grandiosidad de su cultura y su influencia en el mundo árabe. En sexto, el estudio de esa influencia se ampliaba a la Europa medieval y renacentista.

Todo eso, como no podía ser de otra manera, culminaba en la asignatura del séptimo curso, “La Hispanidad y el mundo árabe”, en la que se hablaba del arabismo español, se establecían vínculos entre España y el mundo árabe y se concluía que era posible establecer un gran bloque que, integrado por árabes y sudamericanos, tuviera a España como guía y punto de unión³².

orígenes. Sus hombres. La aportación marroquí. Su significado patriótico, moral y religioso. Fraternidad de España y de Marruecos bajo el signo de Franco. *Cuestionarios de Geografía e Historia. Cursos 1º, 2º y 3º del Bachillerato Hispano-Marroquí* (Tetuán, Delegación de Educación y Cultura, 1950), 2.

²⁸ Biblioteca Nacional de España (BNE), AFRGFC/87/6, Bachillerato Hispano-Marroquí: primer curso: programas de geografía de Marruecos (lecciones del programa general), historia de Marruecos (lecciones del programa general), sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), cuestionario de árabe marroquí (para españoles), referencias bibliográficas (para el profesorado) (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1948); AFRGFC/142/12, Bachillerato Hispano-Marroquí: primero y segundo cursos: programas de las materias especiales de geografía de Marruecos (lecciones del programa general), historia de Marruecos (lecciones del programa general), sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), cuestionario de árabe marroquí (para españoles), referencias bibliográficas (para el profesorado) (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1949).

²⁹ Guillermo Guastavino Gallent, *Breve historia de Marruecos* (Larache: Editora Marroquí, 1944).

³⁰ BNE, AFRGFC/87/7, Bachillerato Hispano-Marroquí: programas o cuestionarios de geografía (Marruecos, general y económica, mundo árabe, y continente africano), historia (Marruecos, mundo árabe y continente africano), cultura hispano-árabe, la hispanidad y el mundo árabe, sociología marroquí e instituciones musulmanas (para españoles), Árabe marroquí y nociones de árabe literal (para españoles), (Tetuán: Delegación de Educación y Cultura, 1949).

³¹ *Ibidem*, 16-18.

³² *Ibidem*, 25-27.

No cabe duda, por tanto, de que este plan de estudios se adaptó perfectamente a los intereses internacionales y coloniales del régimen franquista. Efectivamente, podía servir para difundir entre los españoles que vivían y trabajaban en Marruecos un conocimiento de la sociedad marroquí y del Islam imprescindible para ejercer correctamente la acción colonial; pero, más allá de esto, el Bachillerato Hispano-Marroquí, sobre todo si atendemos al escaso número de personas a las que afectó, fue un instrumento de propaganda pensado para ganarse las simpatías de un mundo arabo-islámico que debía ver a España como “uno más de la familia”.

Cursillos de orientación para un Magisterio africanista en el Protectorado

Tan importante como la elaboración de planes de estudio africanistas fue la formación de los docentes que debían desarrollarlos y llevarlos a la práctica.

En el ámbito del Bachillerato Hispano-marroquí, el profesorado era mayoritariamente español; pero en el de la enseñanza primaria, las escuelas debían contar con maestros marroquíes, encargados de impartir en árabe todas las asignaturas (excepto lengua española), y con maestros españoles que, además de hacerse cargo de la docencia de aquello que el profesorado marroquí no pudiera o no supiera enseñar, debían desempeñar una función asesora junto a los directores de los centros. Además, los maestros españoles también debían encargarse de la formación de los niños españoles residentes en el Protectorado.

Los docentes marroquíes se formaban en Escuelas Normales de Magisterio que, tras instruirles durante tres años en pedagogía moderna y otras materias de conocimientos básicos, les dotaban del título de Maestro en Enseñanza Primaria musulmana. Los españoles, en cambio, debían realizar unos cursillos de orientación que les aportasen la información necesaria para desenvolverse en un contexto educativo distinto al peninsular.

En 1941, se produjo en el ámbito educativo del Protectorado un cambio importante como consecuencia de la aprobación de un decreto básico según el cual podían incorporarse los maestros nacionales de España a la zona marroquí (hasta ese momento sólo había en Marruecos cien maestros en propiedad). Se convocó, así, el primer concurso de méritos y los maestros seleccionados fueron obligados a realizar el Curso de Orientaciones Nacionales, de un mes de duración, organizado por la Alta Comisaría³³.

Estos cursos, que se fueron repitiendo durante los años sucesivos para seleccionar y preparar al nuevo profesorado, solían celebrarse en Tetuán bajo la presidencia del Alto Comisario y del Delegado de Educación y Cultura. El Centro de Estudios Marroquíes, concebido para formar a los funcionarios del Protectorado, era el organismo responsable de su organización y desarrollo, así como de evaluar los exámenes finales y las memorias en las que los “maestros cursillistas” dejaban constancia de sus impresiones.

El plan de estudios estaba integrado por las asignaturas de “Religión y Liturgia”, “Geografía e Historia de Marruecos”, “Pedagogía fundamental”, “Instituciones Musulmanas”, “Legislación y Organización escolar”, “Metodología de Enseñanza Marroquí” y “Sociología Marroquí”. Durante el curso, además, también se estudiaba música, árabe vulgar y bereber rifeño. Este plan respondía, en las propias palabras de la Delegación de Educación y Cultura, a una finalidad muy clara: “la formación africanista teórico-práctica y espiritual” de los futuros docentes, ya que, además de lo indicado, debían estudiar también psicología del niño español, psicología del niño marroquí, usos y costumbres marroquíes, etc.³⁴.

³³ Este curso era preceptivo para los maestros de la Zona según Decreto de 24 de junio de 1941. A partir del año siguiente, su duración se alargó a dos meses.

³⁴ “Nuestra atalaya: El segundo cursillo de orientaciones para el Magisterio de la Zona del Protectorado”, *África* (nº 10, 1942), 41

Tomás García Figueras apuntaba en una conferencia destinada a maestros de la zona que a los niños españoles había que inculcarles el amor por la Patria (lo cual incluía sus posesiones africanas) y a los niños marroquíes la estima por su país, pero también por una España que “con un gran desinterés y con un gran amor a la obra, ayuda a Marruecos a salir de la postración en que se encuentra y la ayuda con el mismo cariño con que se trata a un hermano enfermo para hacer que recobre su salud y que juntos puedan disfrutar después, de la satisfacción de haberlo conseguido”³⁵.

Para lograr estos objetivos, una vez más, la enseñanza de la Geografía y la Historia de España y de Marruecos se convertía en una pieza clave. Así, como indicaba el propio programa de esa asignatura en unas observaciones preliminares metodológicas,

“Independientemente de que se dediquen en este programa algunas lecciones y preguntas a las relaciones entre España y Marruecos, es fundamental que en las explicaciones se insista reiteradamente en las conexiones que unen a ambos países a través de toda su historia.

Otro principio que debe presidir la explanación es el de que la Historia no es un simple y memorístico nomenclátor de fechas y dinastías, sino un conjunto de actividades colectivas que constituyen la íntegra vida nacional. No puede comprenderse la historia política de un país más que en función de su historia interna, y viceversa. Si al final del curso no han logrado esa visión armónica, han perdido el tiempo los alumnos y el profesor”³⁶.

Las clases de Geografía e Historia, por tanto, tenían que servir para ensalzar las relaciones hispano-marroquíes y generar la idea de una colectividad con un “destino universal” común. De este modo, se les insistía en que debían hablar de la existencia de un país que geográficamente e históricamente empieza en los Pirineos y termina en el Atlas; de la analogía geográfica (“simetría perfecta”) en clima, cultivos y producción; de los vínculos etnográficos que permitían afirmar que bereberes e iberos eran el mismo pueblo; de la cultura hispanoárabe medieval, “orgullo del mundo”; de la elevada espiritualidad común entre Islam y cristianismo (claramente evidenciada durante la Guerra Civil); o del mandato africanista de la nación española³⁷.

A través de numerosos materiales, además, se difundió el discurso de misión desinteresada de civilización que, supuestamente, debía estar en la base de las actuaciones de cualquier cargo del Protectorado. Los interventores, los maestros, los médicos y el resto de personal público debían conocer la realidad marroquí y llegar al “alma de los colonizados” para entenderlos y actuar de la manera más respetuosa posible. Eso, como decía García Figueras hablando de los interventores, era el “cimiento del edificio sobre el que se asienta nuestra obra marroquí”, por lo que los encargados de desempeñarla debían reunir unas determinadas cualidades y aptitudes que, obviamente, no eran las mismas que las del personal peninsular.

Ahora bien, una cosa era el discurso y otra bien distinta la práctica del día a día. Los informes confidenciales de la diplomacia británica, por ejemplo, señalaban constantemente la ineffectividad de muchas de las reformas llevadas a cabo por las autoridades españolas. Los distintos memorándums que el consulado británico en Tetuán elaboró para analizar la situación educativa de la zona, desmentían muchas de las ideas expuestas por el africanismo oficial. Aunque la propaganda de la Alta Comisaría señalaba que la educación era obligatoria en todo el Protectorado español (lo que, en teoría, era cierto desde 1946), a la altura de 1950 sólo 5.700 niños marroquíes de los 200.000 en edad escolar iban a la escuela elemental, según los datos británicos. Los informes añadían, además, que la cifra era la misma que la de niños españoles, con la diferencia de que, en ese caso, representaban al 95% del total. Por otro lado, las aulas estaban masificadas y el material didáctico

³⁵ Tomás García Figueras, *Función social de La Escuela: Palabras pronunciadas con ocasión del Curso de Orientación del Magisterio de la Zona (Tetuán, Delegación de Educación y Cultura, s.f.)*, 7.

³⁶ BNE, AFRGFC/147/2, *Programa de Historia de Marruecos* (Tetuán: Centro de Estudios Marroquíes, 1941).

³⁷ Tomás García Figueras, “Consejos a los maestros españoles en Marruecos”, *África* (nº 3, 1942), 35-43.

no era el adecuado para impulsar con éxito un proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el número de alumnado marroquí que llegaba a bachillerato era muy reducido³⁸. Lo más interesante es que disponemos también de testimonios españoles que confirman esas contradicciones entre el discurso africanista más oficial y la práctica colonial. Uno de ellos fue la revista *El Buhaxem*, una publicación de humor editada en los años cuarenta por los interventores de la Intervención de Sidī ‘Alī, en la cabila de Banī ‘Arūs (Ŷbāla central), que presentaba sin tapujos los problemas que el control colonial suscitaba en las relaciones sociales y culturales con los marroquíes³⁹. La política educativa del franquismo en el Protectorado y los discursos que intentaban transmitirse a través de ella, por tanto, no tuvieron una gran repercusión en la población marroquí; sin embargo, sí sirvieron al régimen para enarbolar la bandera de la “amistad hispano-árabe” y conseguir los apoyos internacionales que necesitaba para salir de su aislamiento.

Conclusiones

A la vista de lo analizado a lo largo de estas páginas, podemos concluir que la política educativa española en Marruecos (en manos de la Alta Comisaría y de sus delegaciones), fue un instrumento más de propaganda para mejorar la imagen de España en el mundo árabe, consolidar su posicionamiento internacional y mantener la fidelidad de un Protectorado en el que la agitación nacionalista era cada vez más intensa. Eso explica que, a diferencia de lo que sucedía en la Península, el africanismo y los discursos de fraternidad hispanoárabe (tan bien reflejados en el plan de estudios del Bachillerato Hispano-marroquí) estuvieran tan presentes en los programas y materiales docentes del Protectorado.

El franquismo, por tanto, manejó varios discursos africanistas y arabistas en función de sus intereses. En el caso de la enseñanza en los centros educativos de la España peninsular, todo apunta a que el régimen no sólo no pretendió incorporar al “otro” por excelencia en su discurso nacional, sino que ni siquiera tuvo intención de popularizar las visiones más “tolerantes” y “respetuosas” que importantes sectores del africanismo español defendieron durante años. Así, mientras en las aulas del Protectorado se hablaba de “unión”, “amistad” y “lazos eternos” entre las dos orillas del Estrecho, en las de la Península se siguió reproduciendo un viejo discurso maurofóbico de gran arraigo social que la dictadura franquista, pese a enarbolar la bandera de la hermandad hispano-marroquí en los foros internacionales, nunca pretendió erradicar. La mejor prueba es que, a partir de mediados de la década de 1950, con el ingreso de España en las Naciones Unidas y la independencia de Marruecos, el africanismo defensor de los vínculos fraternales entre España y el mundo árabe fue definitivamente arrinconado y muchos de sus principales medios de difusión, silenciados.

³⁸ National Archives of the United Kingdom, Consulado británico de Tetuán, F.O. 371/90284, archivo 1741, “Education in Spanish Morocco”, 30 de junio de 1950.

³⁹ En relación con esta publicación y sus tensiones con el discurso africanista oficial, recomendamos la lectura de David Parra Monserrat, “On comença l’Àfrica? Diverses cares de l’africanisme franquista”, *Recerques. Història, economia, cultura*, (nº 58/59, 2009), 99-126.

Carla Marques Ribeiro*

A educação na senda dos direitos e cidadania culturais: considerações à luz do direito constitucional português

R E S U M O

O quadro contemporâneo comporta um conjunto de mudanças de ordem económica, social e cultural, conformado pelos princípios de um modelo de desenvolvimento sustentável, enquanto base do princípio da justiça e solidariedade intergeracional, assente na igualdade de oportunidades e na participação do cidadão. Neste contexto, a dinamização da educação permite assimilar novos fenómenos sociais, articulando-se com os direitos e cidadania culturais, no alcance da denominada democracia cultural, para o desenvolvimento e coesão sociais da comunidade, com a correlativa responsabilidade social de cada cidadão.

O presente artigo pretende compreender como o processo educacional constitui um meio fundamental para a materialização dos direitos e cidadania culturais, por isso aborda-se a respetiva conexão, com acento no ordenamento jurídico-constitucional português, baseado no princípio da dignidade da pessoa humana, enquanto suporte do sistema social e alicerce dos direitos fundamentais e do exercício da cidadania, que podem ser concretizados num Estado de Direito Democrático.

Palavras-chave: Educação; Direitos culturais; Cidadania cultural; Estado de Direito Democrático

A B S T R A C T

The contemporary framework includes a set of changes in economic, social and cultural order, shaped by the principle of sustainable development model, as a basis of justice and intergenerational solidarity principles, based on equal opportunities and citizen participation.

In this context, the dynamics of education allows assimilate the new social phenomena, linking with cultural rights and citizenship, to achieve the named cultural democracy, for the community development and social cohesion, with the correlative social responsibility of each citizen.

The present paper aims to understand the educational process as an essential condition for the realization of cultural rights and citizenship, so we approach the respective connection, with accent on the portuguese constitutional juridical order, based on the human dignity principle, support of the social system, and basis of the fundamental rights and citizenship exercise, which can be achieved in the context of a Democratic Law State.

Keywords: Education; Cultural rights; Cultural citizenship; Democratic Law State.

Introdução

O ordenamento jurídico português contempla um complexo de valores fundamentais essenciais à afirmação e desenvolvimento da sociedade, entre os quais, a materialização do direito à educação e dos direitos culturais, de fruição, valorização e enriquecimento dos valores culturais, enquanto realidades integrantes das políticas educacional e cultural.

* Prof. Afiada do Departamento de Ciências e Técnicas do Património, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

No entanto, em cada momento temporal, há uma política educacional e cultural que é escolhida e à qual é conferida um significado e uma intenção específicos, em função dos diferentes modelos de Estado que condicionam e orientam ideologicamente essas políticas.

Por isso, no presente artigo compreende-se o sentido e conteúdo do direito fundamental à educação, dos direitos e cidadania culturais, e da respetiva interligação, no processo de desenvolvimento de uma sociedade democrática, com remissão para a ordem jurídico-constitucional portuguesa, alicerçada no Estado de Direito Democrático, enquanto pilar fundamental para a construção de um regime válido e eficaz nas suas diversas dimensões. Na prossecução dos princípios constitucionalmente consagrados, o ordenamento jurídico português estabeleceu um conjunto normativo como base de um sistema educativo entendido *lato sensu*, que comporta não só a educação formal mas também confere particular relevo à educação não formal, referente a processos de ensino e aprendizagem que vão além das estruturas tradicionais, e que apelam à interação com outras instituições, designadamente com as instituições culturais, num contexto de corresponsabilização reforçada para a concretização dos direitos e cidadania culturais.

A consagração da denominada democratização cultural com suporte no exercício dos direitos culturais e no acesso às fontes de cultura não é apenas uma questão jurídica ou formal, mas pressupõe a sua materialização com base num processo educativo progressivo, no qual se verifica que as funções das instituições mudaram, assim como emergiu o conceito de cidadania no seio da sociedade civil, com um sistema de governança que deve ser socialmente responsável, fundado nos princípios da justiça social e igualdade real. Acrescenta-se, assim, uma nova dimensão de cidadania, a denominada cidadania cultural, enquanto valor comunitário essencial e instrumento de materialização democrática e de intervenção social e cultural, com um conjunto de modos diversificados de participação e ação do cidadão e dos grupos sociais.

1. A compreensão constitucional do direito fundamental à educação

1.1. Excurso evolutivo

Numa perspetiva diacrónica da sociedade, o direito fundamental à educação relaciona-se com as sucessivas formas de concretização dos modelos de Estado, considerando que não concerne apenas ao cidadão individualmente considerado mas também compreende as aspirações a que a comunidade se propõe.

Uma primeira referência ao direito à educação surgiu na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, cujo art. 22.º assegurava que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”, o que foi reafirmado no art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, ao prescrever que “toda a pessoa tem direito à instrução (...)”, no entanto, a sua efetivação estará sempre dependente dos diversos contextos políticos, económicos e sociais.

No território português, tal como em outros países europeus, a ideia de um processo organizado para a educação surgiu, pela primeira vez, por iniciativa da Igreja e, como tal, imbuída por uma forte componente com fins eclesiais¹. Contudo, as alterações económicas e culturais decorrentes do período dos descobrimentos e do conseqüente desenvolvimento comercial e industrial, concorreram para a tomada de consciência social da importância da educação. É, pois, a partir do século XVI, que se inicia a implementação de instituições para o ensino com algumas ideias pedagógicas para uma adequada aprendizagem. No entanto, se, nos séculos XVI e XVII, o ensino em Portugal compreendeu a ação pedagógica jesuíta, no século XVIII, verificou-se, a simultaneidade dos poderes da Igreja e do Estado, vindo este último a reforçar o seu poder na direção e controlo progressivo da educação formal, tentando, ao mesmo tempo, lançar as bases de um sistema educativo.

¹ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (1.ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986), 16-17.

Na convicção de que a liberdade proclamada não é concretizável sem educação, a ordem cultural veio a ser salvaguardada pelos textos constitucionais portugueses de 1822, 1826 e 1838, inseridos num contexto de ideologia liberal.

A ideia da educação como direito adquiriu visibilidade na Constituição de 1822 que, mesmo sem contemplar o direito ao ensino e a obrigatoriedade escolar, prescreveu, nos arts. 237.º a 239.º, a existência “em todos os lugares onde convier” de escolas primárias suficientemente dotadas e de estabelecimentos dirigidos para o ensino das ciências e artes, embora a instabilidade política e social que se vivia tenha dificultado a implantação de reformas neste domínio.

No que concerne às políticas respeitantes ao direito à educação e a subsequente mudança qualitativa, a Carta Constitucional de 1826 e a Constituição de 1838, instituíram, respetivamente, nos termos do art. 145.º, parágrafo 30.º e 28.º-I, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos portugueses como medida suficiente para alcançar a universalidade pretendida², consubstanciando-se a primeira reforma do regime constitucional, em 1835, no denominado Regulamento Geral da Instrução Primária.

Contudo, não obstante a implementação de algumas medidas educativas, o desfazimento do sistema educativo relativamente a outros países europeus e a elevada taxa de analfabetismo, conduziram à prescrição de medidas assentes já nos ideais da República, afirmando que a pessoa vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de forma a elevarem-se em seu proveito e dos outros³. Neste sentido, a Constituição de 1911 veio prescrever a obrigatoriedade do ensino primário elementar, nos termos do art. 3.º, n.º 11, embora muitas vezes impossível de pôr em prática devido à instabilidade política, económica e social do país.

Progressivamente, o sistema educacional português foi objeto de várias alterações, sobretudo de carácter ideológico, com base em valores nacionalistas e patrióticos, resultantes do Estado Novo, sob a égide da Constituição de 1933 que, no seu art. 42.º, veio estabelecer que a educação e instrução eram obrigatórias e pertenciam à família, mediante a colaboração dos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares, procurando alcançar a conformação da pessoa, com “a visão da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável”⁴, o que conduziu a uma conceção educativa com suporte na ideologia prevalecente. Patenteia-se, assim, a limitação das liberdades e a atuação coordenadora do Estado, afirmando, no art. 5.º, o “livre acesso de todas as classes aos benefícios da civilização” e, no título IX da parte I, sob a epígrafe “da educação, ensino e cultura nacional”, o Estado obrigava-se a facilitar à instituição familiar o cumprimento do dever de instruir e educar os seus descendentes, conforme dispunha o art. 13.º, n.º 4, e a manter escolas de todos os graus e institutos de alta cultura⁵.

Após um período de acomodação à ideologia então prevalecente, responsável pela dimensão estrutural que o analfabetismo atingiu e conseqüentemente pelo acentuado atraso educacional do país, o emergir de uma sociedade heterogénea consubstanciada numa diversidade de valores e interesses, na qual os direitos fundamentais se dirigiam não só ao indivíduo mas também aos grupos sociais, consolidando-se no modelo de Estado de Bem-Estar Social, veio preconizar uma maior abertura, nas décadas de sessenta e setenta do século XX, com referência aos direitos fundamentais à educação e à cultura, que não dependem somente da iniciativa dos cidadãos mas também implicam uma prestação estatal.

² Eurico Lemos Pires *et al.*, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino* (Porto: edições Asa, 1991), 83.

³ Filipe Rocha, *Fins e Objetivos do Sistema Escolar Português, 1.º período de 1820 a 1926* (Porto: Paisagem Editora, 1984), 35.

⁴ Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* (Lisboa: Editorial Presença, 1978), 133.

⁵ Luís Alberto Marques Alves, *História da Educação. Uma introdução* (Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012), 76.

Neste contexto, procurou-se promover o sistema educacional, quer em termos qualitativos quer quantitativos, com o contributo de organizações internacionais orientadas para a promoção do desenvolvimento económico e cultural. Em meados dos anos sessenta, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico veio publicar o Projeto Regional do Mediterrâneo com normativos de assistência e cooperação permanentes para a expansão do sistema educacional, mostrando o lugar pouco digno da educação portuguesa⁶, quer internamente quer internacionalmente.

Posteriormente, conheceram-se importantes alterações ao nível do sistema educativo português, de modo a harmonizá-lo com o novo contexto político, institucional e ideológico que, no fim dos anos setenta, preconizou outros objetivos, com uma diversidade de iniciativas no sentido de alterar a natureza e amplitude da educação e, conseqüentemente, renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas⁷. Procurou-se alcançar a democratização do acesso à educação, baseada no princípio da igualdade de oportunidades e promover a modernização do sistema educativo, tendo como linha orientadora as políticas dos países da Europa Ocidental, com uma maior implicação da educação como fator de mobilidade social e cultural.

No entanto, a política educativa portuguesa surgiu inserida num contexto de instabilidade e transformação social de espaços educacionais. Deste modo, se, no contexto da Europa Ocidental, a questão educativa foi definida em torno da preocupação de assegurar a igualdade da formação de cidadãos integrados num sistema democrático, no Estado Português pretendeu-se que a educação contribuísse também para a formação do sistema democrático, definindo-se o tipo de intervenção do Estado, enquanto garante da democracia e do respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades. Preconizou-se a articulação das instituições educativas com a instituição familiar e o contexto social, a elaboração de programas numa perspectiva de inovação pedagógica. Ideologicamente, as medidas a adotar visavam correlacionar educação, valores sociais e democratização do acesso ao sistema educativo, no sentido de alcançar o respetivo desenvolvimento social e cultural.

Após os avanços e retrocessos em que o Estado português sistematicamente vivera, experimentaram-se outros discursos educativos alicerçados no alargamento democrático das potencialidades do processo educacional e na concretização, designadamente dos direitos e cidadania culturais.

1.2. O direito fundamental à educação na Constituição da República Portuguesa

O sistema de valores contemplados na Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP)⁸, enquanto estatuto jurídico de uma comunidade politicamente organizada, assenta numa matriz de carácter humanitário, sustentada no princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado no art. 1.º, constituindo o suporte do Estado e base dos direitos fundamentais que, por um lado, são direitos subjetivos e, por outro, constituem elementos fundamentais da ordem objetiva da comunidade⁹, e cujo conteúdo abrange os valores educacional e cultural como expressão do Estado de Direito Democrático, na assunção do pluralismo, sem excluir a pressuposição de um referente comunitário¹⁰, procurando alcançar um mínimo de consenso social e a igualdade como um dos seus pilares¹¹ fundamentais.

⁶ *Ibidem*, 89.

⁷ Jonas Soltis, "Reform or Reformation?" in *Education Reform: making sense of it all*, Samuel Bacharach org. (Allyn and Bacon, 1990), 411.

⁸ Todos os normativos sem menção da sua proveniência, remetem para a Constituição da República Portuguesa de 1976, com as respetivas revisões.

⁹ Konrad Hesse, *Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland* (20.ª ed., Heidelberg: C. F. Müller, 1995), 127.

¹⁰ António Castanheira Neves, "A unidade do sistema jurídico e o seu sentido (Diálogo com Kelsen)", Separata do número especial do Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro (Coimbra: 1979), 146.

¹¹ José Joaquim Gomes Canotilho, *Direito Constitucional e Teoria da Constituição* (reimpressão da 7.ª ed. de 2003, Coimbra: Almedina, 2015), 332.

Deste modo, de acordo com o disposto no art. 2.º, pressupõe-se como uma tarefa fundamental do Estado de Direito Democrático a garantia de um equilíbrio constitucional na efetivação dos direitos e liberdades fundamentais constitucionalmente contemplados¹² e dos direitos económicos, sociais e culturais, assim como a promoção do bem-estar e da qualidade de vida, a concretização da democracia económica, social e cultural e a promoção da igualdade real dos cidadãos, que deve presidir à institucionalização política e social.

O enaltecimento dos direitos fundamentais pela CRP é uma resposta compreensível, como reflexo da passagem de uma visão estatizante para uma visão humanitária e participativa, na assunção e garantia do carácter universal da educação, relevando a sua utilidade para a gestão de questões sociais como a educação para a cidadania, a inclusão social, com a criação de espaços educativos alternativos, e o respeito pela diversidade cultural, passando a valorizar-se o desenvolvimento da cooperação e o estímulo para a responsabilidade social. Assim, tornou-se possível a configuração de um sistema educativo diversificado, no qual se reconhece não só o envolvimento da instituição escolar e educativa como também a intervenção de outras estruturas sociais e culturais.

A educação dos cidadãos, como garante do desenvolvimento da personalidade da pessoa humana e do exercício dos restantes direitos fundamentais, deve assentar num processo educacional permanente não só transmissor de conhecimentos mas também necessariamente voltado para a mudança, com a incorporação de novos valores que permitam desenvolver o pensamento e massa crítica, a atividade intelectual, artística, científica, por isso, pressupõe-se a dinamização e implementação de ações que assegurem o direito à informação, conforme dispõe o art. 37.º, n.º 1, e o direito de participação na formação e execução das políticas e direitos culturais, no âmbito de uma adequada governança, com a correspondente interação entre as entidades públicas, o cidadão e os grupos sociais.

Neste contexto, surge como condição essencial a garantia da liberdade de aprender e ensinar, por isso, o art. 43.º, n.ºs 1 e 2, veio prescrever que “(...) o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”, referindo o art. 73.º, n.ºs 1 e 2 que “todos têm direito à educação e à cultura, incumbindo ao Estado promover a democratização da educação e as demais condições para que seja realizada através das instituições escolares e de outros meios de formação e contribua para o desenvolvimento da personalidade humana, a igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, o espírito de responsabilidade e participação democrática na sociedade”. Enquanto tarefa fundamental, constante do art. 9.º, al. d), incumbe ao Estado, “promover (...) a igualdade real entre os portugueses”, contudo nem todos os cidadãos têm as mesmas condições para aceder aos meios culturais, em resultado de assimetrias económicas ou sociais, por isso, são necessárias medidas tendentes à promoção dessa igualdade, o que é corroborado pelo art. 74.º, n.º 1 e n.º 2, al. f), ao afirmar que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado inserir as escolas nas comunidades e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais”, como resulta dos planos de desenvolvimento económico e social, prescritos no art. 90.º, os quais devem ter como objetivo, entre outros, a coordenação da política económica com as políticas educativa e cultural.

Propugna-se, assim, a compatibilização da política de educação com as demais políticas setoriais que prosseguem conexos interesses públicos e privados, especialmente as políticas cultural e de apoio à criação cultural, conforme prescreve o art. 78.º, n.º 2, al. e), através de medidas concertadas, suscetíveis de integrar diversos instrumentos, designadamente a institucionalização de fundos financeiros para a cultura, capazes de articular e organizar as relações entre os poderes central, regional e local e a sociedade civil.

¹² João Baptista Machado, *Participação e Descentralização. Democratização e Neutralidade na Constituição de 76* (Coimbra: Almedina, 1982), 97.

Os princípios constitucionalmente consagrados, suporte do direito fundamental à educação e da democratização do ensino, encontraram acolhimento na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as respetivas actualizações, cujo princípio constante do seu art. 2.º, n.ºs 1 e 2, estabeleceu que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino. Deste modo, o sistema educativo traduz um conjunto de meios para a concretização do direito à educação, nos termos do seu art. 1.º n.ºs 2 e 3, com a garantia de um processo educativo permanente orientado para o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade civil, com um maior nível educacional e cultural, que permita aceder ao exercício da cidadania, o fomento da consciência nacional assente numa perspetiva universal de solidariedade e cooperação, com respeito pela diversidade cultural, dando cumprimento ao disposto na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005, enquanto fator decisivo para o diálogo entre os povos e para o desenvolvimento integral.

O percurso constitucional vem confirmar que a concretização do direito fundamental à educação comporta um processo abrangente que integra quer a educação formal, quer um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades, respondendo às necessidades resultantes da realidade social e ao empenho na sua transformação progressiva.

2. A essencialidade da educação para a concretização dos direitos culturais

O enquadramento dos direitos culturais pressupõe a compreensão do lugar da cultura e a riqueza das suas cambiantes, enquanto referência do sistema e valores culturais que caracterizam especificamente um determinado povo¹³, com uma função de integração social, promovendo diferentes níveis de coesão social¹⁴, relevando não só a sua estabilidade mas também a sua dinamização, o que implica para além da sua preservação, a aquisição de relevância histórica e comunitária, de transmissibilidade e fruição pelas gerações presentes e futuras.

Neste contexto, a ordem cultural tem sido assumida pela ordem jurídica numa interação recíproca, uma vez que, por um lado, a cultura obriga o direito a evoluir, acrescentando-lhe faculdades, por outro, o direito democratiza e universaliza a cultura¹⁵, com instrumentos jurídicos reguladores dos fenómenos culturais, assumindo-se como uma força orientadora enquanto determina, em certa medida, a evolução da política cultural, que comporta um conjunto de estratégias e intervenções definidas e implementadas pelos entes públicos¹⁶, por forma a concretizar os direitos culturais dos cidadãos e consolidar a ação das estruturas culturais.

A efetivação dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura para a formação do cidadão deve ser garantida pelo Estado de Direito Democrático, com uma organização institucional ancorada no aprofundamento da democracia participativa e na realização e fomento da democratização cultural, baseada, em primeiro lugar, na generalização de todos os cidadãos à cultura, à fruição e criação culturais e, em segundo, na participação social na definição da política cultural¹⁷, impulsionando a elaboração e execução de decisões com impacto sobre o exercício dos direitos culturais.

¹³ Jesús Prieto de Pedro, *Cultura, Culturas y Constitución* (reimpressão, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993), 10.

¹⁴ Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (Nova Iorque: Basic Books, 1977), 15.

¹⁵ Vasco Pereira da Silva, *A Cultura a que tenho Direito. Direitos Fundamentais e Cultura* (Coimbra: Almedina, 2007), 7.

¹⁶ Tony Bennett, "Putting Policy into Cultural Studies" in *Cultural Studies*, Lawrence Grosseberg et al. (Londres: Routledge, 1992), 23-26.

¹⁷ José Joaquim Gomes Canotilho; Vital Moreira, *A Constituição da República Portuguesa Anotada - Vol. I - Artigos 1.º a 107.º* (Coimbra: Coimbra Editora, 2014), 361.

Deste modo, temos, por um lado, uma dimensão liberal enquanto direito fundamental à cultura e, por outro, uma dimensão social com a prestação do Estado para a realização dos direitos culturais¹⁸, designadamente do direito à fruição cultural¹⁹, constante do art. 78.º, n.º 1, numa perspetiva de preservação, defesa e valorização dos valores culturais, enquanto instrumento privilegiado de autodeterminação cultural²⁰ do cidadão.

Por isso, acompanhando a dinâmica evolutiva do direito fundamental à educação, destaca-se a sua importância para a concretização dos direitos culturais, no seio de uma democracia cultural e participativa, sendo um fator determinante para a dinamização de uma sociedade baseada na educação para a participação e integração dos objetivos culturais no desenvolvimento e coesão sociais.

A implementação do direito fundamental à educação na sua articulação com os direitos culturais e o correspondente desenvolvimento da personalidade humana, configuram-se como pilares fundamentais, tendo, desde logo, como referência a disciplina jurídica internacional e europeia, cuja matriz assenta na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, ao prescrever no art. 27.º, n.º 1, que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. O que também é garantido pela Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, de 1950, e pelo Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, adotado pela UNESCO, em 1966, que, nos termos dos arts. 13.º e 15.º, veio reforçar a importância da promoção e efetivação dos direitos à educação e à cultura dos cidadãos e a garantia de participar livre e ativamente na vida cultural. Assim, se veio mostrar, de forma significativa que, no domínio educacional e cultural, a comunidade internacional entende não ser possível a neutralidade ou abstenção estatal²¹, mas deve existir uma corresponsabilização entre o Estado e a sociedade civil.

Por seu turno, a Declaração de Friburgo sobre Direitos Culturais, adotada em 2007, veio estabelecer que, no âmbito geral do direito à educação, o cidadão tem direito a uma educação e formação que responda às necessidades educativas e contribua para o pleno desenvolvimento da sua identidade cultural com a correlativa responsabilidade pelos valores culturais. Releva-se, por isso, a essencialidade do direito à educação para a materialização dos direitos culturais, porque caso contrário, o cidadão não compreenderá o alcance e amplitude do seu direito à cultura.

Torna-se importante um modelo comunicacional e procedimental entre as instituições educativas e culturais, enquanto empreendedores sociais, com uma estrutura alicerçada em diversos fenómenos educacionais²², por isso, a atividade educativa, como representação da diversidade e da pluralidade, deve criar estratégias e desenvolver ações de forma integrada, articulando as iniciativas de educação formal e não formal, de organizações da sociedade civil e de outras entidades do Estado, com maior visibilidade para as iniciativas de organizações não governamentais (ONGs), com o seu potencial educativo e formativo na área da cultura, na definição de diretrizes para a política cultural e mecanismos para o desenvolvimento de ações educativas e culturais, que promovam a sociedade do conhecimento.

¹⁸ *Ibidem*, 361-362.

¹⁹ Marie Cornu, *Le Droit Culturel des Biens. L'intérêt culturel juridiquement protégé* (Paris: Bruyillant, 1996), 521.

²⁰ Sabine von Shörlemer, *Internationaler Kulturgüterschutz. Ansätze zur Prävention im Frieden sowie im bewaffneten Konflikt* (Berlim: Duncker & Humblot, 1992), 42.

²¹ José Carlos Vieira de Andrade, *Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976* (5.ª ed., Coimbra: Almedina, 2012), 16-17.

²² José Amado Mendes, *Estudos do Património. Museus e Educação* (Coleção Estudos e Humanidades, FLUC, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009), 41.

3. A emergência da cidadania cultural solidariamente responsável no contexto dos direitos culturais

3.1. A construção do estatuto legal de cidadania

Além da ordem jurídica, está a pessoa no seu significado ontológico, socialmente integrada e participativa, traduzindo-se no facto de que a regulação da vida social está longe de se esgotar através da juridicidade, exigindo-se, no entanto, da sociedade, uma visão concetual alargada de direitos culturais, o que vem implicar uma maior abertura cultural e educação cívica, com a consequente responsabilidade social.

No Estado de Direito, ancorado nos princípios basilares democráticos, assume especial relevo o aprofundamento da democracia participativa na relação do cidadão com uma administração estatal que deve ser dialógica, participativa²³ e permeável à pluralidade de interesses sociais, dos cidadãos e dos grupos, para um maior consenso social, por isso, temos como realidades indissolúveis²⁴ o pluralismo e a participação.

O atual conceito de cidadão, decorrente da Revolução Francesa, veio conformar a possibilidade de uma atuação conjunta entre o Estado e a sociedade. Assim, como consequência da ideologia subjacente às revoluções burguesas que marcaram o cenário europeu do século XVIII, os direitos civis tornaram-se indispensáveis, na medida em que concederam ao indivíduo o poder de participar democraticamente na realidade pública, com o correspondente alargamento da sociabilidade cultural.

No entanto, nos postulados de realização do Estado liberal, restrito à sua função de garantia e permanência da ordem jurídica²⁵ e caracterizado particularmente pelo seu abstencionismo e neutralidade²⁶, com o consequente afastamento da sociedade, acentuado pela reivindicação da garantia dos direitos do homem e do cidadão, pretendia-se salvaguardar a liberdade individual da interferência do poder, mas este equilíbrio foi cedendo progressivamente, conduzindo à incidência do princípio da socialidade e dos novos agentes sociais que contribuíram para a construção da cidadania.

Contudo, como foi referido, durante um longo período de tempo, as relações entre o Estado português e o cidadão foram pautadas por um modelo autoritário e centralizador, onde a cidadania não tinha lugar, procurando definir e afirmar a identidade nacional, com o enaltecimento de determinados valores simbólicos para a ideologia e discurso nacionalista e sobre eles se fundaram muitas das atuações ao nível cultural.

Enquanto decorrência do ordenamento jurídico, a cidadania é entendida como o exercício pleno dos direitos políticos, civis e sociais, na sua articulação com a igualdade e participação num modelo de bem-estar social, uma vez que, conforme dispõe o art. 3.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, “toda a pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Assente numa lógica institucional dirigida para a criação de condições que impulsionem a colaboração entre as entidades públicas, privadas e o cidadão individualmente considerado²⁷, o Estado Social procurou assegurar um equilíbrio entre os valores individualistas, ao serviço de um espaço de realização do indivíduo e os valores sociais que requerem uma resposta pública.

²³ Eduardo Garcia de Enterría; Tomás Ramon Fernández, *Curso de Derecho Administrativo* (Vol. II, 14.ª ed., Madrid: Editorial Civitas, 2015), 16.

²⁴ Pierluigi Mantini, *Associazione ambientalista e interesse difusi nel procedimento amministrativo* (Padova: CEDAM, 1990), 93.

²⁵ Rogério Ehrhardt Soares, “O Princípio da Legalidade e Administração Constitutiva”, *Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra* (Vol. LVII, 1981), 173.

²⁶ Rogério Ehrhardt Soares, *Direito Público e Sociedade Técnica* (Coimbra: Atlântida, 1969), 39.

²⁷ Vasco Pereira da Silva, *Em busca do ato administrativo perdido* (reimpressão, Coimbra: Almedina, 2016), 127.

Hoje, a expressão cidadania está delimitada no art. 4.º, ao referir que “(...) são cidadãos portugueses todos aqueles que como tal sejam considerados pela lei ou por convenção internacional”, enquanto princípio fundamental do Estado de Direito Democrático. Deste modo, “a todos são reconhecidos os direitos (...) à cidadania (...)”, com os correspondentes deveres, e determina-se, no art. 26.º, n.ºs 1 e 4, que “a privação da cidadania e as restrições à capacidade civil só podem efetuar-se nos casos e nos termos previstos na lei (...)”, impossibilitando o seu afastamento por razões políticas e ideológicas.

Inseridos no espaço europeu, evidencia-se que o Tratado da União Europeia (TUE) conduziu ao aprofundamento da intervenção do cidadão no processo de identidade e integração europeia, associado ao reforço da proteção dos seus direitos, liberdades e garantias e ao incremento da sua participação cívica no projeto europeu, designadamente na promoção do desenvolvimento e atualização de um elevado nível de conhecimento através de um amplo acesso à educação. Neste sentido, consagrou-se expressamente um conceito dinâmico de cidadania da União Europeia, não substitutiva mas complementar da cidadania nacional, conforme dispõe o art. 21.º do Tratado do Funcionamento da União Europeia (TFUE), articulando-se em torno da proteção dos direitos fundamentais, liberdades e princípios enunciados na Carta dos Direitos Fundamentais, com o respetivo conjunto de deveres.

Preconiza-se, assim, uma cidadania ativa e responsável nos vários domínios da sociedade, na prossecução de uma gestão sustentável sob o princípio da solidariedade intergeracional, tendo em conta que, hoje em dia, não se limita ao espaço territorial nacional, na medida em os problemas sociais que afetam a humanidade atravessam fronteiras e tornam-se globais.

3.2. A cidadania no contexto dos direitos culturais

A sociedade civil, como espaço de integração social, conforma uma responsabilidade no exercício de uma cidadania ativa, traduzindo um estatuto de pertença do indivíduo a uma comunidade politicamente organizada, que inclui para além dos direitos civis e políticos, económicos e sociais, os direitos culturais, segundo os valores socialmente prevalentes.

Neste contexto, estabelece-se, antes de mais, a conexão entre a educação e cidadania e a consequente responsabilidade social na concretização de um conjunto de direitos culturais. A dimensão educacional para a cidadania é, na sua vertente cultural, um instrumento estratégico para promover a formação e consciencialização culturais, relevando a importância dos direitos culturais como eixo na questão da cidadania, com o envolvimento de cada um dos membros da comunidade, na sua condição de cidadãos, o que afasta uma perspetiva estatista suportada na pretensão de caber só ao Estado a tutela dos valores culturais, sendo visível o enquadramento da materialização dos direitos culturais nas ações do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais e das demais entidades públicas e privadas.

Deste modo, os grupos sociais e as instituições representativas de interesses culturais surgem como um elo de ligação entre os indivíduos e o Estado, participando ativamente na prossecução e promoção da política cultural, com uma garantia institucional decorrente do art. 73.º, n.º 3, incumbindo ao Estado, “(...) em colaboração com todos os agentes culturais incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de ação cultural (...)”, de acordo com o disposto no art. 78.º, n.º 2, al. a), a fim de alcançar a realização dos direitos culturais, em condições de igualdade real, tendo em conta o desfazamento na sociedade portuguesa, em virtude das carências sociais de uma grande parte da população.

Considerando que a participação é o alicerce da cidadania, na sua confluência com a igualdade e a liberdade, torna-se possível compreender as novas construções de cidadania, partindo da ordem jurídico-constitucional portuguesa, chegando a uma nova dimensão, a denominada cidadania cultural, alicerçada na necessidade de promover a educação e o respeito pelos valores culturais.

Podemos, então, encontrar aqui uma dimensão de cidadania cultural solidariamente responsável²⁸, como um princípio essencial das políticas educacional e cultural, através do estímulo à participação dos cidadãos, para promover atividades, designadamente, programas de voluntariado, enquanto instrumentos de concretização do regime que impulse os valores educativo e cultural.

Conclusão

O contexto educativo e cultural português teve sempre como pano de fundo os diversos quadros históricos que o produziram e legitimaram. Por isso, no decurso temporal, as políticas educativa e cultural ficaram marcadas pela sua ineficácia, estruturalmente provocada por um desfazamento entre os objetivos prescritos e a limitação dos resultados obtidos na sua aplicação.

Hoje, a ordem jurídico-constitucional portuguesa assegura os direitos fundamentais à educação e à cultura, realizando-se de forma articulada, na medida em que o processo educacional permanente é fundamental para a promoção e efetivação do direito à cultura e do desenvolvimento, harmonia e coesão sociais, bem como na formação da cidadania no âmbito do Estado de Direito Democrático, seja através das suas estruturas educativas formais, seja pela promoção e valorização da educação não formal.

No entanto, como vimos, por vicissitudes com raízes históricas e sociológicas, durante um longo período de tempo, verificou-se uma insuficiência da participação da sociedade civil portuguesa nas questões culturais. E, hoje, ainda estamos longe de uma cidadania equilibrada, que continua dependente do nível social, educacional e cultural da população, em resultado de uma distribuição geográfica desequilibrada que tem acompanhado as assimetrias demográficas, económicas e culturais.

Conclui-se que, não obstante os direitos fundamentais à educação e à cultura estarem consagrados na Constituição da República Portuguesa, existe uma significativa diferença entre os direitos constitucionalmente prescritos e os direitos efetivamente concretizados. Por isso, a força normativa constitucional dependerá da concretização do seu programa, o que será alcançado quando a igualdade formal se ajustar à igualdade material, na prossecução do desenvolvimento e inclusão sociais, da correção das assimetrias com o incremento em todo o território da igualdade no acesso aos benefícios da educação e da cultura, reduzindo o insucesso educativo para níveis de referência internacionais, reforçando o nível de internacionalização, sem esquecer o reconhecimento da diversidade cultural, num quadro de princípios de boa governança.

²⁸ José Casalta Nabais, “Algumas considerações sobre a solidariedade e a cidadania” in *Por uma Liberdade com Responsabilidade - Estudos sobre Direitos e Deveres Fundamentais* (Coimbra: Coimbra Editora, 2008), 149.

Catarina Neves*

Trilhos da Educação e do Português em Angola

R E S U M O

O sistema educativo de Angola tem sido alvo de reformas desde 1975. O almejado desenvolvimento do ensino não se materializaria, porém, na tessitura frágil de final do século XX/início do século XXI, pelo que alguns constrangimentos herdados do passado se mantêm até aos dias de hoje. Debilidades no domínio da língua Portuguesa, associadas à não utilização das línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem, constituem ainda aspectos a superar.

Diferentemente da maioria dos países africanos, a língua europeia da ex-potência colonizadora ganhou em Angola um predomínio ímpar. Adoptada como língua oficial após a independência angolana, o Português assumiu-se língua de escolarização de Cabinda ao Cunene. Contudo, o seu ensino-aprendizagem tem enfrentado diversos entraves, a par das línguas nacionais, num contexto de pós-guerra e reconstrução social, cultural e económica.

O debate em torno do estatuto da Língua Portuguesa em Angola e da introdução das línguas nacionais no currículo educativo deverá contribuir para o desenvolvimento do sistema de educação, na medida em que tem efeitos no desenho dos currícula, na formação de professores e nos programas de alfabetização.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Angola; Educação; Desenvolvimento.

A B S T R A C T

The education system in Angola has undergone reforms since 1975. However, the aimed goal has not been reached in the fragile context of the end of 20th century and the beginning of the 21st century, and we still can find some inherited constraints from the past.

Weaknesses in the Portuguese language, associated with the non-use of national languages in teaching and learning, are still aspects to overcome.

Differently from the majority of African countries, the former colonial language has gained in Angola an unique strength. Being adopted as the official language after Angola's independence, Portuguese has assumed to be the schooling language from Cabinda to Cunene. However, its teaching-learning faces several obstacles, along with the national languages, in a framework of post-conflict and social, cultural and economic reconstruction.

The debate around the status of Portuguese in Angola and the introduction of national languages in the educational curriculum should contribute to the development of the education system, due to its effects on curricula design, teacher training and literacy programs.

Keywords: Portuguese language; Angola; education; development.

Introdução

O presente artigo traça um enquadramento histórico do sistema educativo angolano, lançando um olhar reflexivo sobre a língua de escolarização que o enforma. Assim, numa primeira parte,

* Mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

revisitamos o sistema educativo de Angola, desde a independência à actualidade, apontando as principais medidas levadas a cabo no âmbito das duas reformas educativas a que o país assistiu desde 1975. Num segundo momento, procuramos explorar o papel que a Língua Portuguesa tem desempenhado na construção social e, concretamente, na educação angolana, durante o período citado.

Temos como objectivos, por um lado, diagnosticar os principais problemas da educação em Angola, e por outro lado, problematizar o estatuto e o ensino do Português neste país, a par das línguas nacionais.

As reflexões apresentadas decorrem de um trabalho de investigação¹ que visou caracterizar a formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário, na província angolana de Cabinda.

O sistema educativo de Angola: desde a independência ao presente

No final da colonização portuguesa, estimava-se em 85 % da população total o índice de analfabetismo em Angola². Até então, nas palavras de Victorino³, a política educativa afigurava-se manifestamente discriminatória para os angolanos, na medida em que não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos.

Com vista à alfabetização de crianças e adultos, foi aprovado em 1977 o *Plano Nacional de Acção para a Educação de Todos*. A preocupação em promover a educação no novo país era, ademais, patente no *Programa Maior do Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA), documento que advogava o “desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano”, bem como a “liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialistas”⁴.

Devido à escassez de recursos humanos para a docência, Cuba enviou para Angola milhares de professores para leccionarem no ensino fundamental, médio, superior, e em cursos de formação de professores. Em razão da barreira linguística, os docentes cubanos eram predominantemente empregues nas áreas de ciências naturais, história e geografia, bem como economia e engenharias, no caso do ensino superior, ficando a Língua Portuguesa a cargo de angolanos ou portugueses. Desta cooperação Sul-Sul, através de especialistas e assessores cubanos, resultaram os primeiros programas do ensino angolano⁵.

De acordo com um documento enviado pela Direcção Provincial de Educação da Huíla ao Gabinete de Intercâmbio e Cooperação Internacional do Ministério da Educação de Angola (MED), em 1978, os professores-estagiários do designado Destacamento Pedagógico Internacionalista “Che Guevara” tinham uma fraca preparação pedagógica e científica e um total desconhecimento da realidade angolana⁶.

¹ O trabalho de investigação foi efectuado no segundo ano do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de onde resultou a dissertação «A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda», que poderá ser consultada na íntegra na Biblioteca da FLUP.

² António Agostinho Neto, Discurso proferido em 22 de Novembro de 1976, a propósito do lançamento da Campanha de Alfabetização (Fundação António Agostinho Neto, disponível em <http://agostinhoneto.org> - consultado em 02/2015). Discurso proferido pelo Presidente António Agostinho Neto, em 22 de Novembro de 1976, a propósito do lançamento da Campanha de Alfabetização. Por este motivo, o dia viria a ser assinalado como o Dia do Educador.

³ Samuel Carlos Victorino, “O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola”, *Revista Dialogos. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social* (Brasília, v.17, 2012), 10.

⁴ MPLA, 1977, cit. in Alberto Kapitango Nguluve, “Política Educacional Angolana (1976 - 2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas” (Diss. Mestrado, Universidade de São Paulo, 2006), 216.

⁵ Christine Hatzky, “«Os Bons Colonizadores»: Cuba’s Educational Mission in Angola, 1976–1991”, *Safundi: The Journal of South African and American Studies* (v. 9, n. 1, 2008), 58.

⁶ *Ibidem*, 59.

Embora não sendo marcada pela sustentabilidade, a missão, que durou até 1991, teve um efeito visível na formação dos estudantes angolanos, que de outro modo provavelmente não teriam tido acesso a conhecimentos científicos.

O intercâmbio processou-se também, desde 1977, através da deslocação de milhares de crianças e jovens angolanos para Cuba, especificamente para a Ilha da Juventude, onde estudaram em regime de internato. Além do ensino primário e secundário gratuitos, Cuba cedia bolsas de estudo para a frequência das suas universidades. A fim de manter a ligação à cultura de Angola na Ilha, também alguns dos professores eram angolanos. Ensinavam Português, Geografia e Sociologia⁷.

A aproximação de Angola - MPLA - a Cuba, Ex-União Soviética, e países do antigo Leste Europeu decorre da comunhão ideológica socialista que professavam⁸. A intervenção militar e o apoio financeiro de Cuba, solicitados por Agostinho Neto, líder do MPLA, foram decisivos para a consecução da independência.

Embora certo de que o desenvolvimento da educação tenha encontrado o seu principal obstáculo nas desavenças entre os movimentos políticos após 1975, Ngulube⁹ faz notar, como pano de fundo de tais desentendimentos, dois tipos de pressão externa: por um lado, a expansão do capitalismo, e por outro, do socialismo.

Através de uma análise da política educacional angolana, o autor descreve um cenário de crise, resultante do distanciamento do problema de ensino no espaço político. Reconhecendo nesse palco político a preponderância de interesses individuais ou de grupo pelo poder, em detrimento de preocupações sociais, Ngulube alerta para a necessidade urgente de repensar o sistema educacional angolano. Nesse sentido, deveria firmar-se um compromisso político que permitisse viabilizar dinâmicas sociais, culturais, administrativas e infra-estruturas degradadas durante a guerra¹⁰.

É analisado o impacto da guerra na formação de professores, distinguindo-se o período antes e após 1975. No entender do autor, foi passada aos professores a visão de que o colonialismo português e a guerra, desligada dos seus autores, foram os motivos do pouco avanço no seu nível de formação:

O empreendimento da guerra angolana se justificava, apenas, na medida em que os objectivos a serem alcançados visavam à liberdade política e cultural e à independência do país em relação aos portugueses - que foi a guerra empreendida antes de 1975, diferente daquela que se seguiu à independência, impedindo que uma formação mais eficaz de professores fosse possível. Numa situação em que a luta se volta pura e simplesmente à obtenção de poder, as dificuldades em relação à formação de professores são maiores, pois se nota a ausência de políticas eficazes de ampliação dos espaços escolares e de cursos de níveis superiores para formação de professores¹¹.

O Ministério do Planeamento de Angola aponta como consequências dos 27 anos de guerra em Angola: a destruição de infra-estruturas básicas para o desenvolvimento; o deslocamento de pessoas das suas áreas tradicionais de residência, estimado em 4 milhões; o êxodo dos meios rurais onde as populações tinham na agricultura o principal modo de subsistência; a contaminação de terrenos com minas antipessoais; o esgotamento dos sistemas sociais de saúde, educação, saneamento, fornecimento de água e energia; a limitação de investimentos públicos, alocados às despesas militares. Além da guerra, outros factores contribuíram para o adensar dos problemas sociais:

⁷ *Idem*, 58-62.

⁸ Pedro Binji, *A Reforma Educativa em Angola: o Desafio da Construção duma Escola Libertadora* (Pádua: Centro Missionario dei Cappuccini, 2013), 68. Christine Hatzky, “«Os Bons Colonizadores»”, 55. Alberto Ngulube, “Política Educativa Angolana”, 82-83.

⁹ Alberto Ngulube, “Política Educativa Angolana”, 63.

¹⁰ *Ibidem*, 64.

¹¹ *Idem*, 55.

*Associaram-se-lhe outros factores como a condução da política económica que não foi encaminhada da melhor forma, reflectindo-se em políticas globais e sectoriais inadequadas. Tudo isto teve profundos reflexos na produção de bens alimentares e noutras actividades como o comércio, os transportes e a indústria alimentar; levando o país a uma situação de crise social cujo lado mais visível é a pobreza e fome que afecta uma significativa porção da população angolana*¹².

Após os acordos de paz de 1991 entre o MPLA e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), para terminar a guerra civil, impunha-se uma mudança no sistema de ensino até então pautado pela visão do partido único, baseado na ideologia socialista (marxismo-leninismo). O multipartidarismo abriu espaço às primeiras eleições presidenciais e legislativas em 1992 e à política de economia de mercado (capitalismo), sob o governo do MPLA¹³.

A transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado impunha uma mudança no sistema de educação implementado em 1978. Foram eixos determinantes da segunda reforma educativa do país o *Exame Sectorial da Educação*, efectuado de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992, e o *Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo*, realizado no mês de Maio de 1995¹⁴. A fim de realizar o estudo do sector, entre 1991 e 1995, o governo angolano solicitou a cooperação da UNESCO¹⁵.

A Lei n.º 13/01, de Bases do Sistema de Educação (LBSE), fundamenta a reforma, em resposta aos novos desafios democráticos em Angola e às agendas internacionais de desenvolvimento¹⁶. Neste sentido, Angola ratificou os principais compromissos dos estados em garantir o direito à educação aos seus cidadãos e cidadãs: a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, o *Quadro de Acção de Dakar-UNESCO*, a *Declaração Mundial da Educação para Todos*, *Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*¹⁷ (ODM) e, no âmbito da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), o *Protocolo sobre Educação e Formação*¹⁸.

Na introdução à LBSE, salienta-se a “vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo”¹⁹. A readaptação do sistema educativo visa responder às “novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana”²⁰.

Binji²¹ destaca cinco eixos fundamentais da reforma educativa que procuram responder às demandas do país: 1) obrigatoriedade e gratuidade da educação até aos 13 anos de idade; 2) inserção da disciplina de religião e moral no currículo educativo; 3) criação do subsistema de formação de professores; 4) criação de instituições escolares especiais para alunos portadores de deficiências; 5) introdução das línguas nacionais.

¹² Ministério do Planeamento da República de Angola e Agência das Nações Unidas em Angola, “Relatório de Progresso MDG/NEPAD” (2003, disponível em http://www.undp.org/content/dam/angola/docs/documents/UNDP_AO_MDG2003_PT.pdf - consultado em 14/02/2015), 18.

¹³ Pedro Binji, *A Reforma Educativa em Angola*, 70.

¹⁴ Filipe Zau, “O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola”.

¹⁵ Pedro Binji, *A Reforma Educativa em Angola*, 97.

¹⁶ Alberto Ngulube, “Política Educacional Angolana”, 116.

¹⁷ De 6 a 8 de Setembro de 2000, 191 países e 147 chefes de Estado e de Governo aprovaram, no fórum “Cimeira do Milénio”, uma declaração com oito objectivos e dezoito metas a alcançar até 2015, em prol do desenvolvimento universal.

¹⁸ Azancot & Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente de Angola (2014). “Estudo de Caso sobre a Reforma Educativa” (2014, disponível em <http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2014/03/Estudo-de-caso-sobre-a-reforma-educativa-Dr.-Azancot.pdf> - consultado em 02/02/2015), 9.

¹⁹ Lei n.º 13/2001 (de 31 de Dezembro) de Bases do Sistema Educativo Angolano (Diário da República n.º 65, 1.ª série. Luanda, Angola), 2.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Pedro Binji, *A Reforma Educativa em Angola*, 42-44.

Não obstante os sinais positivos de superação em relação ao anterior sistema educativo, nomeadamente a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, há ainda um caminho árduo a percorrer. Como pontos negativos da reforma, o autor aponta:

o problema do investimento em infra-estruturas para a formação de professores a nível médio e superior, a praxis tradicional do processo de ensino e aprendizagem, a consciência de ser educador, a passagem automática no ensino primário, a monodocência, a assimetria entre a escola do campo e a escola urbana e a qualidade do ensino (a escola produtora de diplomas e não de saberes)²².

Através da LBSE, enquanto reguladora do sistema educativo, o Governo de Angola visava levar a cabo a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, conceptualizada no *Plano de Acção Nacional de Educação para Todos 2001-2015* (adiante designado PNA-EPT). O PNA-EPT inclui três componentes: “(i) infra-estruturas físicas (construção, reabilitação e equipamentos); (ii) recursos humanos (formação e capacitação regular e intensiva de quadros) e (iii) reforço da capacidade institucional, consubstanciado no processo de Administração e Gestão do Sistema de Educação”²³.

O PNA-EPT assenta nas recomendações do *Fórum Mundial de Educação* realizado em Dakar²⁴. Preconiza um desenvolvimento sustentável, através dos seguintes passos: “(i) reformar o sistema de educação; (ii) concluir a reforma curricular; (iii) intensificar a formação e a superação de professores primários, gestores e inspectores escolares, assim como desenvolver os sistemas de controlo da qualidade do sistema educativo”²⁵. Zau define a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* como:

um instrumento de orientação do Governo, com o objectivo de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos. Através da mesma, o MED procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da alfabetização de adultos²⁶.

O documento final da Consulta Pública Nacional²⁷, realizada no âmbito do projecto de Acção Nacional de Educação para Todos²⁸, em 2004, apontava como aspectos a superar no sistema nacional de educação:

- 1) Insuficiência de recursos financeiros para a gestão do sistema de ensino;
- 2) Falta de incentivos para a retenção e mobilidade geográfica do corpo docente no sistema de educação e ensino;
- 3) Fraco domínio da língua veicular pelos alunos e da língua nacional pelos professores;
- 4) Não utilização das línguas nacionais no processo de ensino e aprendizagem;
- 5) Fraca utilização da língua gestual;

²² *Ibidem*, 100.

²³ Ministério do Planeamento, “Relatório de Progresso MDG/NEPAD”, 28.

²⁴ O *Fórum Mundial de Educação* realizado em Dakar (Senegal), em Abril de 2000, reafirmou a garantia do direito de todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) a uma formação que responda às suas necessidades educativas fundamentais, já enunciada em Jomtien (Tailândia), na *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - 1990*.

²⁵ Ministério do Planeamento, *idem*.

²⁶ Filipe Zau (2009). *Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento* (2009, disponível em http://www.adelinotorres.com/teses/Filipe%20Zau_Educa%E7ao%20em%20Angola.pdf, consultado em 24/02/2015), 281.

²⁷ in Alberto Nguluve, “Política Educacional Angolana”, 117.

²⁸ O documento final da Consulta Pública Nacional da ANET resultou de um encontro realizado em Luanda, de 21 a 24 de Abril de 2004.

- 6) Inexistência de programas educativos rádio televisionados em Português, línguas nacionais e língua gestual;
- 7) Deficiente promoção da cultura de cidadania;
- 8) Insuficientes estruturas infantis de atendimento à primeira infância;
- 9) Contexto sócio-económico e cultural em que vivem as famílias e comunidades não permite uma participação activa nas questões de protecção, educação e desenvolvimento das crianças na primeira infância;
- 10) Insuficiência de infra-estruturas físicas e material escolar.

Do mesmo encontro de reflexão resultam diversas recomendações:

- 1) Melhoramento da gestão dos recursos humanos;
- 2) Implementação da política de incentivos para a retenção do corpo docente no sistema de educação e ensino, particularmente nas zonas rurais;
- 3) Que sejam respeitados os critérios e normas em vigor para o funcionamento das DPE em adequação com a estrutura do MED;
- 4) Estabelecimento de uma norma que possibilite a melhoria da coordenação das agências financiadoras e ONG que trabalham no sector;
- 5) Reforço das capacidades dos centros de formação local para que possam implementar os diferentes programas e modalidades de formação de professores, formadores e gestores escolares;
- 6) Elaboração e implementação urgente de programas curriculares em línguas nacionais por forma a proporcionar o desenvolvimento da educação e formação profissional dos jovens e adultos, sobretudo dos que vivem nas zonas rurais;
- 7) Incremento da alfabetização em línguas nacionais e do ensino à distância;
- 8) Reforço na aprendizagem da língua portuguesa;
- 9) Criação de áreas de formação e cursos de acordo com as necessidades nacionais, sectoriais e revisão dos currículos de formação, no sentido de se atribuir maior carga horária às práticas e às experiências profissionais;
- 10) Garantia de distribuição do material escolar;
- 11) Criação e apetrechamento de bibliotecas escolares;
- 12) Promoção da cultura de paz e da tolerância, a educação da cidadania e a educação patriótica como pressuposto importante para a edificação de um futuro melhor para todos os angolanos²⁹.

Passada uma década desde a adopção daquele *Plano*, o MED³⁰ conclui que “a quase totalidade das acções e medidas então preconizadas não foram cumpridas na totalidade por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural”.

No *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do 1.º Ciclo do Ensino Secundário*³¹, recomendava-se, como acção essencial para a fase de generalização da reforma educativa: a formação inicial e em exercício dos professores; a disponibilização de manuais e outros meios de

²⁹ in Alberto Nguluve, “Política Educacional Angolana”, 117-118.

³⁰ Ministério da Educação, “Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola”, 13.

³¹ Ministério da Educação de Angola, “Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa - Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1.º Ciclo do Ensino Secundário” (Luanda, 2010), 40.

ensino; a ampliação da rede escolar - construção de escolas; a implementação de políticas sociais - merenda, saúde, transporte e bolsas internas; a assistência social a famílias carenciadas.

A *Avaliação de Médio Termo da Implementação do PAN-EPT 2001-2015* levada a cabo em 2011, pelo MED, com o apoio da UNICEF, permitiu identificar vários constrangimentos e dificuldades na execução das acções previstas, de onde se destacam:

*os problemas endógenos como a deficiente qualidade dos professores, a falta de equipamentos de ensino, as debilidades no acompanhamento e controle da acção educativa (inspecção e supervisão), a insuficiência de meios financeiros, de transporte e de outros recursos, para além de problemas exógenos ligados à Política de Administração e Gestão Pública que se consubstanciam na ausência de mecanismos e de instrumentos eficazes para a descentralização e autonomização administrativa e financeira e a compatibilização entre acções descentralizadas e directrizes nacionais sectoriais. Para além destes constrangimentos, verifica-se a ausência de Mecanismos de Controlo Social e de Transparência que permitiriam a monitorização e acompanhamento dos planos, programas e as actividades educativas*³².

Face aos entraves apontados, o MED redefiniu o PAN-EPT até 2020, envolvendo a acção conjunta do Ministério da Assistência e Reinserção Social, Ministério do Trabalho e Segurança Social e Ministério da Família e Promoção da Mulher³³.

Segundo o *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*³⁴, um dos principais factores da pobreza em Angola reside na educação, “na medida em que influencia extremamente o acesso aos serviços básicos e à capacidade de gerar activos financeiros e físicos para o agregado familiar”. Quanto mais elevado é o nível de escolaridade do líder do agregado, mais baixo o nível de pobreza da família. A alta relação entre o nível educacional de um país e o nível de renda *per capita* constitui um argumento para a aposta na educação formal em Angola, conducente ao desenvolvimento económico, dada a escassez de mão-de-obra qualificada. Porém, o sistema de ensino público carece de uma ampliação do número de vagas, que permita maior igualdade de acesso. Estudantes sem possibilidades financeiras dificilmente conseguem concluir os estudos³⁵.

No que diz respeito ao acesso à educação, são visíveis as diferenças entre o meio urbano e o meio rural: “mais famílias urbanas (76 %) e rurais (55 %) declaram ter acesso à escola até um raio de 2 km da sua residência”. Muitas crianças (29 %) têm de percorrer mais de 2 km para chegar à escola³⁶. Ascende a 20 % a percentagem da população com 6 ou mais anos de idade que nunca frequentou a escola. Dessa população, cerca de 26 % são crianças, entre os 6 e os 9 anos de idade. Outro dado preocupante consiste no baixo nível de retenção das crianças nas escolas: “mais de 60 % das crianças que terminam o ensino primário não transitam para o ensino secundário e existe um elevado número de crianças fora do sistema escolar”³⁷.

Merece também atenção o alto nível de atraso escolar: estima-se que 58.5 % das crianças e adolescentes dos 12 aos 17 anos frequentam o ensino primário, quando deveriam estar no nível secundário, em programas correspondentes à sua idade. Urge diminuir o desfasamento entre classe e idade, corrigindo o fluxo de entrada (a maioria das crianças entra aos 10 anos) e o fluxo escolar³⁸.

³² Ministério da Educação, *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*, 13-14.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Instituto Nacional de Estatística - Ministério do Planeamento de Angola, *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População - Relatório Analítico* (vol. 1, Luanda, 2011), 4.

³⁵ Alberto Nguluve, “Política Educacional Angolana”, 151-152.

³⁶ Instituto Nacional de Estatística, *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*, 8.

³⁷ Ministério da Educação, *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*, 20.

³⁸ *Ibidem*, 20-21.

O fim da guerra trouxe um fenómeno de “explosão escolar”. Em 1991 (Lei n.º 18/91) surgiram as escolas particulares, até então inexistentes devido ao sistema político, contribuindo para o aumento do número de alunos. Uma década depois, a extensão da escolaridade obrigatória da 4.ª classe para a 6.ª classe, introduzida pela LBSE, contribuiu para que se assistisse em Angola ao pulular de escolas privadas, numa tentativa de resposta à insuficiente rede pública.

Entre 2004 e 2008, o número de alunos matriculados no processo de alfabetização, iniciação, ensino primário e nas três vertentes do ensino secundário cresceu a uma taxa média anual de 15.18 %. Porém, entre 2008 e 2009, o número de analfabetos era de 34 %, a nível nacional, com grande incidência no sexo feminino, e o número de pessoas com escolarização para além do ensino primário era de apenas 4 %³⁹.

Segundo dados de 2002, com o início da reforma educativa, nos níveis primário e secundário existiam 19 012 salas de aula. Este número passou para 50 516 em 2008, constituindo um aumento de 31 504 novas salas de aula⁴⁰. O elevado rácio aluno-sala obrigou muitas escolas a dividirem o dia em três turnos de aulas: matinal, vespertino e nocturno. O MED está consciente do rácio alunos/professor ser um dos maiores na região da África Austral (“ultrapassando os 140 por sala”), pelo que tenciona aumentar esforços para eliminar as aulas por turnos e aumentar o número de horas diárias de aulas, de três para seis horas, pelo menos⁴¹. Por outro lado, não obstante o forte investimento na construção de novas escolas, é necessária uma maior aposta na construção de escolas rurais que substituam as “salas” de aula debaixo de árvores ou em escombros⁴².

Quanto ao número de efectivos escolares, entre 2002 e 2008, disparou de 2 558 136 para 5 640 554. Na mesma baliza temporal, o número de professores do ensino geral (efectivos e contratados) cresceu de 91 073, em 2002, para 191 867, em 2008⁴³. Em relação a 2010, estima-se que existissem cerca de 120 mil professores, no conjunto do sistema de ensino, exceptuando o ensino superior⁴⁴.

Numa *Mensagem sobre o Estado da Nação*, em 2013, o Presidente da República afirmava existirem, à data, 7.4 milhões de alunos matriculados em todos os níveis de ensino não universitário: 5.1 milhões no ensino primário e 2.3 milhões no ensino secundário. O número de professores era de 278 mil: 153 mil no ensino primário e classe de iniciação e 125 mil no ensino secundário. Na mesma mensagem, enunciou que, “com vista a melhorar a qualidade do Ensino de Base, o Executivo vai empreender acções para melhorar a formação de professores”⁴⁵.

De facto, o grande desafio da educação em Angola, no que diz respeito aos recursos humanos, prende-se com o baixo nível de formação académica e pedagógica dos professores. Além da percentagem muito elevada de docentes sem as qualificações adequadas para os respectivos níveis e áreas de ensino, o número de activos face às necessidades é reduzido e a sua distribuição no território irregular.

Em virtude do elevado custo de vida em Angola, sobretudo nos meios urbanos, a esmagadora maioria dos profissionais de ensino multiplica funções em várias escolas ou mantém actividades paralelas noutros sectores, de onde resultam altas taxas de absentismo e não pontualidade nas

³⁹ Instituto Nacional de Estatística, *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População*, 9.

⁴⁰ Ministério da Educação de Angola, *Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)* (Luanda, 2008, disponível em <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=587> - consultado em 14/02/2015), 7.

⁴¹ Ministério da Educação, *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*, 31-32.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Ministério da Educação, *Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008)*, 9.

⁴⁴ Governo da República de Angola - Casa Civil da Presidência da República de Angola, *Relatório Final da Estratégia Nacional de Formação de Quadros* (Lisboa: Grupo CESO CL., 2012), 32.

⁴⁵ Ministério da Educação, *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*, 3.

funções docentes. Nas palavras de Santos⁴⁶, a profissão de professor tornou-se uma “profissão de transição”, que dura enquanto não se abrem novas perspectivas de realização profissional.

A administração dos recursos financeiros em Angola é feita pelo governo central; nas províncias é levada a cabo pelos governos locais, que daquele dependem. O Orçamento Geral do Estado (OGE) concentra-se na estrutura central, sem que as verbas destinadas às diversas províncias sejam fixas, nem tão pouco as destinadas à educação e outros sectores⁴⁷. Um olhar sobre o OGE 2015 revela que a educação ocupa o quinto lugar na ordem das despesas, com 9.07 % do bolo total⁴⁸. O Observatório Político-Social de Angola, em conjunto com a Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA) concluem que “a proposta de OGE 2015 quebra com a tradição, denunciada em relatórios anteriores, de gastar mais com a defesa, segurança e ordem pública do que com a educação e saúde juntas”⁴⁹. De acordo com a mesma fonte, é a primeira vez, desde 1991, que a soma das verbas destinadas à educação e saúde (1 063.2 mil milhões kz = 10.73 mil milhões USD) ultrapassa o total da defesa, segurança e ordem pública (1 023.0 mil milhões kz = 10.32 mil milhões USD).

Contudo, embora no geral os recursos afectos à educação tenham aumentado, restringem-se a um baixo patamar, se analisados a nível internacional. Vejam-se exemplos de países africanos recentemente saídos de conflitos, como o Burundi ou a Cote d’Ivoire, cujos gastos com a educação excedem os 20 % do total de despesas, bem acima dos 9.1 % (657.8 mil milhões Kz = 6.64 mil milhões USD) que Angola dedica ao mesmo sector⁵⁰. O valor médio percentual dos orçamentos de estado nos países da SADC situa-se nos 18 %⁵¹. Nesse sentido, o MED⁵² recomenda: “para atingir os ODM, os investimentos para o sector da Educação devem ser iguais ou superiores a 5 % do PIB”.

Apesar dos esforços desenvolvidos em várias frentes, Angola ocupa a 149.^a posição do Índice de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento⁵³, referente a 2013, num *ranking* de 187 países.

No que à educação diz respeito, os dados do PNUD⁵⁴ referentes a 2012 revelam taxas de 70.4 % de alfabetização de adultos (idade igual ou superior a 15 anos), e de 73 % de alfabetização de jovens (idades entre 15 e 24 anos). As taxas brutas de matrículas atingem os 87 % no nível pré-primário, 140 % no primário, 32 % no secundário e 7 % no superior⁵⁵. A taxa de abandono escolar no ensino primário ascende a 68.1 %. Quanto à qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento Humano apresenta o rácio alunos-professores, 46, e a despesa com educação, 3.5 % do PIB.

O atraso estrutural de Angola coloca o país numa posição frágil, em matéria de competitividade, face à SADC. Nesse sentido, “o desafio da educação, mais do que um imperativo de responsabilidade

⁴⁶ in José Fernando Boa Ventura, *Como Pensar a Formação dos Professores em Angola* (Pádua: Proget Edizioni, 2013), 3.

⁴⁷ Alberto Ngulube, “Política Educacional Angolana”, 28.

⁴⁸ Ministério das Finanças de Angola, “Orçamento de Estado 2015: resumo da despesa por função; resumo da despesa por local” (2015, disponível em <http://www.minfin.gv.ao/docs/dspOrcaCorren.htm>. - consultado em 26/06/2015).

⁴⁹ Observatório Político-Social de Angola & Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente de Angola, “Posição do OPSA e da ADRA sobre o OGE 2015” (2014, Luanda, disponível em <http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2014/12/Posi%C3%A7%C3%A3o-do-OPSA-ADRA-sobre-a-proposta-do-OGE-2015.pdf> - consultado em 27/02/2015), 6.

⁵⁰ *Idem*, 6.

⁵¹ Azancot & Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente de Angola, *Estudo de Caso sobre a Reforma Educativa*, 67.

⁵² Ministério da Educação, *Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma*, 41.

⁵³ PNUD, *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência* (2014, Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf - consultado em 23/02/2015), 168.

⁵⁴ *Ibidem*, 200.

⁵⁵ Percentagens alusivas à população com idade equivalente aos respectivos níveis de ensino.

governativa e política é, fundamentalmente, um imperativo para a inserção competitiva de Angola no contexto regional”⁵⁶. Propõe-se, então, que os esforços do Governo no domínio da *Educação Para Todos*, no período 2015 a 2020, se concentrem na “reafirmção do Papel Estratégico da Educação como um direito humano e como veículo para a redução da pobreza, para a atenuação das desigualdades sociais e como condição essencial para o desenvolvimento sustentável do país”⁵⁷.

A língua portuguesa em Angola: de língua do colono a língua nacional?

A presença da língua portuguesa em África (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) assumiu um papel social crescente a partir do século XIX/início do século XX, aquando da intensificação do processo de colonização, com a formação de comunidades falantes do Português⁵⁸.

Para o avanço do seu ensino, desde então, muito contribuíram as missões portuguesas. Embora considerassem as línguas indígenas como vias de acesso aos “fiéis”, tal opção era recalcada pelas autoridades coloniais, pelo que se impunha o uso do Português: “É obrigatório em qualquer missão, o ensino da língua portuguesa»; “é vedado o ensino de qualquer língua estrangeira”⁵⁹.

Se, por um lado, a língua portuguesa constituiu um instrumento (decretado) das autoridades coloniais, por outro lado, esteve ao serviço da resistência pacífica dos povos colonizados. No entender de Pinto⁶⁰, a escrita representou, a par da adesão à religião cristã e ao comércio lucrativo, uma certa resistência ou manifestação de afirmação da identidade colectiva dos povos face ao colonizador. A apropriação de valores e hábitos culturais europeus em proveito dos próprios povos é exemplificada pelo autor em dois fenómenos. O primeiro alude aos cultos sincretistas de fusão da religião cristã com as religiões tradicionais africanas. O segundo exemplo, que contribui para a nossa análise, versa o fenómeno “ambaquista”. O termo remete para os naturais de Ambaca (Cuanza Norte), educados por Jesuítas e Capuchinhos, durante o século XVIII (até à expulsão da Companhia de Jesus), que percorriam durante o século XIX as terras de Angola, vestidos à europeia, prestando serviços de escreventes. Tratavam da correspondência dos sobas (autoridades regionais tradicionais) com as autoridades coloniais, aos olhos de quem se tornaram figuras *non gratae*, por também se terem dedicado à redacção de documentos reivindicativos dos direitos africanos sob terras expropriadas. Com o aumento de colonos posterior à Conferência de Berlim (1884-1885), os ambaquistas ter-se-ão extinguido.

Já no século XX, a euforia do cultivo de café, sisal, oleaginosas e açúcar, com o conseqüente aumento de mão de obra, levou à concentração de pessoas oriundas de regiões distintas, favorecendo o uso do Português como língua de comunicação, ainda que de modo torpe, dada a inexistência de programas de alfabetização⁶¹.

Também a guerra anti-colonial, desde 1961, constituiu um factor de promoção da Língua Portuguesa, ensinada nas escolas da guerrilha, nas matas, de forma a evitar resqüícios de tribalismo

⁵⁶ Ministério da Educação, *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*, 37.

⁵⁷ *Ibidem*, 39.

⁵⁸ Perpétua Gonçalves, “A formação de variedades africanas do Português: argumentos para uma abordagem multidimensional” in *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro, Textos da conferência internacional A Língua Portuguesa: Presente e Futuro - 2004* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005), 223-224.

⁵⁹ Decreto n.º 77/1921 de 9 de Dezembro, artigo 1.º Boletim Oficial de Angola n.º 5, 1.ª série. In Jorge Morais Barbosa, *A Língua Portuguesa no Mundo*, (Lisboa: Junta de Investigação Tropical, 1969), 139-140.

⁶⁰ Alberto Oliveira Pinto, *Cabinda e as construções da sua história (1783-1887)* (Lisboa: Dinalivro, 2006), 64-68.

⁶¹ Filipe Zau, “O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola” (Diss. Doutoramento, Universidade Aberta, 2005), 726.

que não contribuiriam para o engajamento de angolanos de etnias distintas. Ilustramos esta evidência com uma passagem do *Mayombe*⁶²:

–*Qual é o teu nome de guerra?*

–*Não tenho.*

–*Bom. Temos de lhe arranjar um nome. Que propõem, camaradas?*

–*Os guerrilheiros estudavam o rapaz. Este baixou os olhos.*

–*Onhoká, a cobra - propôs Ekuikui.*

–*Deixa lá o teu umbundo - cortou Sem Medo. - Ou lhe dás um nome na língua dele, ou em português, que é de todos. Mas não na tua... Aí começa o imperialismo umbundo!*

Nas décadas seguintes, a Língua Portuguesa continuaria a expandir-se, enquanto meio de comunicação dos deslocados das respectivas áreas dialectais, por consequência da guerra civil, geradora de largos fenómenos de êxodo rural, migrações e realojamentos⁶³.

Após a independência dos cinco novos países africanos, Guiné-Bissau (1974), Moçambique, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Angola (1975), todos adoptaram como língua oficial o Português, uma escolha que terá sido motivada por razões diversas. Política e economicamente, convinha assegurar a unidade territorial da lusofonia, no seio da União Africana, e aos olhos das Nações Unidas, bem como facilitar a integração económica através de uma língua com peso nos mercados. No que diz respeito ao sistema educativo, também era natural que se mantivesse a “ordem” estabelecida. Em terceiro lugar, assegurava-se a circulação da informação⁶⁴.

O Português assumiria um papel estruturante e unificador na comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e, subsequentemente, na criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, enquanto “veículo, património, espaço e fundamento de um projecto comum, em diálogo com outras línguas nacionais”⁶⁵.

No caso concreto de Angola, país etnicamente heterogéneo, não podemos ignorar a função unificadora da Língua Portuguesa. Diferentemente da maioria dos países africanos, a língua europeia da ex-potência colonizadora ganhou em Angola um predomínio impar, passando da “língua do colono” para a língua veicular/dominante/instrumento de alfabetização, e chegando a língua materna para mais de 20 % da população⁶⁶.

Em contrapartida, a nosso ver negativa, a diversidade linguística e cultural viria a ser considerada em muitos discursos como um “factor de fragmentação para a construção da Unidade Nacional e não como um património e um recurso valiosos”⁶⁷. De outro modo, como levar a bom porto o slogan do MPLA - “um só povo, uma só nação de Cabinda ao Cunene”?

Contudo, o facto de ter sido a língua do colonizador impedia o Português de ser “moralmente” aceite como língua nacional. No *III Simpósio sobre Cultura Nacional*, a 11 de Setembro de 2006, o Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, associava o conceito de

⁶² Pepetela, *Mayombe* (12ª ed., Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2013), 71. A floresta tropical do Mayombe, a norte da província de Cabinda, serve de palco e título ao romance escrito por Pepetela aquando da sua participação na guerra por um país livre e unificado, Angola.

⁶³ Filipe Zau, “O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola”, 728.

⁶⁴ Nelson Pestana, “A língua portuguesa em Angola”, *Lucere, Revista académica da Universidade Católica de Angola* (n.º 4, Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica/UCAN, 2006), 145-157.

⁶⁵ *Ibidem*, 145.

⁶⁶ Dados do MED indicam que, nos finais dos anos 80, o Português teria passado a língua materna de cerca de 11 % da população, e no ano 2000 o número ultrapassou os 21 %, transformando-se assim na língua dominante (Filipe Zau, 2005, 737). De acordo com o Observatório da Língua Portuguesa (2015), a língua é falada por 85 % da população angolana.

⁶⁷ Filipe Zau, “O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola”, 56.

“nacional” ao factor geográfico, apontando a abrangência linguística total da Língua Portuguesa no território angolano:

*as línguas africanas de Angola, até aqui designadas ‘línguas nacionais’, [são-no] talvez indevidamente, pois quase nunca ultrapassam o âmbito regional e muitas vezes se estendem para além das nossas fronteiras [...] Devemos ter a coragem de assumir que a Língua Portuguesa, adoptada desde a nossa Independência como língua oficial do país e que já é hoje língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola*⁶⁸.

Debatendo o estatuto da Língua Portuguesa em Angola, Pestana⁶⁹ questiona-lhe a dualidade: “pátria de todos” ou “espólio de guerra”? Na óptica do investigador, o Português é parte integrante da formação da angolanidade, desde o seu estatuto nacional no reino do Congo (século XVI) até à luta pela independência, num contínuo de apropriação, enriquecimento no contacto com as outras línguas faladas em Angola e modelagem da própria língua falada em Portugal. Registem-se, a título de exemplo, as palavras “bué” (muito) e “kota” (mais velho), emprestadas, respectivamente, do calão de Luanda e do Kimbundu (“dikota”). Ambas são consagradas pela Academia das Ciências de Lisboa, no seu Dicionário de Língua Portuguesa. Outro vocábulo, menos suspeito, mas também oriundo do Kimbundu é “quezília” (“kijila” - interdição). A interferência linguística possibilitou, igualmente, a importação de alguns vocábulos do Português para as línguas locais. Vejam-se os exemplos de palavras como “sabola” (cebola) e “sikola/sikóola” (escola), do Kimbundu, Kikongo e Umbundu⁷⁰.

Diversos académicos angolanos problematizam a nacionalização da Língua Portuguesa em Angola, isto é, o seu reconhecimento como nacional (ainda que de origem estrangeira), para além de oficial e veicular. Factores como o próprio estatuto exclusivo de língua oficial, a sua abrangente extensão territorial e populacional, bem como o facto de ser a língua materna de muitos angolanos levam-nos a concordar com a legitimação do estatuto de língua nacional⁷¹.

Em Angola, o Português está em contacto com línguas do grupo Níger-Congo, usualmente designadas línguas bantu, e constitui um importante veículo de comunicação, sobretudo nas zonas urbanas⁷². Nove grupos etnolinguísticos bantu e três não bantu (Khoi, San e Kuroka⁷³) coabitam no país, concretizando-se em cerca de vinte línguas nacionais⁷⁴.

Não existem dados exaustivos sobre a percentagem de falantes de cada língua. Sabemos que o uso das línguas nacionais ocorre sobretudo no meio rural, sendo a língua oficial de utilização generalizada para a maioria da população. De acordo com o Observatório da Língua Portuguesa⁷⁵,

⁶⁸ Maria Helena S. Miguel, “A língua portuguesa em Angola: Normativismo e Glotopolítica”, *Lucere, Revista académica da Universidade Católica de Angola*, (n.º 5, Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica/UCAN, 2008), 38.

⁶⁹ Nelson Pestana, “A língua portuguesa em Angola”, 146-147.

⁷⁰ Conceição Neto, *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda - Angola)* (Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009), 28.

⁷¹ Domingos Nzau, “A Língua Portuguesa em Angola. Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização” (Diss. Doutoramento, Universidade da Beira Interior, 2011). Maria Helena S. Miguel, “A língua portuguesa em Angola: Normativismo e Glotopolítica”, *Lucere, Revista académica da Universidade Católica de Angola*, (n.º 5, Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica/UCAN, 2008), 35-48. Nelson Pestana, “A língua portuguesa em Angola”, 145-157.

⁷² Perpétua Gonçalves, “A formação de variedades africanas do Português: argumentos para uma abordagem multidimensional”, 227.

⁷³ Ou *Vátwa* (Conceição Neto, *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda - Angola)*, 20).

⁷⁴ Nelson Pestana, “A língua portuguesa em Angola”, 145-157.

⁷⁵ Observatório da Língua Portuguesa, “Angola vai avaliar nível de aprendizagem das línguas nacionais” (5/03/2015, disponível em <http://www.observalinguaportuguesa.org/pt/noticias/angola-vai-avaliar-nivel-de-aprendizagem-das-linguas-nacionais> - consultado em 10/06/2015).

entre as línguas nacionais angolanas, o Umbundo é o mais falado (29 %), seguido do Kimbundu (10 %) e do Kikongo (9 %).

A Lei do Património Cultural de Angola⁷⁶ reconhece as línguas nacionais como “bens de interesse cultural relevante”, e estipula que o “ensino, valorização, defesa das línguas nacionais e das suas variantes locais constituem objecto de políticas e legislação próprias”. A este propósito, Nzau⁷⁷ considera que a “política linguística tem representado uma das vertentes onde se escondem muitos males responsáveis pela actual situação de desequilíbrio entre as línguas de Angola, pois muitas tentativas de regulação das práticas linguísticas expiram, quase sempre, antes de ser implementadas”.

Cabendo ao Estado angolano tomar decisões sobre as suas línguas, foi criado em 1985 o Instituto de Línguas Nacionais (ILN), competindo-lhe “o estudo científico das línguas nacionais, a sua normalização e o controlo dos dados linguísticos ao nível da sua difusão”⁷⁸. Porém, só em 2009 viria a ser aprovado o seu estatuto orgânico, mediante o Decreto n.º 55/09.

A inexistência de padronização e sistemas ortográficos oficiais das línguas africanas deu um salto em frente aquando da Resolução n.º 3/1987, do Conselho de Ministros, que aprovou a criação dos alfabetos de seis línguas angolanas, Kikongo, Kimbundu, Cokwé, Umbundu, Mbunda e Oxikwanyama, bem como as respectivas regras de transcrição, “a título experimental”⁷⁹.

Em 2004, o Vice-Ministro da Educação, Pinda Simão, revelava, em comunicado à imprensa, que as línguas nacionais angolanas seriam introduzidas no sistema oficial de ensino a partir do ano lectivo de 2006, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. A metodologia prevista pelo MED visava “ensinar a língua predominante na zona onde estiver implantada a escola”⁸⁰. Em paralelo, a directora do ILN, em 2004, Amélia Mingas, alertava para o risco de desaparecimento das línguas nacionais de Angola, caso não fossem tomadas medidas⁸¹. Neste seguimento, à margem do *II Encontro das Línguas Nacionais* (decorrido em Luanda, de 1 a 3 de Setembro de 2004), e de acordo com a mesma fonte, também o Primeiro-Ministro, Fernando Dias dos Santos, defendia a obrigatoriedade do ensino das línguas nacionais.

A inclusão das línguas nacionais no sistema de ensino angolano tem-se debatido, porém, com o desinteresse ou oposição de muitos angolanos, porquanto não lhes reconhecem um valor funcional. Contrariamente, defendem o ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Francês), pela garantia de melhor posicionamento no mercado profissional, dentro e fora do país⁸².

O projecto do MED, previa, a partir de 2005, a inserção curricular de seis línguas nacionais, e o Português como língua segunda, em todas as seis classes do ensino primário. Numa segunda fase, as línguas nacionais seriam usadas como veículo de ensino-aprendizagem de conhecimentos técnico-científicos⁸³. Não tivemos, porém, acesso a dados sobre a aplicação deste projecto: províncias de implementação, número de escolas, classes e alunos abrangidos, número de docentes envolvidos no projecto e metodologias de formação destes profissionais.

⁷⁶ Lei n.º 14/2005 (de 7 de Outubro) do Património cultural (disponível em http://www.minicultura.gv.ao/patrimonio_lei.htm - consultado em 10/07/2015), artigo 3.º, pontos 1 e 2.

⁷⁷ Domingos Nzau, “A Língua Portuguesa em Angola. Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização”, 37.

⁷⁸ Artigo 3.º do DL n.º 40/85, do Conselho de Segurança, cit in Maria Helena S. Miguel, “A língua portuguesa em Angola”, 45.

⁷⁹ Resolução n.º 3/1987, de 23 de Maio

(Disponível em http://www.embaixadadeangola.org/cultura/linguas/set_inac.html - consultado em 10/06/2015), artigo 1.º.

⁸⁰ Angonotícias (09 de Setembro de 2004). “Línguas nacionais vão entrar no sistema oficial de ensino em 2006” (Lusa, 09/09/2004, disponível em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/2136> - consultado em 6/06/2014).

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Maria Helena S. Miguel, “A língua portuguesa em Angola”, 39.

⁸³ *Ibidem*, 40.

Por ocasião do *III Congresso Internacional de Língua Portuguesa*, decorrido em Setembro de 2014, em Luanda, o Ministro da Educação, Pinda Simão, garantiu que a aprendizagem das línguas nacionais nas escolas é um processo que está em curso, embora enfrentando dificuldades para encontrar professores aptos a ensiná-las. Informou ainda estar prevista uma avaliação à aprendizagem das línguas nacionais, no âmbito do *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação*, também designado de *Educar Angola 2015-2025*, que se prevê entrar em vigor em 2015⁸⁴.

O MED estipula, no âmbito do PAN-EPT, que se fomente a “pesquisa - acção para o desenvolvimento do bilinguismo e consolidação do ensino do português como segunda língua, adequado ao contexto sociolinguístico nacional”⁸⁵. No entanto, o bilinguismo proclamado pelo MED, quando classifica a inclusão das línguas nacionais no ensino primário como “um trabalho que visa a criação de um cidadão bilingue em Angola”⁸⁶, tem sido até aqui utópico. Um cidadão angolano cuja língua materna não seja a portuguesa, tornar-se-á, em princípio, bilingue durante o percurso escolar. Já o contrário não é válido, pois um cidadão angolano cuja língua materna seja o Português dificilmente se tornará bilingue pela aquisição de uma segunda língua, nacional, na escola. Além disso, conforme Maria Miguel⁸⁷ lembra, o bilinguismo funcional não poderia depender apenas de um currículo escolar, mas também de condições comunicativas para o uso das duas línguas.

A adopção da Língua Portuguesa como língua oficial e, conseqüentemente, língua de ensino, administração pública e comunicação social, decorreu em contextos de profundas mudanças sociopolíticas, confrontando-se com entraves, sobretudo ao nível da planificação linguística e do seu ensino-aprendizagem. Como aponta Gonçalves⁸⁸, em relação a Moçambique e Angola,

*apesar de ser uma língua não materna para a maior parte dos membros das comunidades africanas, o Português iria ser a língua de mais alto prestígio, criando disparidades socioculturais nem sempre fáceis de gerir; sendo falado como língua não materna, o Português iria registar múltiplas alterações das suas propriedades e regras, requerendo decisões, políticas, sobre a sua legitimidade e aceitabilidade; o Português iria ser ensinado por professores que, em muitos casos, nunca tiveram contacto com a norma europeia nativa, e iria ser aprendido por crianças que, pelo menos nas comunidades rurais, apenas iam ter acesso a esta língua nas escassas horas que passam na escola, tornando-se uma das principais causas do alto índice de insucesso escolar*⁸⁹.

À semelhança da reconhecida variante de Português do Brasil, a Língua Portuguesa em Angola carece de uma decisão política: ser consagrada ou não uma variante angolana do Português? A contínua classificação dos desvios à norma do Português europeu como erros no Português de Angola afigura-se como um remar contra a maré, que em nada contribui para o sucesso escolar. Os desvios vão desde o domínio lexical ao morfossintáctico, passando naturalmente pela pronúncia. Vejam-se alguns exemplos de hibridismo linguístico elencados por Neto⁹⁰: (1) Este é o problema que estamos com ele. <Este é o problema que temos. (2) Estávamos ir no serviço dele e não estávamos lhe encontrar. <Fomos ao serviço dele e não o encontrámos. (3) Me abraçam. <Abracem-me. (4) João, filho dele foi na escola. <O filho do João foi à escola.

⁸⁴ Observatório da Língua Portuguesa, “Angola vai avaliar nível de aprendizagem das línguas nacionais”.

⁸⁵ Ministério da Educação da República de Angola, “Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos - Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola” (Luanda, 2014), 40.

⁸⁶ *cit in* Maria Helena S. Miguel, “A língua portuguesa em Angola”, 39.

⁸⁷ *Idem*.

⁸⁸ Perpétua Gonçalves, “A formação de variedades africanas do Português: argumentos para uma abordagem multidimensional”.

⁸⁹ *Ibidem*, 232.

⁹⁰ Conceição Neto, *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda - Angola)*, 24.

Uma tomada de posição favorável à variante angolana do Português conduziria a um investimento na pesquisa linguística, bem como à formação de professores de acordo com as especificidades de tal variante. De igual modo, a pesquisa sobre a interferência das línguas autóctones no Português contribuiria em larga medida para ultrapassar as dificuldades do seu ensino-aprendizagem.

Em paralelo, a promoção das línguas nacionais africanas não poderá, a nosso ver, limitar-se a programas de alfabetização e inserção nos *curricula* escolares. Deverá também passar por um incentivo à publicação escrita, literária, com apoios governamentais. O investimento na escrita em línguas nacionais viria reforçar a difusão oral, dinamizada pela Rádio e Televisão Nacionais de Angola, em cerca de uma dezena de programas regionais, a par das emissões em Português. Além disso, a oferta literária em línguas nacionais seria um valioso instrumento de ensino-aprendizagem, a par de materiais pedagógicos já existentes (manuais), para alfabetização em Cokwe, Kikongo, Kimbundu, Ngangela, Olunyaneka e Oshiwambo.

Juan Esteban Rodríguez Garrido*

Estudiar Historia desde la Literatura: la Invasión de Francia

R E S U M O

A invasão de França é um dos episódios mais marcantes da II Guerra Mundial por supor, possivelmente, o maior logro internacional de Hitler e o ponto máximo do seu poder na Europa. Foi, por esse motivo, um assunto que encontrou um relevante eco na Literatura. Nesse ponto, a colaboração entre a Literatura e a História, para maior compreensão desta, revela-se como uma oportuna possibilidade didática. É o que pretende este artigo: reflectir sobre a relação entre a História e a Literatura, explicar a invasão alemã da França e ilustrá-la com textos literários que ajudem a entender os eventos históricos que aqui se analisam.

Palavras-chave: História; Literatura; Interdisciplinidade; Invasão de França.

A B S T R A C T

The invasion of France is one of the most relevant events in World War II as it represents, possibly, Hitler's biggest international achievement and the zenith of its power in Europe. It has been, for that same reason, a matter that has found an important echo in Literature. In that sense, the cooperation between Literature and History, for a better understanding of the latter, reveals itself as a relevant teaching possibility. That is what this article proposes, a reflexion about the connection between History and Literature, and an explanation on the german invasion of France illustrated with literary texts that help to understand those historical events here analyzed.

Keywords: History; Literature; Interdisciplinarity; France invasion.

La vocación interdisciplinar de la Historia

Es indispensable no encerrarnos en nuestra propia disciplina, aceptar el reto de analizar la realidad desde diferentes perspectivas. La interdiscipliniedad es posible en la medida en que las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales comparten en el fondo el mismo objeto de estudio: el hombre y su sociedad.

Aunque no es nuevo, el término interdiscipliniedad ha irrumpido con fuerza en la enseñanza de unos años a esta parte. El profesorado recurre a él permanentemente, lo maneja y repite en los claustros e incluso lo convierte en escudo protector ante cierto desorden académico de la puesta en práctica de experiencias complicadas.

Gusdorf, autor muy citado y especialista en este campo, encabeza su artículo sobre el *Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria* con las siguientes palabras: *La interdiscipliniedad se impone como un tema tópico, cuya importancia se mide por la frecuencia de las apariciones de esta palabra en el debate filosófico o en las discusiones universitarias. Cualquiera apela a la interdiscipliniedad, y nadie osaría pronunciarse contra ella.*¹

* Profesor visitante da Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Historia es una de las Ciencias Sociales que mejor asumen la interdisciplinariedad pero esto no siempre ha sido así. La propia evolución interna en el concepto y estudio de la disciplina ha determinado el uso de otras ciencias como un indispensable material de trabajo para el historiador.

Cuando hablamos de evolución del concepto “hacer Historia” nos estamos refiriendo al paso que se da entre los antiguos modos de transmitir la Historia a los actuales. Aquella Historia narrativa que, poco a poco, y merced a nuevas escuelas historiográficas como Annales² y a su interacción con teorías político-económicas como el marxismo, va siendo sustituida por una Historia que ahora pondrá su acento en los procesos económicos, en las estructuras sociales, en los medios de producción, en los conflictos de clase, etc. Y también en la llamada “Historia con rostro humano”, es decir, en la Historia de la vida cotidiana, de las minorías, de las mujeres, etc.. Es en este punto, donde el historiador gira su cara a disciplinas como la Economía, la Demografía, la Sociología o la Etnología. Y es en esa dialéctica, en esa conversación de la Historia con las demás Ciencias Sociales, donde se construye el conocimiento integral del objeto de estudio.

La fecunda relación entre la Historia y la Literatura

Los cambios teóricos surgidos en las décadas de 1970 y 1980 abrieron paso a una corriente intelectual que es conocida como Historia cultural. Este tipo de estudios propició un nuevo acercamiento entre la historia y la literatura puesto que los estudios culturales se interesan tanto por la cultura popular como por la “alta” cultura y, por lo tanto, buscan difuminar la línea que separa ambas esferas. Además, estos enfoques enfatizan la esfera política de las obras literarias y de las producciones culturales, es decir, la manera en que las culturas reflejan y crean las estructuras políticas en las producciones literarias. De esta forma, la cultura no es vista como un simple reflejo ni se considera pasivamente determinada por el contexto y, no es autónoma sino integral al marco que la produce, o sea, lo social, político y económico.

Por supuesto la relación entre la Historia y la Literatura ha sido constante y fecunda. Tan constante que pueden llegar a confundirse. La Historia se ha construido nutriéndose de lo literario y lo literario ha bebido de las fuentes de lo histórico, llegando a convertirlo en un género más. En este punto, encontramos en los últimos tiempos un auténtico boom de las llamadas novelas históricas. ¿Qué aportan al conocimiento de la Historia? Esa es la cuestión principal. Para Cascón, *el componente didáctico es esencial en el género. Nos estamos refiriendo a esa relación que se establece entre el autor, como docente, que muestra el producto de su estudio, y el lector, como discípulo, que no sólo sigue la trama del relato, sino que además tiene interés en conocer los sucesos históricos que se narran. Es decir, el novelista ha de tener algo de historiador, una de sus intenciones prioritarias debe ser provocar el afán de conocimiento histórico en el receptor, convertirlo, en buena medida, en un lector de historia*³. En cualquier caso, el fin principal de la novela histórica no es didáctico, lo que no quiere decir que, hábilmente usada por el docente, no pueda convertirse en un elemento didáctico de utilidad. Podríamos, por el contrario, decir que el fin de la mejor novela histórica es indagar en aquellos aspectos oscuros de la realidad a los que no siempre llega la Historia. Así John Barth defiende la

¹ George Gusdorf, “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”, en *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, dir. Léo Apostel (Madrid: Editorial Tecnos-UNESCO, 1982), 33-52.

² La Escuela de Annales recibe su nombre de una revista, Annales d'histoire économique et sociale. Revista que se empezó a editar en 1929 por la Universidad de Estrasburgo y dirigida por Lucien Febvre y Marc Bloch. La joven revista se convertiría muy rápidamente en una referencia para los historiadores de todo el globo. Los artículos publicados en ella se caracterizan por la búsqueda de la ampliación de los campos de la Historia. La Escuela de los Annales intenta incorporar todos aquellos campos del conocimiento humano que puedan resultar útiles. La antropología, la sociología, la estadística, la lingüística, la economía... Todas son bienvenidas y todas son de gran importancia.

³ Antonio Cascón, “Novela histórica e historiografía clásica”, *Revista de Estudios Latinos* (Nº6; Facultad de Filología Departamento de Filología Latina, Universidad Complutense de Madrid, 2006), 217-238.

importancia, la necesidad, de acudir a la Literatura para contar la Historia: *¿Hubiera tenido el mundo noticia alguna de Agamenón, o del fiero Aquiles, o del ingenioso Odiseo, o del cornudo Menelao de no ser porque el gran Homero habló de ellos en verso? ¿Cuántas batallas de mayor importancia creéis vos que se han perdido en el polvo de la historia por falta de un poeta que las cantara para la posteridad? (...) ¿Qué sería Grecia sin su Homero, Roma sin su Virgilio contando sus glorias? Los héroes perecen, las estatuas sucumben, los imperios se desmoronan; pero la Iliada se ríe del tiempo y los versos de Virgilio son hoy tan verdaderos como el día en que fueron compuestos.*⁴

El gran defensor de la relación entre la narrativa histórica y la literaria es, sin duda, el profesor Hayden White quien, pese a que no fue el primero en establecer la relación entre ambas, si lo fue en estudiar en profundidad y sistemáticamente los elementos literarios presentes en la historiografía. En su conocido libro “Metahistoria”⁵, White establece interesantes paralelos entre la historia y la ficción pues considera que la historia se sirve de las tramas literarias a la hora de explicar cómo ocurrieron los acontecimientos. En su obra, White descubre las estructuras profundas para la explicación y comprensión del lenguaje poético que subyace en los diferentes discursos históricos, así como las formas de articulación o estilos historiográficos que ejemplifican cada uno de los tipos de narración o relato del pasado.

Decir, por último, que, en cuanto a capacidades generales y al aprovechamiento didáctico para los alumnos, el trabajo cooperativo entre la Historia y la Literatura propicia la transferencia de conceptos, habilidades y metodologías de una disciplina a otra. Por ejemplo, la aplicación de métodos propios del análisis de escritos literarios, que intentan explicar el significado del texto atendiendo a la forma (recursos retóricos, léxico, tono, etc.), a fuentes históricas como discursos políticos, crónicas, artículos periodísticos, etc. posibilita una aproximación más crítica al texto y a la intencionalidad del autor. Por su lado, el estudio de una época histórica permite comprender el surgimiento de corrientes literarias, sus motivaciones y características particulares para establecer relaciones de causalidad y conexiones entre el contexto histórico y la producción literaria.

La II Guerra Mundial y, dentro de esta, determinados episodios claves como la invasión de Francia, han sido un terreno literario de primer orden. Mi intención en este artículo es hacer una propuesta didáctica, a través del uso de la literatura, para estudiar ese importantísimo episodio: la ocupación nazi de Francia.

La invasión de Francia

La suerte de Francia había quedado echada cuando los nazis consiguieron romper sus defensas en Sedan el 16 de mayo. El primero que asumió tal realidad fue el propio primer ministro francés, Paul Reynaud, que, cuando supo del desastre de Sedan, llamó a Winston Churchill para informarle de la inevitable derrota que eso suponía. Así lo recordaba el propio Churchill:

“A eso de la siete y media de la mañana me desperté con la noticia de que Reynaud estaba al teléfono que tengo junto a la cama. Habló en inglés y se notaba que estaba muy tenso: “Hemos sido derrotados.” Como no le respondí de inmediato repitió: “Nos han vencido; hemos perdido la batalla.” Le dije: “¿Cómo puede haber ocurrido tan rápido?” Pero él respondió: “Han roto el frente cerca de Sedan y están entrando en grandes cantidades con carros de combate y vehículos blindados”, o algo por el estilo. Entonces le dije: “La experiencia demuestra que la ofensiva acabará dentro de poco. Recuerdo el 21 de marzo de 1918. Al cabo de cinco o seis días tienen que parar para aprovisionarse y entonces se presenta la oportunidad del contraataque. Esto lo supe en su momento de boca del propio mariscal Folch.” Sin duda, esto era lo que siempre habíamos visto en el pasado y lo que tendríamos que haber visto

⁴ John Barth, *El plantador de tabaco* (Madrid: Editorial Catedra, 1991), 718.

⁵ Hayden White, *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2001)

*en ese momento. Sin embargo, el primer ministro francés repitió la frase con la que había comenzado, que resultó ser cierta: "Hemos perdido la batalla."*⁶

El único plan de Francia consistía en esos momentos en la esperanza de que Inglaterra les enviase más escuadrones de cazas, una petición a la que los británicos no podían acceder y no accedieron. Y no sólo por no hallarse en plena disposición para ello, sino también por su falta de confianza en la voluntad de los dirigentes militares franceses. Tenían motivos para esa desconfianza, el General Weygand (máxima autoridad del ejército francés en esos momentos) y el mariscal Pétain (héroe de la Primera Guerra Mundial) eran firmes partidarios de un entendimiento con los alemanes. Por el contrario, el primer ministro, Reynaud, y el general De Gaulle se negaban a capitular. El orgullo y patriotismo de De Gaulle se había visto últimamente herido en lo más profundo, especialmente cuando tuvo noticias del episodio que se relata a continuación:

*"De Gaulle estaba ansioso por entrar en acción, sobre todo después de haber tenido conocimiento de la insolencia con la que las tripulaciones de los tanques alemanes trataban a sus compatriotas. Cuando daban órdenes a las tropas francesas que se encontraban a su paso, simplemente les indicaban que tiraran sus armas y que marcharan hacia el este. Su grito de despedida, "No tenemos tiempo de llevaros prisioneros", ofendía en lo más profundo el sentimiento patriótico de De Gaulle."*⁷

El 11 de junio, Winston Churchill, junto con algunos de los más altos cargos militares, voló a Francia para mantener una reunión con Reynaud, Weyland, Pétain y De Gaulle. Su ánimo en el vuelo de regreso a Londres era de lo más sombrío. Se había dado cuenta de que Pétain y Weyland estaban firmemente decididos a capitular, a no asumir ninguna culpa del ejército francés y a culpar, por el contrario, a todo tipo de sectores, desde el Frente Popular a los maestros de escuela que, según Weyland, *"se han negado a fomentar entre los niños el patriotismo y el espíritu de sacrificio"*.⁸

Dos días más tarde, el gobierno francés se trasladó a Burdeos, en lo que fue el último movimiento de su resistencia. Los ánimos eran más derrotistas cada día. Al consulado británico en la ciudad llegaban cada día cientos de judíos desesperados por huir y los seguidores de Pétain cada vez disimulaban menos, incluso uno de los ministros que le apoyaban, Jean Ybarnegaray llegó a decir lo siguiente: *"Mejor ser una provincia nazi; al menos, ya sabemos lo que quiere decir"*, el presidente Reynaud, indignado, le contestó: *"Yo prefiero colaborar con mis aliados antes que con mis enemigos"*. Pero Reynaud no aguantó más las presiones de los llamados *capitulards* y acabó por presentar su dimisión al Presidente de la III República. Pétain se hizo cargo del gobierno y De Gaulle se trasladó a Londres tras estos acontecimientos. Hitler estaba cerca de pasearse por París.

Así las cosas, el nuevo gobierno de la Francia "no ocupada", presidido por el mariscal Pétain, se estableció en la localidad de Vichy y, desde allí, se dedicó al más absoluto y vergonzoso colaboracionismo con los alemanes. Un apoyo fortísimo apuntalado por la elección del infame Pierre Laval como primer ministro. Basta conocer el siguiente dato para darse cuenta de la extrema comodidad con la que el régimen de Vichy facilitó la ocupación alemana: hasta 1942, los alemanes necesitaron poco más de treinta mil hombres (menos del doble de los efectivos con que contaban las fuerzas policiales parisiñas) para mantener el orden en toda Francia.

Mientras tanto, el general Charles De Gaulle abandonó Burdeos el 17 de junio y al día siguiente, desde Londres se dirigió al pueblo francés en una histórica alocución radiofónica retransmitida por la BBC (que llevó a cabo la retransmisión por orden directa de Churchill). El discurso, sobradamente conocido, fue el siguiente:

⁶ Winston Churchill, "La segunda guerra mundial. Vol. I" -traducción de Alejandra Devoto- (Madrid: Edit. La esfera de los libros, 2004), 429.

⁷ Antony Beevor, "La Segunda Guerra Mundial" (Barcelona: Editorial Pasado y Presente, 2012), 146.

⁸ *Ibidem*, 170

“Los jefes que desde hace varios años están al frente del ejército francés, han formado un gobierno. Ese gobierno, alegando la derrota de nuestro ejército, estableció comunicación con el enemigo para cesar los combates. Por supuesto, hemos estado, y estamos, hundidos por la fuerza mecánica, terrestre y aérea del enemigo. Infinitamente más que su número, los tanques, los aviones y la táctica de los alemanes nos hacen retroceder. Los tanques, los aviones y la táctica de los alemanes han sorprendido a nuestros mandos, al grado de llevarlos a la situación en la que hoy se encuentran.

Pero, ¿se ha dicho la última palabra? ¿La esperanza debe desaparecer? ¿La derrota es definitiva? ¡NO! Créanme, a mí, que les hablo con conocimiento de causa y les digo que nada está perdido para Francia. Los mismos medios que nos han vencido pueden darnos un día la victoria. ¡Pues Francia no está sola! ¡No está sola! Tiene un vasto imperio de su lado. Puede formar bloque con el Imperio Británico que domina el mar y continúa la lucha. Puede, como Inglaterra, utilizar sin límites la inmensa industria de los Estados Unidos. Esta guerra no se limita al triste territorio de nuestro país. Esta guerra no se decidió en la Batalla de Francia. Esta guerra es una guerra mundial. Todos los errores, todos los retrasos, todos los sufrimientos, no impiden que haya en el universo los medios necesarios para aplastar un día a nuestros enemigos. Aplastados hoy por la fuerza mecánica, podemos vencer en el futuro con una fuerza mecánica superior. El destino del mundo está en juego.

Yo, el general De Gaulle, actualmente en Londres, invito a los oficiales y a los soldados franceses que se encuentren actualmente en territorio británico, o que ahí vinieran a encontrarse, con sus armas o sin ellas; invito a los ingenieros y obreros especialistas de la industria de armamento, que se encuentren en territorio británico, a ponerse en contacto conmigo. Pase lo que pase, la llama de la Resistencia Francesa no debe apagarse y no se apagará. Mañana, igual que hoy, hablaré en la Radio de Londres.”

La honte de la France: Vichy

París, 14 de junio de 1940. La Wehrmacht se pasea por la ciudad sin ninguna resistencia. La debacle se ha materializado, la democracia francesa se ha inclinado ante el Tercer Reich. El 21 de junio concluyeron los preparativos para la firma del armisticio. En el mítico vagón de tren del mariscal Foch (en el que Alemania había firmado la rendición en 1918), una delegación alemana compuesta por Hitler, Göring, Ribbentrop, Rudolf Hess, Raeder, Keitel y Brauchitsch recibió al general Huntziger y los delegados franceses, a los que se informó de que Alemania iba a ocupar la mitad de la zona septentrional de Francia y la costa atlántica. Las otras dos quintas partes del país quedarían en manos del gobierno de Pétain, que podría disponer de un ejército de cien mil hombres. Por su parte, Alemania respetaría la flota y las colonias francesas. Francia firmó, el armisticio fue oficial el 25 de junio y el 28 de junio, por la mañana, Hitler se paseó por París.

Una vez que los alemanes definieron cuál era la llamada “Francia no ocupada”, Pétain y su gobierno se establecieron en el balneario de Vichy, donde, el 10 de julio, la Asamblea Nacional concedió plenos poderes al mariscal y suspendió la democracia parlamentaria. Al día siguiente nació el estado francés presidido por el mariscal Pétain y con Pierre Laval como primer ministro. Desde este momento la llamada “Francia de Vichy” se embarcó en un lamentable camino.

No obstante, para la mayoría de los franceses, ver a Pétain al frente de la situación en ese momento resultaba tranquilizador:

“Aún hoy, los franceses más ancianos recuerdan dónde estaban y cómo se sintieron cuando se enteraron de la decisión de Pétain. Y muy pocos afirmarían que, en ese momento, se sintieron humillados. “Estaba en un tren, me sentía completamente abatido, y alguien gritó: “¡Armisticio!”, recordaría Francini, actor de “music hall”. “¡Qué alivio, qué alegría! La pesadilla ha terminado, pensé. Yo no era un “pétainiste”, pero me pregunté, ¿quién podría haberlo hecho, sino Pétain?”. Quienes estaban en el ejército, inmersos en una caótica retirada, guardan un recuerdo similar. “Si estabas en la carretera, sin prácticamente armas, y un hombre al que todos respetábamos cogía el micrófono,

tu respuesta era que sí”, declararía Michel Déon. “Soltamos un suspiro de alivio. Estábamos física y moralmente en las últimas. No nos quedaba munición. Nunca he visto a un país tan de rodillas.”⁹

El régimen de Pétain introdujo medidas contra los judíos, incluso sin necesidad de que se lo pidiesen los alemanes. Se crearon documentos especiales de identidad para los judíos, se elaboraron censos, se ordenó la identificación de los negocios pertenecientes a judíos, etc. Especialmente vergonzosa resultó la llamada *grande rafle*, una redada llevada a cabo el 16 de julio de 1942 en París en la que la policía francesa detuvo a unos trece mil judíos (incluidos cuatro mil niños) que fueron transportados al Vélodrome d’Hiver. Casi todos ellos murieron en los campos de concentración alemanes. En el siguiente párrafo queda muy claro cómo era el aire que se respiraba en Vichy:

“El “Service d’Ordre Légionnaire”, organización que incluía a los secuaces del coronel De la Rocque, procedentes de la Croix de Feu de preguerra, acabó por convertirse en la Milice Nationale en enero de 1943. Cada uno de sus miembros había de formular el siguiente juramento: “Prometo luchar contra la democracia, la insurrección de los seguidores de De Gaulle y la lepra judía”. Los funcionarios y oficiales militares debían hacer un voto personal de lealtad para con el jefe de estado, al igual que sucedía en la Alemania nazi (...) El culto que se había creado en torno a la persona del mariscal lo presentaba como un hombre ajeno por completo a estas cuestiones. Se vendieron cientos de miles de ejemplares enmarcados de su retrato: era casi obligatorio que todo comerciante tuviese uno colocado en el escaparate de su establecimiento (...) Por todos lados había carteles del hombre que se veía a sí mismo como el impasible abuelo de Francia. En ellos podía leerse la consigna que proclamaba los sencillos pilares de su devoción: Travail, Famille, Patrie, con los que la revolución nacional había sustituido la trinidad republicana de Liberté, Egalité, Fraternité.”¹⁰

En la Francia de Vichy quedó abolida la separación de poderes y, por supuesto, las elecciones para elegir a los gobernantes. Pétain solo era responsable ante Dios, ni siquiera ante su pueblo. Es el pastor, el guía que genera una aparente unanimidad. El árbitro entre gobernantes y gobernados. El padre de una Francia (o de una parte de ella), cuya sociedad estaba fuertemente jerarquizada y exaltaba los valores más tradicionales: el trabajo, la familia, la vuelta al campo y, por supuesto, la religión y el fuerte patriotismo. Como los demás Estados fascistas, Vichy participa de la ideología corporativista.

A pesar de todo esto, la mentira de que el régimen de Vichy representaba a toda la nación parecía ampliamente aceptada y hasta cuarenta Gobiernos enviaron a sus representantes y la población de Vichy creció hasta los 130.000 habitantes.

Propuestas literarias

Como se ha comentado al principio del artículo, se pretende ilustrar la situación histórica descrita con una serie de textos que sirvan al profesor para su mejor explicación y ayuden a la comprensión del alumno. Por la complejidad de los hechos y el nivel de los textos, se ha pensado que la edad ideal para llevar a cabo estas propuestas en el aula, estaría en torno a los 16-17 años. Es decir, un 1º de Bachillerato en España.

He querido escoger un fragmento del libro *Suite francesa*, de Irene Némirovski, otro de *Vichy, 1940*, de Fernando Schwartz y, por último, unos textos de la excelente novela *El silencio del mar*, del francés Vercors.

En *Suite francesa*, Némirovski (autora de origen judío, motivo que acabó llevándola a morir en Auschwitz) retrata la vida durante la invasión y ocupación alemana de Francia. En su primera parte, *Tempête en juin*, retrata la huida de los ciudadanos de París en los días inmediatamente anteriores y posteriores a la invasión alemana, componiendo un perfecto y emocionante retrato de la situación:

⁹ Alan Riding, “Y siguió la fiesta” (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012), 64.

¹⁰ *Ibidem*, 64

“Caliente, pensaban los parisinos. El aire de primavera. Era la noche en guerra, la alerta. Pero la noche pasaría, la guerra estaba lejos. Los que no dormían, los enfermos encogidos en sus camas, las madres con hijos en el frente, las enamoradas con ojos ajados por las lágrimas, oían el primer jadeo de la sirena. En unos instantes, todo el cielo se llenaría de clamores. Llegaban de muy lejos, de los confines del horizonte, sin prisa, se diría. Los que dormían soñaban con el mar que empuja ante sí sus olas y guijarros, con la tormenta que sacude el bosque en marzo, con un rebaño de bueyes que corre pesadamente haciendo temblar la tierra, hasta que al fin el sueño cedía y, abriendo apenas los ojos, murmuraban: “¿Es la alarma?” Más nerviosas, más vivaces, las mujeres ya estaban en pie. El día anterior, lunes 3 de junio, por primera vez desde el comienzo de la guerra habían caído bombas sobre París. Sin embargo, la gente seguía tranquila. Las noticias eran malas, pero no se las creían. Tampoco se habían creído el anuncio de una victoria. “No entendemos nada”, decían. Las madres vestían a los niños a la luz de una linterna, alzando en vilo los pesados y tibios cuerpecillos: “Ven, no tengas miedo, no llores.” Es la alerta. Se apagaban todas las lámparas, pero bajo aquel dorado y transparente cielo de junio se distinguían todas las calles, todas las casas. Las ventanas mal camufladas, los tejados que brillaban en la ligera penumbra, los herrajes de las puertas cuyas aristas relucían débilmente, algunos semáforos que, no se sabía por qué, tardaban más en apagarse... El Sena los captaba y los hacía cabrillear en sus aguas. Desde lo alto debía de parecer un río de leche. Guiaba a los aviones enemigos, opinaban algunos. Otros aseguraban que eso era imposible. En realidad no se sabía nada. “Yo me quedo en la cama – murmuraban voces somnolientas -, no tengo miedo.” “De todas maneras, basta con que nos toque una vez”, respondía la gente sensata. A través de las vidrieras que protegían las escaleras de servicio de los edificios nuevos, se veían bajar una, dos, tres lucecitas: los vecinos del sexto huían de las alturas. Blandían linternas, encendidas pese a las normas. “No tengo ganas de romperme la crisma en las escaleras. ¿Vienes, Émile?” La gente bajaba la voz instintivamente, como si todo se hubiera poblado de ojos y oídos enemigos. Se oían puertas cerrándose una tras otra. En los barrios populares, el metro y los malolientes refugios estaban siempre llenos, mientras que los ricos preferían quedarse en las porterías, con el oído atento a los estallidos y las explosiones que anunciarían la caída de las bombas, con el alma en vilo, con el cuerpo en tensión, como animales inquietos en el bosque cuando se acerca la noche de la cacería. No tardaría en hacerse de día; una claridad malva y plata se deslizaba por los adoquines, por los pretiles del río, por las torres de Notre-Dame. Se oían cañonazos bastante lejanos, pero, a medida que se acercaban, todos los cristales temblaban en respuesta. En habitaciones cálidas con las ventanas cuidadosamente tapadas para que la luz no se filtrara fuera, nacían criaturas, y su llanto hacía olvidar a las mujeres el aullido de las sirenas y de la guerra. En los oídos de los moribundos, los cañonazos parecían débiles y carentes de significado, un ruido más en el siniestro rumor que acoge al agonizante como una ola. Acurrucados contra el cálido costado de sus madres, los pequeños dormían apaciblemente, chasqueando la lengua con un ruido parecido al del cordero al mamar. El sol, muy rojo todavía, ascendía hacia un cielo son nubes. De pronto, un cañonazo sonó tan cerca de París que los pájaros abandonaron lo alto de todos los monumentos. Grandes pájaros negros, invisibles el resto del tiempo, planeaban en las alturas, extendiendo al sol sus alas escarchadas de rosa. A orillas del Sena, cada álamo tenía su racimo de pajarillos pardos que cantaban con todas sus fuerzas. En el fondo de los subterráneos se oyó al fin una llamada muy lejana, amortiguada por la distancia, una especie de diana de tres tonos. La alerta había acabado.¹¹

Fernando Schwartz, en su premiada novela *Vichy, 1940*, nos sitúa en la ciudad francesa de Vichy, en el segundo semestre de 1940, cuando se instala el Gobierno francés en esta ciudad balneario. Es un excelente documento para complementar las explicaciones sobre este régimen político de carácter colaboracionista instituido en la II Guerra Mundial tras el armisticio franco-alemán con el mariscal Pétain a la cabeza. La novela refleja la posición más o menos rápida de la ciudad balneario para convertirse en refugio de políticos, periodistas, espías, y artistas, entre otra fauna, y su comportamiento en tan complicado contexto social y político. Veamos algunos de sus párrafos. En este describe perfectamente, el ambiente de la ciudad anterior a la llegada del gobierno del general Pétain:

¹¹ Irene Némirovski, “Suite francesa” – Traducción de José A. Soriano Marco – (Barcelona: editorial Salamandra, 2004), 33-35

“El 30 de junio de 1940, el nuevo gobierno de Francia llegó para instalarse en Vichy. (...) Había oído, como muchos en Vichy, aunque la cosa me inspirara menos optimismo que a la mayoría, que las hostilidades apenas durarían unas semanas más y que la situación acabaría resolviéndose en lo más natural: la pronta, inevitable y limpia victoria de los más fuertes, al lado de quienes, por evidentes razones, convenía estar. Claro, desde luego. Seguro que sí. ¿Pero es que nadie había aprendido nada? Les daría yo la batalla del Ebro y las purgas del partido comunista y los fusilamientos de Franco para que fueran enterándose todos de lo que se les venía encima.

A Philippe Pétain, el héroe de Verdún, salvador de Francia en 1918, se le había ocurrido asegurar a sus compatriotas veinte años después de aquella guerra insufrible que la nueva catástrofe se evitaría sin necesidad de que ellos se lanzaran a pelear una vez más contra el invasor: Para esa tarea sublime él se bastaba y sobraba: llegada la hora del sacrificio, hacia donación de su persona a Francia para así atenuar la infelicidad de la patria. “Seguro que, encima, este imbécil se lo cree a pies juntillas”, mascullé para mis adentros. Sorprendido de mi osadía, levanté la cabeza para asegurarme de que no me había podido oír ningún paseante cercano. Sonreí aliviado. ¡Qué me iban a oír! Estaban todos como papanatas apretujándose frente al hotel du Parc por si pudieran divisar al mariscal en un instante de delirio y no se iban a fijar en este dandy solitario que rumiaba sus quejas al otro lado del parque. “Pétain”, exclamé en voz alta poniendo los ojos en blanco. En qué cabeza cabe. Primero se rinde a los alemanes porque decide no luchar y luego acepta que le dejen un trocito de la patria para hacerse la ilusión de que el país sobrevive intacto. Donación de su persona. Vaya, hacia donación de su persona ocupando una suite en el hotel du Parc, acompañado de la mariscala y sin más riesgo para su vida que el mal estado de alguna ostra servida en el almuerzo. Y además le debía de parecer glorioso y valiente recomendar la rendición del ejército francés ante el asalto arrollador de la Wehrmacht: “con el corazón encogido os digo que debemos dejar de combatir”. Ésas habían sido sus palabras en la radio. ¿Cómo diablos conseguiría un viejo soldado de ochenta y cuatro años atenuar la desgracia de Francia entregándose por ella? Este hombre chochea. Así me lo parecía y estaba seguro de no equivocarme: apenas una semana antes, mi confidente y amigo Armand de la Buissonnière, destinado desde el primer momento del armisticio en el gabinete civil del mariscal, me había asegurado que el coronel De Gaulle afirmaba de Pétain que, a su edad proveya, era demasiado orgulloso para la intriga, demasiado fuerte para la mediocridad, demasiado ambicioso para trepar y que encima lo consumía la pasión por el poder. La vejez es un naufragio, había dicho De Gaulle.”¹²

Por último, trabajaríamos con un texto de *El silencio del mar*, de Vercors, posiblemente la obra más representativa de la Resistencia cultural francesa contra la ocupación alemana durante la Segunda Guerra Mundial. El argumento de la novela es el siguiente: un joven oficial del ejército alemán de ocupación, músico en su vida civil, se ve obligado a alojarse en una casa habitada por un anciano y su sobrina. El oficial, de nombre Werner von Ebrennac, resulta ser una persona culta, sensible, amante de Francia y de exquisita educación, que desconoce las barbaridades nazis y piensa, sinceramente, que Francia y Alemania acabarán entendiéndose para bien de ambas. Sus anfitriones, el anciano y la sobrina, jamás le dirigen la palabra. Le escuchan noche tras noche, pues el oficial nunca deja de pasar un rato junto a ellos intentando resultar agradable y, siempre, desde la más esmerada educación. Pero el tío y la sobrina callan. Francia calla, con un estudiado desprecio, ante la situación impuesta por los alemanes. Un día, el oficial, tras pasar unas jornadas en París junto a otros oficiales alemanes, vuelve horrorizado. Sus ojos se han abierto ante la salvajada que perpetran “los suyos”, su antiguo optimismo ha trocado en desesperación. Así se lo cuenta a sus anfitriones en la última noche que pasa allí antes de irse, voluntariamente, al frente. El horror se ha manifestado en toda su claridad, no puede disimularlo, sus anfitriones así lo perciben y, por primera vez, la sobrina (cada vez más enamorada, de una manera silenciosa, al pasar de los meses), trasunto de Francia, le dirige la palabra: “Adieu”.

En el siguiente párrafo, encontramos la visión del Werner von Ebrennac sobre el mariscal Pétain y las nuevas relaciones entre Alemania y Francia:

¹² Fernando Schwartz, “Vichy, 1940” (Madrid: Espasa, 2007), 28-30

“Realmente compadezco a este hombre, a pesar del desprecio que me inspira, como a ustedes. Aquellos a quienes manda obedecer al temor y no al amor. Un jefe que no tiene el amor de los suyos es sólo un miserable maniquí. Solamente que..., solamente... ¿se podía esperar otra cosa? ¿Quién, pues, sino un ambicioso tan taciturno, hubiera aceptado ese papel? Pero era necesario. Era necesario que alguien aceptara vender a su patria, porque hoy –hoy y por mucho tiempo- Francia no puede caer voluntariamente en nuestros brazos abiertos sin perder a sus ojos su propia dignidad. Con cierta frecuencia, la más sórdida alcahueta se encuentra en la base de la más dichosa alianza. No por ello la alcahueta es menos despreciable, ni la alianza menos feliz.

Hizo sonar el libro al cerrarlo, lo metió en el bolsillo de su chaqueta y, con un movimiento maquinal, golpeó dos veces el bolsillo con la palma de la mano. Después, iluminado su largo rostro por una expresión de felicidad, dijo:

-Debo advertir a mis anfitriones que estaré ausente dos semanas. Me alegro de ir a París. Me ha llegado un permiso y lo pasaré en París, por primera vez. Es un gran día para mí. Es el día más grande, en espera de otro que aguardo con toda mi alma y que será más grande aún. Sabré esperar años, si es preciso. Mi corazón tiene mucha paciencia.

*Supongo que en París veré a mis amigos, muchos de los cuales participan en las negociaciones que mantenemos con sus dirigentes políticos para preparar la maravillosa unión de nuestros dos pueblos. Así que seré un poco el testigo de este matrimonio... Quiero decirles que me alegro por Francia, cuyas heridas cicatrizarán de este modo muy deprisa; pero me alegro aún más por Alemania, ¡y por mí mismo! ¡Nunca se habrá beneficiado nadie de una buena acción como Alemania devolviendo a Francia su grandeza y su libertad!”*¹³

Sin embargo, tras este viaje a París, que le llena de felicidad y optimismo, el sensible y educado oficial se esconde durante días de sus anfitriones, no se atreve a compartir espacio físico con ellos y, cuando al fin lo hace, les dirige estas palabras:

*-Todo lo que he dicho en estos seis meses, todo lo que ha oído las paredes de este cuarto... - respiró con un esfuerzo de asmático, mantuvo el pecho hinchado – es necesario... - respiró -, es necesario olvidarlo. (...) He visto a esos hombres victoriosos. He hablado con ellos. Se han reído de mí. (...) Me han dicho: “¿No te has dado cuenta de que nos burlamos de ellos?”. Eso me ha dicho. Exactamente. Me dijeron: “¿No supondrás que vamos a permitir estúpidamente que Francia se rehaga ante nuestras fronteras? ¿No?”. Se rieron con ganas. Me golpeaban alegremente la espalda, mirándome a la cara: “¡No somos músicos!” (...) Entonces hablé durante mucho tiempo, con gran vehemencia. Ellos chistaban: ¡Tst! ¡Tst! Dijeron: “La política no es un sueño de poeta. ¿Por qué supones que hemos hecho la guerra? ¿Por su viejo Mariscal?”. Volvieron a reír: “No somos locos, ni necios; tenemos la ocasión de destruir Francia, y la destruiremos. No solamente su poder: también su alma. Su alma sobre todo. Su alma es el mayor peligro.”*¹⁴

Aprovechamiento didáctico de los textos

Vamos ahora a establecer los objetivos a los que aspiramos con el uso de los textos utilizados:

- 1) Proporcionar un acercamiento al acontecimiento histórico que resulte distinto y motivador.
- 2) Transmitir la importancia de la Literatura en el conocimiento de la Historia.
- 3) Practicar el hecho interdisciplinar en la enseñanza.
- 4) Trabajar todas las destrezas a través de un texto.
- 5) Fomentar la lectura en nuestros alumnos y tratar de crear un hábito.
- 6) Enriquecer el vocabulario de los alumnos.

¹³ Vercors, “El silencio del mar y otros relatos clandestinos” – Traducción de Santiago Santerbás - (Madrid: editorial Cátedra, 2015), 74-75.

¹⁴ *Ibidem*, 83-85.

A partir de estos objetivos, el siguiente paso sería proponer algunas actividades que ayuden a estructurar el trabajo con los textos y colaboren al máximo aprovechamiento de los mismos.

La primera fase sería la lectura atenta del texto y constaría de dos actividades que complementarían esa lectura y nos darían la medida del aprovechamiento de la misma.

En primer lugar, haríamos una nueva lectura en la que se subrayarían las ideas principales. Por ejemplo, en el texto de Schwartz, las ideas principales tienen que ver, lógicamente, con las líneas que establecen los hechos históricos verídicos y con la opinión que estos le merecen al protagonista: *“El 30 de junio de 1940, el nuevo gobierno de Francia llegó para instalarse en Vichy”* o *“Pétain”, exclamé en voz alta poniendo los ojos en blanco. En qué cabeza cabe. Primero se rinde a los alemanes porque decide no luchar y luego acepta que le dejen un trocito de la patria para hacerse la ilusión de que el país sobrevive intacto.*” ¿Qué pasó con Francia para que tuviera que trasladar a su gobierno, desde París, a Vichy? ¿Quién era Pétain, que inspiraba tanto desprecio al protagonista? ¿Por qué se dice que aceptó que le dejaran “un trocito de la patria”? Ese es el tipo de preguntas a las que tendrían que contestar los alumnos.

En segundo lugar, una vez trabajadas estas ideas principales, les pediríamos que pongan ellos mismo un título a los textos. Un título que, lógicamente, tenga que ver con esas ideas, pues esa resulta una forma ideal de comprobar si, efectivamente, han captado la esencia del texto.

La segunda fase sería la denominaríamos “Información y clasificación del texto” pues, tras la lectura atenta, que era la esencia de la fase anterior, e implicaba la comprensión total de cada una de sus ideas, ahora pasaríamos a examinar detenidamente determinados aspectos del texto para lograr su singularización: la naturaleza, el autor, los destinatarios y las circunstancias espacio-temporales.

En primer lugar, pediríamos que respondan a la pregunta de ¿cómo es el texto? ¿Cómo llamar al texto? Con esto pretendemos aplicar al fragmento un nombre que lo singularice y ayude a su clasificación. Se pueden distinguir, como sabemos, distintas clases de textos: geográficos, demográficos, económicos, políticos, jurídicos, sociales, antropológicos, artísticos, literarios o historiográficos. Evidentemente, en este caso, hablamos siempre de textos literarios

En segundo lugar, investigaríamos sobre el autor. ¿Es un autor individual o colectivo? ¿Quién es? ¿Qué sabemos de él? ¿Vivió en tiempo real los hechos que nos cuenta en el texto? Por ejemplo, tanto Némirovski como Vercors escriben y novelan sobre hechos que están viviendo en tiempo real. El texto de Fernando Schwartz, sin embargo, está escrito muchos años después de los hechos que narra y él no los vive, sino que se ha documentado para escribirlos. Estos matices dan mucha información sobre el texto y deben ser investigados y comprendidos por los alumnos.

En tercer lugar, hablaríamos de los destinatarios. Para responder a esta pregunta se señalará si el destinatario es una comunidad internacional, una comunidad nacional, una comunidad local, un grupo concreto de personas, una sola persona o, incluso, si el único destinatario es el propio autor, como pasa a veces con las reflexiones en los diarios. ¿Hablamos, por lo tanto, de un texto público o privado?

En una tercera fase, llevaríamos a cabo el comentario e interpretación del texto. Esta es la labor que realmente demuestra si los alumnos han comprendido bien y son capaces de interpretar los textos. Tendremos que analizarlo gradualmente desde los conceptos más sencillos hasta el tema profundo. Debemos pedir a los alumnos que clasifiquen los textos, se trata de textos literarios, evidentemente, pero ¿de carácter público o privado? ¿Novela, memorias, poesía? A continuación, recogeríamos algunos datos biográficos del autor, únicamente los más importantes y esclarecedores para la comprensión del texto, intentado relacionar, si procede, los pasajes de la biografía de los autores con el hecho histórico que aquí se explica. Tras esto, intentaríamos responder a preguntas como: ¿Qué ideas principales transmite el texto? ¿Qué referencias históricas –situaciones, personajes, hechos- aparecen en el texto? ¿Por qué crees que se elaboró el texto, cuáles eran sus fines? ¿Qué sabes de las cuestiones sobre las que hablan los textos? ¿Te parece que el texto aporta algo para el mejor conocimiento de los hechos? ¿Crees que se puede aprender Historia desde la Literatura?

Tras contestar a esas cuestiones, propondríamos a los alumnos que escribiesen su propio texto literario, en cualquiera de sus formas –memorias, poesía, fragmento de novela, diálogo de teatro...- que trate de los acontecimientos históricos que hemos estudiado. Buscamos con esto consolidar en los alumnos la idea de que la elaboración de un material literario también es perfectamente válida para un aprendizaje de tipo histórico.

Por último, pediríamos a los alumnos la búsqueda de más textos literarios, de los tres autores que aquí hemos repasado, que estén vinculados a situaciones de tipo histórico. Ésta sería una manera atractiva y activa de aprender algo más de su obra, además, como siempre, de profundizar en conocimientos históricos.

Consideramos que con estas actividades se cumplirían los objetivos planteados inicialmente y se lograría un buen aprovechamiento de los textos.

Conclusiones

Resulta evidente que Historia y Literatura están interrelacionadas y que ambas, cooperando, contribuyen a la comprensión de un momento histórico y de su sociedad particular, permitiendo así que los interesados en enseñar y aprender Historia puedan aprender más del pasado a través de la narración dramatizada del mismo que nos aporta la Literatura. ¿Cuánto de la sociedad refleja la Literatura? ¿Cómo moldea ésta la percepción de la Historia? Es más: ¿En qué medida los textos literarios han influido de una manera real, práctica, en determinados hechos históricos?

Debemos considerar el impacto de la Literatura en el comportamiento y el pensamiento de diversos grupos sociales. Las lecturas, nuestras lecturas, moldean la forma en que vemos el mundo y la creación literaria es, por lo tanto, un producto cultural, un evento histórico, digno de ser estudiado también por los historiadores pues aporta variables importantes para el conocimiento de una sociedad. En definitiva, el estudio de la Literatura es importante para la Historia con el objetivo de saber cómo se moldean los comportamientos e identidades colectivas e individuales.

Cabe añadir, además, que los nuevos modos de hacer historia, las parcelas de interés que aparecieron con fuerza a partir de mediados del siglo XX, especialmente por la labor de la Escuela de Annales, fundamentalmente la historia de la cultura y de las mentalidades, nos obligan a salir de los archivos en busca de nuevas fuentes que nos ayuden a reconstruir la historia de las sociedades, de los pueblos, de las gentes anónimas que hacen la historia, algo para lo que la Literatura tiene un especial valor.

Rui Guimarães Lima*

Depois do e- e do b-, o m- e o u-(learning): uma breve incursão pelos paradigmas emergentes da educação à distância

R E S U M O

Algumas das mais recentes abordagens no campo da investigação em História da Educação não poderão dissociar-se dos enfoques proporcionados pelo ensino à distância e, mais concretamente ainda, das inovadoras e emergentes metodologias específicas da aprendizagem por via eletrónica (e-learning), mista ou combinada (b-learning), móvel (m-learning) ou ubíqua (u-learning). Efetivamente, a crescente tendência da digitalização dos conteúdos pedagógico-didáticos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, assim como o recurso, cada vez maior, a plataformas de gestão de aprendizagem e a ambientes virtuais de aprendizagem, em grande medida, têm contribuído decisivamente para a relevância que aquelas vêm assumindo em diversos contextos educacionais e de formação. Deste modo, no presente artigo faremos uma revisão da literatura como forma de definir e distinguir, sob um ponto de vista teórico-crítico, o e-learning do b-learning, assim como o m-learning do u-learning, analisando, simultaneamente, algumas das mais recentes perspectivas, nacionais e internacionais, neste campo de investigação. Aproveitaremos ainda para indicar um conjunto de relevantes referências bibliográficas como forma de o presente trabalho vir a constituir-se um recurso nuclear para a implementação e dinamização de labores futuros nesta área de investigação e pesquisa.

Palavras-chave: Educação à distância; e-/b-learning; m-learning; u-learning.

A B S T R A C T

Some of the most recent approaches in the research field of the History of Education cannot be dissociated from the perspectives provided by distance learning, and still more precisely, from the innovative, emergent and specific methodologies of electronic learning (e-learning), blended (b-learning), mobile or ubiquitous learning (m-learning or u-learning). Definitely, the growing trend of digitization of the pedagogical-didactical contents used in teaching and learning processes, as well as the increasing use of learning management systems and virtual learning environments, have contributed decisively to the relevance of those have been taking in different educational and training contexts. Consequently, in the present paper we will review the literature in order to define and distinguish, in a theoretical and critical point of view, e-learning from b-learning, as well as the m-learning from u-learning, analyzing, simultaneously, some of the newer national and international perspectives in this research field. We also will use it to indicate a significant number of relevant references as way to this paper become a core resource for the implementation and promotion of future researches.

Keywords: Distance Education; e-/b-learning; m-learning; u-learning.

* Investigador do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», no grupo de investigação Memória, Património, e Construção de Identidades

Questões introdutórias

Nós, que calcorreamos os corredores dos meios académicos, e que, precisamente por isso, temos o privilégio e a oportunidade de privar ou aceder ao labor de alguns dos maiores especialistas na área da educação, em sentido lato, e das tecnologias educativas, em sentido mais estrito; nós, que percorremos o cada vez mais infundável ciberespaço da informação ou interagimos com muitos “nós” das redes sociais em que nos integramos mas, sobretudo, nós, que partilhamos espaços comuns nos diversos agrupamentos de escolas e nas várias instituições de formação e de ensino nas quais temos vindo a desenvolver o nosso trabalho, estamos cada vez mais conscientes de que o nosso vocabulário tem vindo a ser enriquecido com variadíssimas expressões, particularmente, mas não exclusivamente, de origem anglo-saxónica, e às quais a educação não tem também passado incólume. De facto, quantos de nós não adotaram já no seu léxico e discurso quotidianos palavras como, por exemplo, *rankings*, *performances*, *standards*, *design*, *online*, *wireless*, *smartphone* ou “*apps*”? Ou quantos de nós não ouvimos já falar em *e-learning* (tanto mais que aprendizagem eletrónica, além de ser uma expressão pouco apelativa, está longe de se tornar uma das traduções mais felizes) ou *mobile learning*, por exemplo?

Em boa verdade, neste artigo procuraremos abordar, à luz do crivo crítico, alguns destes paradigmas e conceitos que têm vindo a “inundar” o discurso educativo, com particular frequência desde finais do anterior milénio. O exercício que agora iniciamos torna-se, assim, tanto mais pertinente quanto nos quer parecer que residirão precisamente em alguns desses conceitos as mais-valias de que os projetos educativos tanto necessitam, particularmente quando procuram dar resposta aos enormes desafios colocados pela contemporaneidade e, muito especialmente, a um tão *sui generis modus vivendi* que os alunos das gerações atuais, designados, aliás, em tantos estudos da especialidade, como “Millennials”, “Geração Y” ou, ainda, “Geração Net”, vêm evidenciando, tanto mais que, na sua maioria, vivem profundamente submergidos em infundáveis ferramentas e plataformas da *Web* social.

Antes de outros prefixos, permitam-nos introduzir o “*e-*” e o “*b-*”

Como poderá ser já do vosso conhecimento, o prefixo “*e-*” tornou-se indissociável da nossa era digital, particularmente a partir de finais da década de 1990, passando a referir-se literalmente a tudo o que é eletrónico, tal como, por exemplo, o *e-mail* (correio eletrónico), o *e-commerce* (comércio eletrónico), o *e-business* (negócio eletrónico), o *e-banking* (banca eletrónica), os *e-sports* (desportos eletrónicos) e, apenas para referir alguns casos, os *e-books* (livros eletrónicos). Nesse contexto, e de acordo com uma recente tese, sustentada pela investigadora Snježana Babić, o conceito de *e-learning*, ou seja, a aprendizagem apoiada por via eletrónica, de resto, aceção muito próxima da defendida por Rosário Cação e Paulo Dias para quem é sinónimo de aprendizagem ou “formação a distância via Internet”¹, terá sido introduzido ainda no século passado, em 1995², sendo uma das suas definições mais comuns os processos de ensino-aprendizagem que recorrem à utilização da “information and communications technology, or more broadly, e-learning technology”³. Todavia, uma análise aprofundada da literatura da especialidade revela a existência de uma certa ambivalência na significação deste conceito, sendo, por conseguinte, definido e designado das mais diversas formas por vários autores. Badrul Huda Khan, por exemplo, um dos mais conceituados investigadores nesta área, argumenta que, não

¹ Rosário Cação & Paulo Jorge Dias, *Introdução ao E-Learning* (Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., 2003), 24.

² Snježana Babić, “Factors that Influence Academic Teacher’s Acceptance of E-Learning Technology in Blended Learning Environment” in *E-Learning - Organizational Infrastructure and Tools for Specific Areas*, eds. A. Silva; E. Pontes; A. Guelfi; & S. T. Kofuji (Rijeka, Croatia: InTech, 2012), 3-18 (disponível in <http://bit.ly/KYiFVe> - consultada em 28/01/2016), 3.

³ *Ibidem*, 3.

obstante se adotarem designações díspares, o conceito de *e-learning* estará sempre relacionado com a forma de desenhar e conceber sistemas de aprendizagem aberta, flexível e distribuída, tal como se pretende representar na Figura 1⁴.

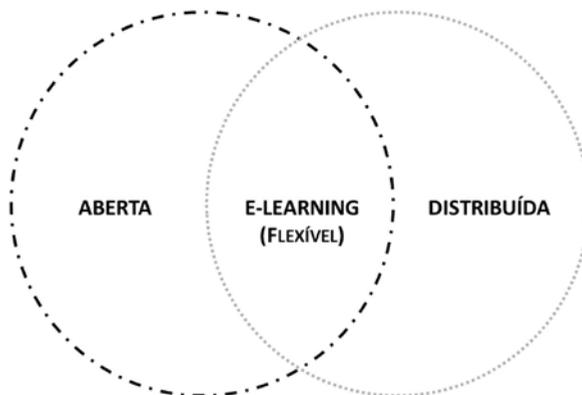


Figura 1 – O *e-learning* como sistema de aprendizagem aberta, distribuída e flexível⁵

Nesta primeira representação gráfica (Figura 1), procura-se demonstrar que, nos processos de (ensino-)aprendizagem, a flexibilidade (representada pela interseção dos dois círculos), característica primordial do *e-learning*, depende da abertura do sistema (o círculo delimitado pelo traço-ponto) e da disponibilidade de recursos pedagógico-didáticos distribuídos por vários locais (simbolizada pelo círculo delimitado pela linha pontilhada). Deste modo, somente uma clara e inequívoca compreensão da natureza intrinsecamente aberta e distribuída dos ambientes de aprendizagem poderá ajudar-nos a criar ambientes de aprendizagem significativa, com maior flexibilidade.

O *e-learning* alterou, portanto, “a forma de encarar a aprendizagem à distância e tornou-se o paradigma de aprendizagem dominante”⁶. Caracterizado também pela mobilidade dos processos de ensino-aprendizagem, de um modo genérico, o paradigma do *e-learning* permite que alunos e professores (tutores ou formadores) possam estar física e geograficamente distanciados por milhares de quilómetros, com a vantagem acrescida de que os discentes, desde que disponham de ligação à *Web*, poderão aceder às aulas, recursos e materiais didáticos, a partir de qualquer lugar e em qualquer momento, sem necessidade de cumprimento de um horário rígido ou de estarem fisicamente presentes numa sala de aula, uma vez que aqueles estão disponibilizados permanentemente na *Web*, 24 horas por dia.

A este propósito, como brilhantemente sintetiza Armando Rocha Trindade, “a utilização das tecnologias de comunicação e de processamento da informação pode garantir eficazmente, não só a interação bilateral a distância entre formadores e formandos mas ainda a comunicação directa entre estes últimos, ajudando a resolver uma das dificuldades do ensino a distância de modelo clássico, em que o estudante se encontrava em estado de grande isolamento em relação aos seus pares”⁷. Em boa verdade, importa sublinhar, os sistemas de *e-learning* vieram compensar e amenizar algumas das maiores críticas apontadas aos modelos de *d-learning* (*distance learning* ou aprendizagem a

⁴ Badrul H. Khan, “A Framework for Web-Based Learning”, *TechTrends* (vol. 44, núm. 3, 2000), 51.

⁵ Adaptado de *Ibidem*, 43.

⁶ Jorge Reis Lima & Zélia Capitão, *e-Learning e e-Conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos* (V. N. Famalicão: Centro Atlântico, Lda., 2003), 38.

⁷ Armando Rocha Trindade, “Prefácio” in *E-Learning Para E-Formadores*, coord. A. A. S. Dias & M. J. Gomes (Campus de Azurém, Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua, 2004), 9-12 (disponível in <http://slidesha.re/SMFLCA> - consultada em 28/01/2016), 10.

distância), nomeadamente “a falta de contacto visual e auditivo e a impossibilidade por parte de quem estava a aprender de ver, observar e interagir com quem estava a ensinar”⁸.

Paralelamente, fruto da prodigiosa evolução contemporânea operada no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), enquanto docentes, hoje em dia dispomos da hipótese de conciliar múltiplas abordagens de ensino-aprendizagem, nomeadamente através da adoção e utilização híbrida de recursos físicos e virtuais, comumente designada por *blended learning* ou, simplesmente, *b-learning*, conceito recorrentemente associado à disponibilização de meios pedagógicos “which merge electronic (*E-learning*) and mobile learning (*M-learning*) with other educational resources (classroom, courses, etc.), combining online and face-to-face instruction”⁹.

Assim, de generalização bem mais recente, o conceito de *b-learning* (*blended learning*), como se procura também graficamente ilustrar na Figura 2, perfilha o que analogamente se apelidam de processos de formação combinados, na medida em que procura “conjugas as vantagens dos processos presenciais com os recursos de TIC”¹⁰, dando ênfase a diversificadas abordagens pedagógicas e em função de cada contexto específico de ensino-aprendizagem. O *b-learning* pode ser então considerado como que um híbrido entre o ensino presencial tradicional e o ensino(-aprendizagem) *online*, tratando-se, em suma, de uma abordagem “flexível para a concepção de uma disciplina, que suporta uma mistura de diferentes tempos e locais de aprendizagem, oferecendo algumas das conveniências dos cursos *online*”¹¹, todavia, sem a ausência do contacto presencial.

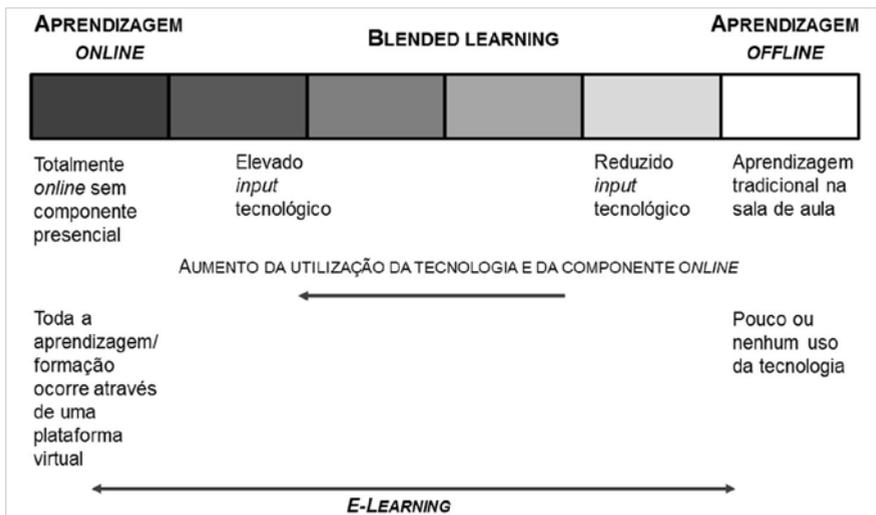


Figura 2 – Descrição esquemática do *b-learning* (*blended learning*)¹²

⁸ Desmond Keegan, “Do d-Learning ao m-Learning passando pelo e-Learning” in *Revista nov@FORMAÇÃO* (ano 1, núm. 0, 2002), 23 (disponível in <http://bit.ly/KYiFVe> - consultada em 28/01/2016).

⁹ Giovanni Vito Persiano & Sergio Rapuano, “Electronic- and Mobile-Learning in Electronics Courses Focused on FPGA” in *E-Learning - Long-Distance and Lifelong Perspectives*, eds. E. Pontes; A. Silva; A. Guelfi; & S. T. Kofuji (Rijeka, Croatia: InTech, 2012), 23-50 (disponível in <http://bit.ly/QPJ36m> - consultada em 28/01/2016), 23.

¹⁰ Eduardo Luís Cardoso, “Ambientes de Ensino Distribuído na Concepção e Desenvolvimento da Universidade Flexível” (Tese de Doutoramento, Guimarães, Escola de Engenharia da Universidade do Minho, 2005), 118 (disponível in <http://bit.ly/K8VisH> - consultada em 28/01/2016).

¹¹ *Ibidem*, 119.

¹² Adaptado de Robin Mason & Frank Rennie, *Elearning: The Key Concepts* (Abingdon, Oxon, UK: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006), 14.

Na Figura 2 é possível discernir, num plano superior, uma gradação de cores, desde o branco até ao cinzento-escuro, sendo que o primeiro simboliza a aprendizagem tradicional, das mesas da sala de aula, onde, muitas vezes, praticamente não se utilizam as tecnologias como recurso para as estratégias de ensino, e o último simboliza a aprendizagem que ocorre totalmente *online*, ou seja, sem componente presencial, regra geral, através de plataformas, sistemas ou ambientes virtuais de aprendizagem. O *b-learning* engloba, portanto, todas estas componentes, podendo inclusive registar um reduzido ou elevado *input* tecnológico, fruto do menor ou maior recurso às estratégias do *e-learning*, representado na seta biunívoca localizada na base daquela Figura.

No entanto, como adverte Pedro Pimenta, atualmente este conceito de educação/formação não se baseia “apenas na dicotomia presencial/a distância, mas procurar envolver, na sua definição, não só diversos modos de comunicação (presencial/a distância), mas também diversas abordagens pedagógicas (individual/colaborativa) e didáticas”¹³. Neste caso, estamos perante “um misto ou uma hibridação da aprendizagem *online* e da aprendizagem presencial, com a qual, atendendo às necessidades específicas dos formandos, se pretende tirar o melhor partido das metodologias da aprendizagem presencial e das metodologias da aprendizagem *online*”¹⁴.

Agora sim, comecemos pelo “m-”, de móvel, aprendizagem móvel

Como o demonstram igualmente vários estudos, em muitos sentidos, o *e-learning* e o *m-learning* revelam grandes paralelismos entre si. Todavia, a ubiquidade e a sensibilidade ao contexto farão sempre do *m-learning* uma linha de pesquisa muito peculiar e uma área de investigação única no campo da educação. Por seu turno, tomando como ponto de partida as palavras de Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, quiçá as maiores investigadoras neste domínio no panorama nacional, a instituição escolar é considerada “um pilar no seio das revoluções sociais, tecnológicas e económicas”¹⁵, sendo inúmeras “as transformações a desafiar-la”¹⁶. Em trabalho posterior, as mesmas autoras chegam mesmo a acrescentar que, nos nossos dias, através da utilização das TIC, das telecomunicações, das tecnologias 3G e 4G e das “redes móveis *wireless*, a educação está a ser direccionada para um novo conceito, o *mobile learning* que permite o acesso a conteúdos sem limites de espaço ou tempo e uma organização mais flexível do tempo de aprendizagem”¹⁷.

De facto, a par dos computadores (*desktops* ou portáteis), dados de muitos estudos atuais revelam que, presentemente, temos vindo a assistir a um crescente acesso à *Web* através de tecnologias e dispositivos móveis, como, por exemplo, *iPods*, telemóveis, *smartphones*, *Windows Phones*, *IPhones*, *iPads*, *Tablets*, *Tablet PCs*, e as mais diversificadas tecnologias *wearables*, sendo provavelmente a mais comum os relógios, como, por exemplo, o *Apple Watch*, que, ao passarem a fazer parte integrante da nossa vida quotidiana, mas particularmente das gerações mais jovens,

¹³ Pedro Pimenta, *Processos de Formação Combinados* (Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., 2003), 13.

¹⁴ Manuel Meirinhos, “Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua” (Tese de Doutoramento, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2006), 79 (disponível in <http://bit.ly/gaeM5E> - consultada em 28/01/2016).

¹⁵ Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo” in *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação: Inovação Curricular com TIC - ticEDUCA2010*, eds. F. A. Costa; G. L. Miranda; J. F. de Matos; I. Chagas; & E. Cruz (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010), 1001-1006 (disponível in <http://bit.ly/XJkNqh> - consultada em 29/01/2016), 1001.

¹⁶ *Ibidem*, 1001.

¹⁷ Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas pedagógicas” in *Proceedings of the VII International Conference on Information and Communication Technologies in Education - Challenges 2011: Perspectives on Innovation / Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação - Desafios 2011: Perspectivas de Inovação*, orgs. P. Dias & A. Osório (Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011), 233-246 (disponível in <http://bit.ly/xapSlI> - consultada em 29/01/2016), 234.

estão indubitavelmente a plasmar as nossas formas de vida mais recentes. Efetivamente, o mundo tecnológico em que nos inserimos assume uma portabilidade cada vez maior, sendo divulgadas e anunciadas novas tecnologias, funcionalidades e potencialidades praticamente a cada dia que passa, facto que nos conduz irremediavelmente a uma outra problemática, de enorme complexidade, e que se prende com a infoexclusão social.

Neste particular, devemos igualmente reconhecer que, até ao presente momento, nenhuma tecnologia se tem revelado capaz de suprir totalmente a infoexclusão social e as desigualdades digitais. Tal facto, e não obstante o recorrente ceticismo por parte de um considerável volume de obras da literatura da especialidade, à luz de muitas outras investigações desenvolvidas neste domínio, poderá também ser encarado com esperança e otimismo, uma vez que alguns autores salientam as potencialidades das tecnologias móveis ao constituir-se como soluções de ensino-aprendizagem mais económicas, com mais baixo custo e, logo, acessíveis a um maior número de indivíduos. A título de exemplo, Gerard Smyth¹⁸, ampliando a discussão tradicional do problema, que era primordialmente ancorada em questões socioeconómicas, e extrapolando a problemática para variáveis como a idade, o *background* cultural e a localização geográfica dos alunos, demonstrou em que medida as tecnologias móveis e os mais recentes *standards wireless* podem superar a exclusão digital, no campo da educação, a nível dos países desenvolvidos e das nações em vias de desenvolvimento, ao salientar a importância assumida pelas novas formas de protocolo *wireless* que estão a ultrapassar os desafios colocados pelos obstáculos geográficos, pelas infraestruturas e pelas condições económico-financeiras daqueles. Este autor vem propor precisamente que, através da alavancagem desses novos *standards* de banda larga abertos, como a fidelidade *wireless* (*Wi-Fi*), a interoperabilidade mundial de acesso através do *WiMAX* (*Worldwide Interoperability for Microwave Access*), e a implementação de arquiteturas de computação móvel, tornam-se agora possíveis drásticos progressos naquele sentido.

Ora, estes dados contrariam claramente aquilo que a literatura da especialidade apelida de “efeito Mateus”. Originalmente proposto por Merton, ainda nos finais da década de 1960¹⁹, tal fenómeno abarca o processo de (des)vantagens cumulativas. Por outras palavras, a tese proposta por aquele autor considera que, perante a falta de capacidades ou recursos, os indivíduos que pertencem a grupos sociais desfavorecidos estão menos aptos a tirar partido das novas tecnologias²⁰.

Por outro lado, em abono desta discussão e à semelhança das conclusões do trabalho de Gerard Smyth, os resultados de uma investigação bem mais recente, desta feita levada a cabo por Wenhong Chen²¹, com base nos dados de um inquérito nacional realizado nos Estados Unidos para investigar a variação da participação cultural móvel através do estudo de variáveis como o acesso a dispositivos de Internet móvel, a intensidade, diversidade e tipologias específicas da utilização de aplicativos, características sociodemográficas, e a participação cultural pessoal, permitiram concluir que o acesso a dispositivos de Internet móvel e a diversificação das “apps” utilizadas, especialmente as de uso recreativo e relatadas com o trabalho, estão positivamente relacionadas à participação

¹⁸ Gerard Smyth, “Wireless Technologies Bridging the Digital Divide in Education” in *mLearn 2005: Book of Abstracts - The 4th World Conference on Mobile Learning*, «Mobile technology: The future of learning in your hands» (Benrose, Johannesburg: Qualimark Printers, Ltd., 2005), 60 (disponível in <http://bit.ly/SahrYq> - consultada em 29/01/2016).

¹⁹ Robert Merton, “The Matthew Effect in science: The reward and communication systems of science are considered” in *Science* (vol. 159, núm. 3810, 1968), 56-63 (disponível in <http://bit.ly/1iuajlZ> - consultada em 30/01/2016).

²⁰ Paul DiMaggio & Filiz Garip, “Network effects and social inequality” in *Annual Review of Sociology* (vol. 38, núm. 1, 2012), 93-118 (disponível in <http://bit.ly/2aCBgKi> - consultada em 30/01/2016); e Paul DiMaggio; Eszter Hargittai; W. Russell Neuman; & John P. Robinson, “Social implications of the Internet” in *Annual Review of Sociology* (vol. 27, 2001), 307-336 (disponível in <http://bit.ly/2aIXqgT> - consultada em 30/01/2016).

²¹ Wenhong Chen, “A Moveable Feast: Do Mobile Media Technologies Mobilize or Normalize Cultural Participation?” in *Human Communication Research* (vol. 41, núm. 1, 2015), 82 (disponível in <http://bit.ly/2afiJBf> - consultada em 29/01/2016).

cultural móvel, destacando-se, em termos de liderança, o grupo de indivíduos latino-americanos, onde foi possível constatar a reversão das lacunas educacionais, bem como o desaparecimento da tradicional divisão urbano-rural na participação cultural móvel, dados que sugerem ainda que aquela proporciona aos membros de grupos sociais desfavorecidos um meio mais acessível para a participação cultural. Este estudo demonstrou também que a forte relação entre dispositivos de Internet móvel, em termos pessoais e de participação cultural móvel entre os indivíduos menos instruídos sustentam a tese de mobilização.

O que é também evidente é que o ensino-aprendizagem ou educação móvel, há muito, passou do espírito à forma, sendo já uma realidade bem implementada e sustentada em várias instituições educativas²². Aportando a esta tese, um grupo de investigadores da Universidade da Extremadura veio recentemente reafirmar que a popularidade da aprendizagem móvel tem vindo a crescer significativamente ao longo dos últimos anos, e muitos projetos na área do *m-Learning* têm vindo a ser implementados, não só nas escolas e nos locais de trabalho mas também em hospitais, museus, cidades e zonas rurais²³.

Em boa verdade, particularmente na última década, a alucinante evolução tecnológica fez com que as tecnologias e dispositivos móveis provocassem uma autêntica revolução no que diz respeito ao modo como se comunica, interage ou à “forma como se trabalha e aprende, abrindo um leque de opções em todos os sectores da sociedade”²⁴. Não é portanto estranho que a evolução das tecnologias móveis tenha vindo a contribuir decisivamente para a emergência de um “novo ‘paradigma’ educacional”²⁵, vulgarmente apelidado pelos investigadores da especialidade por *mobile learning* ou, simplesmente, *m-learning*.

Não será também, por isso, de estranhar que a literatura da especialidade nos confronte permanentemente com várias definições de *m-learning*. Clark N. Quinn, por exemplo, um dos primeiros especialistas a tentar uma aproximação ao conceito de *mobile learning*, define-o, à luz do seu contexto epocal, como um processo de *e-learning* implementado através de dispositivos computacionais e de telecomunicações móveis, entre eles, o telemóvel ou telefone digital²⁶. Contudo, mais recentemente, este autor redefiniu a sua concetualização inicial, passando,

²² A este propósito, e comprovando a tese aqui sustentada de que o *m-learning* já, há muito, tem vindo a ser implementado e solidificado em inúmeros projetos educativos, escolas e Universidades, aconselhamos vivamente a análise, por exemplo, do labor de Yanjie Song, “SMS enhanced vocabulary learning for mobile audiences”, *International Journal of Mobile Learning and Organisation* (vol. 2, nº 1, 2008), 81-98 (disponível em <http://bit.ly/1QPJjTG> - consultada em 29/01/2016); Toni Twiss, *Ubiquitous information: An eFellow report on the use of mobile phones in classrooms to foster information literacy skills* (Christchurch, New Zealand, 2008) (disponível em <http://bit.ly/V5IZ8c> - consultada em 29/01/2016); Jill Attewell; Carol Savill-Smith; & Rebecca Douch, *The impact of mobile learning: Examining what it means for teaching and learning* (London, UK: LSN, 2009); Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Mobile learning: Two experiments on teaching and learning with Mobile Phones” in *Advanced Learning*, ed. R. Hijón-Neira (Rijeka, Croatia: InTech, 2009), 89-103 (disponível em <http://bit.ly/Sslraj> - consultada em 29/01/2016); Adelina M^a Moura, “Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo” (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010) (disponível em <http://bit.ly/RqPVsD> - consultada em 29/01/2016).

²³ Javier Carmona-Murillo; Jaime Galán-Jiménez; & José-Luis González-Sánchez, “Technical Evaluation of Wireless Communications in a Mobile Learning Architecture” in *Wireless Technologies: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, Volume 1, ed. Information Resources Management Association - IRMA (Hershey, PA: Information Science Reference/Idea Group Inc. - IGI Global, 2012), 587-603.

²⁴ Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo” (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010), 1001.

²⁵ *Ibidem*, 234.

²⁶ Clark N. Quinn, *mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning* (Staunton, VA: liNEzine.com, Fall 2000), s/p (disponível em <http://bit.ly/ighbFY> - consultada em 31/01/2016).

desta feita, a argumentar que, por *mobile learning* pode ser considerada toda e qualquer atividade que possibilite aos sujeitos utilizadores serem mais ativos e produtivos, ao receber, criar e interagir com a informação, num processo de conectividade mediado por dispositivos móveis, de forma e tamanho variável, mas com grande portabilidade, e que aqueles estejam regularmente na sua posse²⁷.

Desmond Keegan²⁸, por seu turno, considera a existência de três estágios ou etapas da educação a distância: o ensino à distância (*d-learning* ou *distance learning*), a aprendizagem eletrônica (*e-learning* ou *electronic learning*), e a educação móvel (*m-learning* ou *mobile learning*). Ainda segundo este *expert* irlandês em tecnologia educativa, e autoridade de renome internacional em ensino a distância, a aprendizagem móvel será a principal forma de educação à distância num futuro (recente), tanto mais que as tecnologias móveis de comunicação são, de longe, as mais popularizadas na sociedade. Consequentemente, Keegan vai mesmo mais longe ao sustentar que o *mobile learning* marca o advento do, por ele denominado, terceiro estágio²⁹ de desenvolvimento tecnológico na educação a distância, tal como se procura ilustrar na Figura 3.



Figura 3 – Representação de um ambiente virtual de *m-Learning*³⁰

Como é cabalmente reconhecido, hoje em dia os telemóveis ou os *smartphones* já não são simplesmente utilizados como meros dispositivos de conversação e/ou envio de mensagens³¹, mas, antes, como matrizes de poderosas ferramentas metaforicamente associados aos canivetes suíços: “Today’s phones are sleek digital Swiss Army Knives that do a lot more than make a phone call”³². De resto, talvez precisamente inspirado nesta metáfora, e partindo das premissas

²⁷ Clark N. Quinn, *DESIGNING mLEARNING: Tapping into the Mobile Revolution for Organizational Performance* (San Francisco, CA: Pfeiffer an Imprint of John Wiley & Sons, Inc., 2011).

²⁸ Desmond Keegan, *The future of learning: From eLearning to mLearning* (Hagen, Germany: FernUniversität, 2002), 52 (disponível in <http://bit.ly/zU2k39> - consultada em 31/01/2016).

²⁹ No original, “The Third Stage”.

³⁰ Adaptado de Adelina Mª Moura, “Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo” (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, 2010), 39 *apud* Desmond Keegan, *The future of learning: From eLearning to mLearning* (Hagen, Germany: FernUniversität, 2002), 1.

³¹ Liz Kolb & Sharon Tonner, “Mobile Phones and Mobile Learning” in *What School Leaders Need to Know About Digital Technologies and Social Media*, eds. S. McLeod & C. Lehmann (San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc., 2012), 159-172

³² Don Tapscott, *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World* (New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc., 2009), 48.

básicas segundo as quais a aprendizagem móvel é um prenúncio do futuro da aprendizagem e implica a conceção de ambientes de aprendizagem destinados às tecnologias sem fio, Keegan propõe-nos aquela representação gráfica de um arquétipo de destinado a pôr em prática um novo ambiente virtual de *mobile learning* (Figura 3).

Como se pode constatar pela análise da Figura, neste modelo centrado na *Web* (WWW - World Wide Web), os dispositivos móveis são como que a “porta” de acesso aos conteúdos pedagógicos e a toda uma panóplia de outros materiais didáticos, fulcrais para os processos de ensino-aprendizagem. Segundo este modelo, é também através dos dispositivos móveis que os alunos asseguram os serviços de apoio virtual, além das interações entre pares (aluno a aluno) e o acompanhamento por parte do professor (aluno a tutor).

Paralelamente, o desenvolvimento sustentado das tecnologias Bluetooth, WAP (*Wireless Application Protocol*), GPRS (*General Packet Radio System*) ou UMTS (*Universal Mobile Telecommunications System*), fez com que, atualmente, em praticamente todo o mundo, as tecnologias e aplicações *wireless* tenham vindo a substituir as baseadas no “fios”. Assim, o *e-commerce* está aceleradamente a ceder lugar ao *m-commerce*, do mesmo modo que o *m-business* tem vindo a ser substituído pelo *e-business*, apenas para citar estes dois exemplos.

Em síntese, com Moura, postulamos que a aprendizagem móvel “é a expressão didáctico-pedagógica usada para designar um novo ‘paradigma’ educacional, baseado na utilização de tecnologias móveis. De um modo geral é possível chamar *m-learning* a qualquer forma de aprendizagem através de dispositivos de formato reduzido, autónomos na fonte de alimentação e suficientemente pequenos”³³, que possam acompanhar os sujeitos aprendentes e estejam disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar (“anytime and anywhere”)³⁴. Deriva precisamente daqui o facto de, segundo Traxler, a principal característica do *m-Learning* residir na utilização de dispositivos móveis de grande poder de autonomia e de portabilidade/mobilidade, num cenário de computação pervasiva, profundamente marcado pela conectividade ubíqua e pela mobilidade global do utilizador, mais do que nunca, acessível em qualquer lugar e a qualquer momento³⁵.

Um exemplo muito concreto e elucidativo da utilização do telemóvel nas atividades letivas e curriculares é-nos apresentado num artigo assinado por Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, onde as autoras, utilizando o telemóvel como “ferramenta de aprendizagem”³⁶, descrevem sucintamente um estudo em que o SMS³⁷ foi adotado como estratégia pedagógica de *m-Learning* e baseou-se na infraestrutura que está representada na Figura 4. Pela sua análise pode-se concluir que essa infraestrutura assenta, como sustentáculo, numa plataforma ou rede móvel fornecida por um operador de telecomunicações que permite a utilização do computador (do professor) mas, sobretudo, um contexto de aprendizagem baseado nos SMS onde professor e alunos utilizaram os seus próprios dispositivos móveis enquanto “repositório de informação curricular; criação de um dicionário personalizado; escrita de microcontos,

³³ Adelina M^a Moura, “Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo” (Universidade do Minho, 2010), 39.

³⁴ Jeremy Roschelle, “Unlocking the learning value of wireless mobile devices” in *Journal of Computer Assisted Learning* (vol. 19, nº 3, 2003), 260-272; e Anna Trifonova & Marco Ronchetti, “Where is Mobile Learning Going?” in *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN) 2003*, ed. A. Rossett (Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education - AACE Press, 2003), 1794-1801 (disponível em <http://bit.ly/Tspun8> - consultada em 31/01/2016).

³⁵ John Traxler, “Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ...” in *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, «Special Issue: Mobile Learning» (vol. 8, nº 2, 2007), 1-12.

³⁶ Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo” (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010), 1004.

³⁷ Abreviatura da sigla *Short Message Service*; numa tradução livre, Serviço de Mensagens Curtas.

de Haikais; tomada de notas e de apontamentos”³⁸. As potencialidades multimédia dos telemóveis permitiram também o envio de conteúdos curriculares por SMS, além da “audição de podcasts com conteúdos disciplinares, a gravação de entrevistas, a captação de imagens e a realização de vídeos”³⁹.



Figura 4 – Infraestrutura para aprendizagem móvel através de SMS⁴⁰

Contudo, mais recentemente, Jinguang Chen & Ding Wei, advertem que o *m-Learning* não pode nem deve cingir-se apenas a uma redutora utilização baseada na subscrição de SMS. Pelo contrário, a aprendizagem móvel deverá prever uma “comprehensive migration for traditional teaching and network teaching which faces wireless internet and mobile terminal environment. Hence, the teaching mode, teaching content, teaching management, teaching services and other aspects must be mobilized all-round”⁴¹, constatando ainda estes autores que, no seu país, “Many universities and research institutions also begin to introduce mobile learning to the traditional education system”⁴². Simultaneamente, Sagarmay Deb, considera que a utilização de tecnologias móveis pode ajudar os atuais professores e profissionais da educação a abraçar uma abordagem de aprendizagem verdadeiramente centrada no aluno. E acrescenta ainda o mesmo autor que, em várias regiões do mundo, os desenvolvimentos registados ao nível da aprendizagem móvel, verificam-se particularmente em três níveis:

- “The use of mobile devices in educational administration
- Development of a series of 5-6 screen mobile learning academic supports for students
- Development of a number of mobile learning course modules”⁴³.

Assim, revendo-nos claramente na observação de Arancillo e colegas, segundo a qual “Since the majority of students both at secondary schools and universities have a mobile phone at hand most of the time, Mobile Learning (Mlearning) could be a new tool for assisting learning in future”⁴⁴, com Castillo & Ayala, destacamos, em forma de conclusão, três das mais importantes e atuais áreas de interesse na investigação e pesquisa no campo do *mobile learning*: (i) a do *design*, utilização e distribuição de objetos de aprendizagem em ambientes de aprendizagem móvel; (ii) a da conceção

³⁸ Adelina M^a Moura & Ana A. Carvalho, “Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo” (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010), 1004.

³⁹ *Ibidem*, 1004.

⁴⁰ Adaptado de Idem, 1004.

⁴¹ Jinguang Chen & Ding Wei, “Research on Advanced Web-Based Education via eLML-Structure-Based Mobile Learning” in *Green Communications and Networks: Proceedings of the International Conference on Green Communications and Networks (GCN 2011)*, eds. Y. Yang & M. Ma (Houten, Netherlands: Springer Media B.V., 2012), 464.

⁴² *Ibidem*, 465.

⁴³ Sagarmay Deb, “Multimedia Technology and Distance Learning Using Mobile Technology in Developing Countries” in *Advanced Topics in Multimedia Research*, ed. S. Deb, (Rijeka, Croatia: InTech, 2012), 100 (disponível em <http://bit.ly/YdF9Yh> - consultada em 30/01/2016).

⁴⁴ Wallen Mae Arancillo; Ella Mae Arlanza; Jay Ann Marie Blancaflor; Maureen Genegaban; & Mercy Joy Guardafavo, *Mobilearn: An e-learning portal for 3G Handheld Devices* (La Paz, Philippines: Faculty of the Institute of Information and Communications Technology West Visayas State University, 2012), 15.

e implementação de atividades de aprendizagem com recurso a tecnologias móveis destinadas a sustentar as práticas de inovação educacional; e (iii), ainda uma outra questão de pesquisa também em aberto, a avaliação mais clara e concreta do papel do *m-Learning* nos países em desenvolvimento⁴⁵.

O prefixo “u-” ou a mais emergente fase de evolução da educação a distância: a aprendizagem ubíqua

De acordo com o Professor da Escola de Ciências da Comunicação da Universidade turca de Anadolu, Ugur Demiray, nos últimos tempos, temos vindo a constatar uma tendência, particularmente na transição do campo da formação para o da aprendizagem, que tem potenciado o poder da Internet, muito para além do *e-learning*, através, por exemplo, da gestão do conhecimento, da gestão de competências e do apoio à área dos recursos humanos, nomeadamente em processos como a gestão do desempenho, a gestão de talentos, ou a própria contratação. Trata-se, segundo a literatura da especialidade, da maximização da *Web 2.0* e, conseqüentemente, do *e-learning 2.0*, através da utilização das tecnologias colaborativas. Aquilo que, em suma, Janet Clarey considera ser o próximo estágio de desenvolvimento da educação a distância ou, nas suas próprias palavras, “the next phase of eLearning”⁴⁶.

De facto, é bem evidente nos nossos dias que “eLearning technology application changed its structure by combining via new discussion technologies such as mLearning, tLearning and uLearning”⁴⁷. A Figura 5 procura precisamente sintetizar esquematicamente as últimas tendências tecnológicas que as instituições de ensino, ainda de acordo com Demiray, deveriam adotar como estruturas de sustentação dos seus projetos, estratégias e atividades educativas.

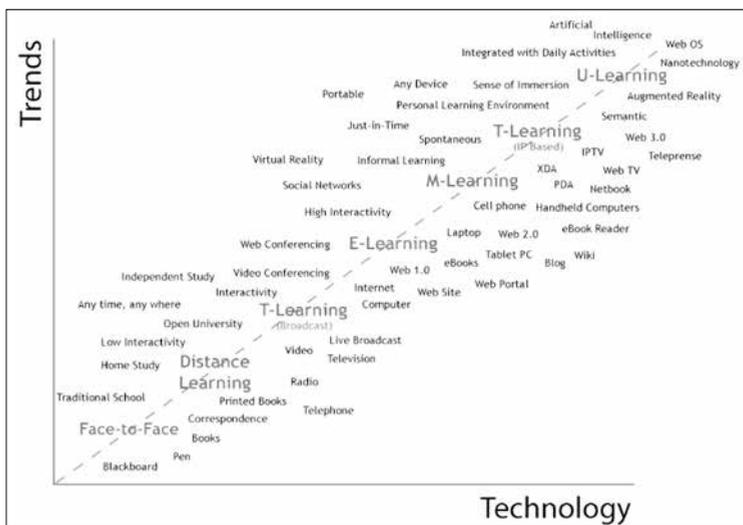


Figura 5 – Cronograma do ensino presencial à aprendizagem ubíqua: Tendências vs. Tecnologia⁴⁸

⁴⁵ Sergio Luis Castillo & Gerardo Ayala, “Mobile Learning” in *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, ed. N. Seel (Ed.) (New York, NY: Springer Science+Business Media, LLC, 2012), 2295.

⁴⁶ Janet Clarey, *E-Learning 101: An Introduction to E-Learning, Learning Tools, and Technologies* (Sunnyvale, CA: Brandon Hall Research, 2007), 39 (disponível in <http://bit.ly/gvwwOR> - consultada em 31/01/2016).

⁴⁷ Ugur Demiray, “Preliminary Words” in *Cases on Challenges Facing E-Learning and National Development: Institutional Studies and Practices. e-Learning Practice*, Volume I, ed. U. Demiray (Eskisehir, Turkey: Anadolu University, 2010), lx (disponível in <http://bit.ly/S3osdI> - consultada em 31/01/2016).

⁴⁸ Ugur Demiray, “Distance education and eLearning practices: In Turkey and Eastern countries” in *eLearning Papers* (núm. 24, 2011), 12 (disponível in <http://bit.ly/1SwANsE> - consultada em 31/01/2016).

Uma análise mais pormenorizada do cronograma supra permite-nos inferir que ao longo do tempo, aqui representado por uma linha oblíqua tracejada, as primeiras tendências, típicas do ensino presencial tradicional (“Face-to-Face”), baseavam-se no quadro-negro, nas escolas tradicionais, nos livros e nos materiais de escrita (lápiz e canetas), ou seja, sem recurso a praticamente qualquer tipo de tecnologia, com as devidas salvaguardas e exceções. A primeira tendência da educação à distância relacionou-se com o que se designa por aprendizagem a distância (“Distance Learning”), também ela com um reduzido recurso à tecnologia (essencialmente baseada na utilização do rádio e do telefone), onde o ensino por correspondência, o trabalho e o estudo em casa, a reduzida interatividade e os livros impressos eram a tónica dominante.

Com a tele-aprendizagem, período em que se assistiu ao nascimento da Universidade Aberta (“Open University”), começam a surgir as televisões e os vídeos, mas também as transmissões em direto, dando lugar a um período de crescente interatividade e de estudo autónomo e independente, e onde a premissa aprender em qualquer momento e em qualquer lugar começava a dar os primeiros passos. O momento posterior corresponde ao advento do *e-learning*, através do qual os processos de ensino-aprendizagem começaram a recorrer ao computador, muitas vezes já portátil, e à Internet (*Web 1.0*) como forma de realizar videoconferências e *Web* conferências, aceder a *e-books* ou distribuir os conteúdos através de *websites* e portais *Web*. É também a partir deste momento que começam a registar-se elevados índices de interatividade entre professor(es)-aluno(s), aluno(s)-aluno(s) e professor(es)-professor(es).

Já na fase do *m-learning* começa a proliferar o recurso à *Web 2.0* e, claro está, aos blogues, *Wikis*, redes sociais, realidade virtual, telemóveis, *smartphones*, *tablets* e *netbooks*, assumindo a aprendizagem a tendência para o informal, o espontâneo e o “Just-in-Time”. Todavia, antes de entrarmos na fase mais recente da evolução da educação à distância, registamos um segundo momento de afirmação do *t-learning*, desta feita muito mais orientado para a televisão digital (“IP Based”), a IPTV ou a *Web TV*, e aberta à utilização de qualquer dispositivo uma vez que potencia as vantagens da portabilidade e dos ambientes pessoais de aprendizagem (PLE - “Personal Learning Environment”).

Por fim, chegados à fase contemporânea, deveremos destacar a capital importância assumida pela *Web* semântica (*Web 3.0*), pela realidade aumentada e, inclusive, pela nanotecnologia, o que faz com que o *u-learning* possibilite uma profunda integração com as atividades diárias e mesmo com a inteligência artificial, facto que acarreta, para professores e, particularmente, alunos, um elevado sentido de imersão nas atividades pedagógico-didáticas.

Consequentemente, e considerando todos os paradigmas de educação à distância aqui expostos, António Moreira e Marina McIsaac postulam que a aprendizagem ubíqua (*ubiquitous learning* ou, simplesmente, *u-learning*) refere-se à que ocorre no nosso quotidiano através da utilização de computadores, no sentido mais lato do termo⁴⁹. Ainda segundo estes investigadores, esta expressão provém dos trabalhos sobre computação ubíqua, desenvolvidos ainda na década de 1980, que já apontavam para que os computadores viessem a tornar-se parte integrante do nosso dia-a-dia. Além disso, a aprendizagem ou educação ubíqua possibilita também a combinação perfeita de ambientes virtuais e espaços físicos, permitindo a incorporação de atividades individuais de aprendizagem na vida quotidiana, de modo que as atividades de aprendizagem são libertadas de todo o tipo de constrangimentos espaciotemporais, tornando-se generalizada e permanente, e prevalecendo dentro de uma grande e diversificada comunidade, “consisting of students, educators, social communities, researchers, etc.”⁵⁰. Por seu turno, segundo o investigador coreano Haeng-Kon Kim, os recentes e

⁴⁹ António Moreira & Marina McIsaac, “Visual Learning, Online Social Networks and Knowledge Construction” in *Proceedings of The International Council for Educational Media - Conseil International des Medias Educatifs/ICEM-CIME 2008*, coord. S. Lamy (Coord.) (Chasseneuil-du-Poitou, France: CNDP - SCÉREN, 2008), 1-8.

⁵⁰ Henriette H. Bier, “Internet-Supported Multi-User Virtual and Physical Prototypes for Architectural Academic Education and Research” in *International Perspectives of Distance Learning in Higher Education*, eds. J. L. Moore

vertiginosos progressos registados nas tecnologias sem fio (*wireless*) foram os grandes responsáveis pelo desencadear desta nova tendência nos ambientes de aprendizagem, a aprendizagem ubíqua (*u-learning*), sendo atualmente prática comum a conceção e implementação deste tipo de ambientes ou sistemas.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o conceito de aprendizagem ubíqua tornou-se uma possibilidade real nos últimos anos devido à maturação das tecnologias inerentes ao paradigma de computação ubíqua. A sua consubstanciação prática pode mesmo ser associada à penetração cada vez maior de dispositivos móveis na sociedade e ao aumento da disponibilidade e capacidade das redes públicas de telecomunicações. Daí que Kim defenda, “Ubiquitous computing presents challenges across computer science: in systems design and engineering, in systems modeling, and in user interface design”⁵¹. A assimilação da computação ubíqua à educação (ver Figura 6) pode ser considerado mais um grande passo de gigante, com a aprendizagem ubíqua a emergir através do próprio conceito de computação ubíqua. Além do mais, a integração da aprendizagem adaptativa com a computação ubíqua e o *u-learning* pode mesmo vir a constituir uma enorme inovação na oferta educativa, permitindo a customização, personalização e a adaptação às necessidades dos alunos. Daí que, com Leone & Guazzaroni, possamos, portanto, concluir: “The future will see more and more self-directing and self-motivated learners, more and more learner-centered ubiquitous learning environments, facilitated by online instructors and experts based around the world”⁵².

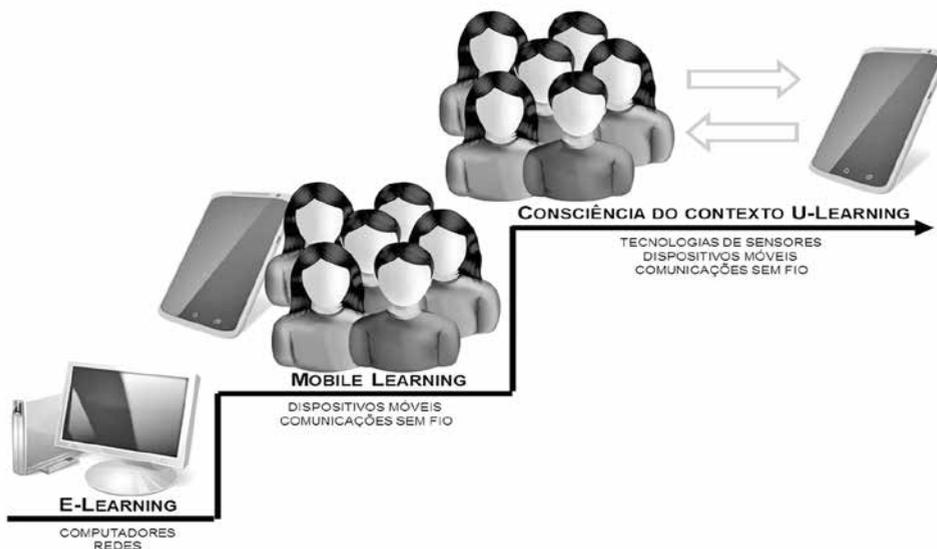


Figura 6 – Modelo computacional de aprendizagem ubíqua (*u-Learning*)⁵³

& A. D. Benson (Rijeka, Croatia: InTech, 2012), 319 (disponível in <http://bit.ly/JdfcyJ> - consultada em 31/01/2016).

⁵¹ Haeng-Kon Kim, “Modelling for Smart Agents for U-Learning Systems” in *Software Engineering Research, Management and Applications 2011*, «Studies in Computational Intelligence - SCI», Vol. 377, ed. R. Lee (Berlin, Germany: Springer-Verlag, 2012), 114.

⁵² Sabrina Leone & Giuliana Guazzaroni, “Pedagogical Sustainability of Interoperable Formal and Informal Learning Environments” in *Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, Volume I, org. Information Resources Management Association - IRMA, (Hershey, PA: Information Science Reference/Idea Group Inc. - IGI Global, 2012), 2838.

⁵³ Adaptado de Haeng-Kon Kim, “Modelling for Smart Agents for U-Learning Systems” (Berlin, Germany: Springer-Verlag, 2012), 116.

De tudo o que aqui foi abordado podemos, portanto, concluir que...

Secularmente posicionada como alternativa séria, válida e credível às instituições educativas clássicas e tradicionais, a educação à distância, no que diz estritamente respeito às suas fases de evolução mais recente, foi sucintamente analisada ao longo do presente artigo, não só privilegiando o seu enquadramento teórico e uma possível perspectiva de revisão da literatura, mas também com um profundo crivo crítico.

Do que aqui foi redigido ressaltamos, em primeira instância, o facto de o advento do *e-learning* ter constituído uma das primeiras “revoluções” na forma de encarar a educação ou (ensino-)aprendizagem à distância, uma vez que colocou definitivamente um dos seus polos positivos no eixo definido pela premissa da possibilidade do acesso aos conteúdos, recursos e materiais pedagógico-didáticos 24 horas por dia, isto é, a qualquer momento e em qualquer lugar.

Numa fase subsequente, aquele veio a dar origem a um novo paradigma de educação à distância dominante, o *b-learning*. Configurando aquilo que se apelida por processos de (ensino-)aprendizagem ou formação combinada, estrutura-se e desenvolve-se num híbrido de ensino/formação presencial, a tradicional aprendizagem face-a-face, em contexto de sala de aula, com os recursos e as ferramentas potenciadas pela utilização das TIC, ou seja, o (ensino-)aprendizagem *online*, concretamente através de plataformas, sistemas ou de ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma das linhas de investigação ímpares no campo da educação à distância é precisamente a que estuda a fase seguinte de evolução da educação a distância, o *m-learning*. Fruto das prodigiosas transformações contemporâneas ocorridas na área das TIC, das telecomunicações, das tecnologias 3G e 4G e das redes móveis *wireless*, a par dos constantes lançamentos para o mercado dos mais plurifacetados tipos e modelos de *smartphones*, *Windows Phones*, *iPhones*, *iPads*, *Tablets*, *Tablet PCs*, e, ainda mais recentemente, das mais diversificadas tecnologias *wearables*, estas últimas associada à derivação para a “Internet das coisas”, a aprendizagem móvel, ancorada à extrema portabilidade dos dispositivos, é, de há muito, uma realidade já bem implementada e sustentada em várias instituições educativas e em todos os níveis de ensino, facto que inclusive tem vindo a contribuir decisivamente, como o comprovam alguns dos estudos citados, para superar a infoexclusão dos indivíduos que pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos.

A fase mais recente da evolução atual da educação à distância é caracterizada pela emergência do paradigma da aprendizagem ubíqua (*u-learning*). Umbilicalmente associada à assimilação da própria computação ubíqua à educação, tem proporcionado mais um passo em frente na medida em que, considerando todo e qualquer dispositivo, abriu as fronteiras da educação à distância à *Web* semântica ou *Web 3.0*, à inteligência artificial, à realidade aumentada e mesmo à nanotecnologia, proporcionando, ao mesmo tempo, uma ainda maior integração das atividades educativas ou formativas com as atividades diárias, e acarretando concomitantemente, quer para docentes, quer, particularmente, para alunos, um elevado sentido de imersão nas atividades pedagógico-didáticas. Neste estágio de desenvolvimento da educação à distância as atividades pedagógico-didáticas passam a “libertar-se” definitivamente de todo e qualquer tipo de constrangimentos cronológico-espaciais, tornando-se generalizadas e permanentes, e prevalecendo dentro de uma enorme e diversificada comunidade constituída por alunos, professores, educadores, formadores, *experts*, investigadores e, entre muitos outros, por comunidades socioculturais.

Daí que possamos afirmar que, nesta abordagem circunstanciada, não estará longe o tempo de nos confrontarmos com alunos cada vez mais auto direcionados e auto motivados, em ambientes de aprendizagem ubíquos e totalmente centrados nos discentes, e onde as atividades de aprendizagem serão orientadas/facilitadas *online* por professores/tutores e especialistas de todo o mundo.

E que trilhos poderemos traçar para o futuro desta linha de investigação?

Para todos aqueles que pretendam iniciar ou aprofundar o seu percurso nesta linha de investigação, para além das já anteriormente destacadas, sugerimos como temáticas nucleares para estudos futuros as que se prendem, por exemplo, com o impacto dos ambientes móveis e ubíquos de aprendizagem formal e informal no sucesso educativo dos alunos; o papel que poderão desempenhar as ferramentas da *Web* social e as redes sociais, e a sua relação com as novas formas de representação, acesso, criação e partilha de conhecimento, em ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem; a relevância dos mundos virtuais e da “gamificação” na performance académica dos aprendentes; a importância dos ambientes ubíquos de aprendizagem baseados na localização e sensíveis ao contexto; os recursos, metodologias e estratégias de dinamização da aprendizagem na nuvem; os estudos de caso em torno (i) da utilização de sistemas ou plataformas móveis de aprendizagem de código aberto, (ii) da otimização do uso de recursos de aprendizagem móvel, com vista a aperfeiçoar a experiência educacional e melhorar a eficácia dos processos de aprendizagem ou (iii) das Universidades virtuais. Serão ainda altamente recomendáveis os estudos que analisem todo e qualquer caso prático que proporcione uma compreensão abrangente dos processos de *m-learning*, discutindo alguns dos desafios que se colocam ao ensino superior e ao papel das TIC para a eficácia das aprendizagens; que apontem soluções concretas para a integração efetiva do *e-/b-/m-/u-learning* nos currículos escolares; ou, ainda, que forneçam orientações para a conceção e desenvolvimento de aplicações móveis que vão de encontro às expectativas futuras em todos os níveis de ensino e/ou de formação.

Não gostaríamos, contudo, de terminar este nosso labor sem referenciar algumas das mais recentes produções sobre as temáticas aqui abordadas. Assim, para estudos e pesquisas futuras neste campo de investigação, recomendamos ainda a consulta de um substantivo conjunto de obras, a começar pela editada por Sampson e colegas (2013)⁵⁴, que reúne um conjunto de artigos selecionados da conferência CELDA (*Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age*), realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 2011, incidindo sobre a aprendizagem móvel e ubíqua, formal e informal, na era digital, sendo a 1ª parte da obra dedicada aos ambientes móveis e ubíquos de aprendizagem formal e informal; a 2ª, às tecnologias da *Web* social e à nova representação, acesso, criação e partilha de conhecimento, em ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem; a 3ª, aos mundos virtuais e à aprendizagem formal e informal baseada nos jogos; e a 4ª, e última, aos ambientes de aprendizagem formais e informais baseados na localização e sensíveis ao contexto.

Por seu turno, McConatha e colegas (2014)⁵⁵ editaram uma publicação destinada a todos os professores e alunos, de todos os níveis de ensino, que, abordando temáticas como, por exemplo, a aprendizagem na nuvem, *e-readers*, dispositivos móveis e plataformas móveis de aprendizagem de código aberto (*open source learning*), fornece também um importante contributo para otimização da utilização de recursos de aprendizagem móvel com vista a aperfeiçoar a experiência educacional e melhorar a eficácia dos processos de aprendizagem, independentemente da localização física de docentes e discentes.

Já France e colegas (2015)⁵⁶, em livro publicado pela Springer International Publishing, confrontam-nos com a forma como os *tablets* e os *smartphones*, recorrendo à utilização de uma variedade de “apps” selecionadas, podem melhorar o trabalho de campo, as visitas de estudo e outras atividades que se realizam em contexto exterior ao da sala de aula. Ao longo da obra, os autores

⁵⁴ Demetrios G. Sampson; Pedro Isaias; Dirk Ifenthaler; & J. Michael Spector (eds.), *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age* (New York, NY: Springer Science+Business Media, 2013).

⁵⁵ Douglas McConatha; Christian Penny; Jordan Schugar; & David Bolton (eds.), *Mobile Pedagogy and Perspectives on Teaching and Learning* (Hershey, PA: Information Science Reference/Idea Group Inc. - IGI Global, 2014).

⁵⁶ Derek France; W. Brian Whalley; Alice Mauchline; Victoria Powell; Katharine Welsh; Alex Lerczak; Julian Park; & Robert Bednarz (eds.), *Enhancing Fieldwork Learning Using Mobile Technologies* (Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2015).

revêm as utilizações criativas dos *tablets* em contexto educativo à luz dos seus próprios projetos e como exemplo para outros. Nunca será de mais referir que, com vista a manter os leitores a par das novas tecnologias e formas inovadoras de usá-las, o livro é ainda apoiado por um *website* e por uma comunidade de *social media*.

Também a publicação de referência editada por Pablos, Tennyson & Lytras (2015)⁵⁷, se bem que orientada essencialmente para a avaliação do papel das tecnologias móveis e da educação à distância no ensino superior, e abordando assuntos como, por exemplo, ambientes de aprendizagem flexíveis, cursos *online*, o papel da Faculdade, plataformas tecnológicas ou Universidades virtuais, fornece uma compreensão abrangente dos processos de *m-learning*, discutindo alguns dos desafios que se colocam ao ensino superior e o papel das TIC para a eficácia das aprendizagens. Este livro faculta também um importante contributo, quer em termos de experiências reais, quer a nível de *inputs* teóricos, para académicos, especialistas, estudantes, professores, profissionais da educação, decisores políticos e gestores.

Carregado de metáfora e simbologia, afigura-se-nos também deveras importante a obra editada por Brown & van der Merwe (2015)⁵⁸, que é constituída pelas Atas da 14ª Conferência Internacional sobre Aprendizagem Móvel e Contextual, a *mLearn 2015*, realizada a bordo de um navio de cruzeiro com partida e chegada a Veneza, em outubro de 2015. Composta por 22 artigos completos e 6 artigos curtos, selecionados e cuidadosamente revistos a partir de 81 submissões, todos eles relacionados com o tema da conferência, como forma de prestar homenagem aos desenvolvimentos registados no *m-learning*, desde a sua “infância”, no início da década de 2000, até à sua maturidade, em 2015, vão percorrendo simultaneamente a metáfora em direção às águas amplas e abertas, ou seja, aos mais recentes progressos registados na aprendizagem móvel e nas tecnologias ambientais emergentes.

Estruturado em seis seções (*design*, desenvolvimento, adoção, colaboração, avaliação e perspetivas futuras sobre tecnologias do ensino-aprendizagem móvel no ensino superior), constituído por 62 entradas e desenvolvido ao longo de mais de mil páginas, o “Handbook of Mobile Teaching and Learning”⁵⁹ deverá ser considerado uma obra de referência obrigatória. Considerando e abordando, em profundidade, vários projetos, casos práticos, programas em execução e estudos de caso a nível da moderna utilização das tecnologias móveis no ensino superior da Austrália, China, Índia e dos EUA, este livro concede valiosas orientações para professores, educadores, programadores, gestores, académicos, especialistas e, entre outros, futuros projetos de investigação a nível do ensino e da aprendizagem móvel. De destacar ainda, entre outros aspetos, é o facto de esta obra fornecer também orientações para a conceção e desenvolvimento de aplicações móveis que vão de encontro às expectativas futuras do ensino superior.

Dado à estampa ainda no decorrer deste ano, o livro “Mobile Learning Design: Theories and Application”⁶⁰ centra-se essencialmente no *design* da aprendizagem móvel em ambos os prismas, teóricos e práticos. Nele os autores apresentam e discutem o modo como o *m-learning* pode efetivamente ser integrado nos currículos escolares, com particular destaque para o projeto dos quatro componentes principais da pedagogia centrada no contexto da aprendizagem móvel: recurso, atividade, apoio e avaliação. Paralelamente, a obra também investiga as teorias de aprendizagem

⁵⁷ Patricia Ordóñez de Pablos; Robert D. Tennyson; & Miltiadis D. Lytras (eds.), *Assessing the Role of Mobile Technologies and Distance Learning in Higher Education* (Hershey, PA: Information Science Reference/Idea Group Inc. - IGI Global, 2015).

⁵⁸ Tom H. Brown & Herman J. van der Merwe (eds.), *The Mobile Learning Voyage - From Small Ripples to Massive Open Waters* (Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2015).

⁵⁹ Yu (Aimee) Zhang (ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (Berlin, Germany: Springer-Verlag, 2015).

⁶⁰ Daniel Churchill; Jie Lu; Thomas K.F. Chiu; & Bob Fox (eds.), *Mobile Learning Design: Theories and Application* (Beach Road, Singapore: Springer Science+Business Media, 2016).

subjacentes à concepção e *design* de ambientes e conteúdos de *m-learning*, e inclui ainda estudos de caso em diferentes contextos, fornecendo *insights* práticos que permitirão aos professores transformar as suas práticas de ensino utilizando as tecnologias móveis.

A última publicação que aqui sugerimos, também muito recente, editada por Traxler & Kukulska-Hulme (2016)⁶¹, cobrindo tópicos como, por exemplo, conceitos de contexto, tecnologias e aplicações, abordagens para a integração de aprendizagem contextual móvel em contextos diversificados, desafios, obstáculos, questões de sustentabilidade, entre outros, documenta, ao longo de 13 capítulos os projetos mais inovadores no domínio do *mobile learning*, a fim de abonar a compreensão teórica da aprendizagem nas modernas sociedades móveis conectadas e, simultaneamente, evidenciando a maximização dos mais recentes *smartphones* e a generalização das modernas tecnologias móveis pessoais para projetar experiências de aprendizagem que exploram a extraordinária riqueza destes ambientes pedagógico-didáticos.

Em jeito de apontamento final sugerimos, por último, a análise de um artigo recente, assinado por Sung, Chang & Liu (2016) e intitulado “The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students’ Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis”⁶², no qual os investigadores procedem a um estudo de meta-análise e de síntese de pesquisa, tendo como ponto de partida um conjunto de 110 artigos produzidos e publicados ao longo de 20 anos, e que versa, em forma de resumo, as principais vantagens e desvantagens da utilização e aplicação de dispositivos móveis na educação.

⁶¹ John Traxler & Agnes Kukulska-Hulme (eds.), *Mobile Learning: The Next Generation* (New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016).

⁶² Yao-Ting Sung; Kuo-En Chang; & Tzu-Chien Liu, “The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students’ Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis” in *Computers & Education* (vol. 94, 2016), 252-275 (disponível in <http://bit.ly/1YXY1sv> - consultada em 31/01/2016).

Outros Estudos

Marco Oliveira Borges*

A importância do porto do Touro e do sítio arqueológico do Espigão das Ruivas (Cascais) entre a Idade do Ferro e a Idade Moderna

R E S U M O

Procuramos compreender de que modo o porto do Touro foi ocupado e prestou apoio à navegação numa larga diacronia que se estende desde a Idade do Ferro até à Idade Moderna. Este local é ladeado pelo Espigão das Ruivas, sítio arqueológico onde foram detectados fragmentos de cerâmica da Idade do Ferro, do Período Romano e da Idade Média, bem como as ruínas de uma estrutura pétrea, se bem que não se saiba exactamente qual a função que a mesma desempenhou.
Palavras-chave: Porto do Touro; Espigão das Ruivas; Idade do Ferro; Período Romano.

A B S T R A C T

We try to understand in which way the Porto do Touro was occupied and gave support to the navigation on a large diachrony that lasted from the Iron Age to the Modern Age. This location is flanked by the Espigão das Ruivas, an archaeological site where ceramic fragments from the Iron Age, the Roman Period and the Middle Ages were discovered, as well as the ruins of a stone structure, although there is no exact knowledge of its role.
Keywords: Porto do Touro; Espigão das Ruivas; Iron Age; Roman Period.

Introdução

O local conhecido como “porto do Touro”¹ situa-se próximo da Biscaia, no limite costeiro Noroeste do concelho de Cascais, um pouco a Sudeste do cabo da Roca, tendo sido utilizado até muito recentemente como porto de apoio à pesca. É ladeado pelo sítio arqueológico habitualmente denominado “Espigão das Ruivas” (poente), rochedo alto e sobranceiro ao mar, de acesso extremamente difícil e perigoso² e que em tempos recuados se desprende da encosta da serra de Sintra por acção dos agentes erosivos. A arqueologia mostrou que estes locais tiveram uma utilização/ocupação que remonta à Idade do Ferro, com continuação durante o Período Romano e Idade Média, se bem

* Investigador associado do Centro de História e do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

¹ Tal como vem referido na documentação medieval e moderna em português. Actualmente, também é conhecido por Porto Touro, Guincho Velho, Porto de Pescadores ou *Secret*.

² Na subida final requer mesmo escalada, existindo, actualmente, uma corda que pode ajudar a esse efeito. Em 1991, aquando das escavações arqueológicas no Espigão das Ruivas, essa corda ainda não estava no local. Agradecemos esta e outras diversas indicações fornecidas por Guilherme Cardoso.

que ainda não esteja devidamente esclarecido qual o tipo de aproveitamento e funcionalidade dos mesmos em períodos tão recuados. Na verdade, existem diversas dúvidas e diferentes interpretações sobre a presença humana nestes locais.

Para além disso, a própria localização do Espigão das Ruivas foi uma tarefa bastante difícil para os investigadores do século XX, até porque o topónimo não surge na cartografia, sendo este um assunto que ainda hoje levanta questões e que precisa de ser analisado. Acresce a tudo isto a não existência de um estudo desenvolvido sobre o porto do Touro³, que envolvesse todas as problemáticas que aqui serão discutidas, pelo que havia de fazer algo nesse sentido. Assim, se numa primeira parte abordaremos a história da investigação dos sítios referidos, embora trazendo algumas novidades, é, sobretudo, numa segunda parte que traremos o grosso dos novos contributos interpretativos e alguns dados documentais muito pouco conhecidos. No geral, a metodologia de investigação seguida é apoiada no cruzamento do conhecimento histórico com dados arqueológicos, toponímicos, geográficos e geomorfológicos. Refira-se, porém, que este estudo acaba por se centrar mais nas cronologias e problemáticas da Antiguidade, em torno de fenícios e romanos, sendo a arqueologia o ponto de partida para o desenrolar das investigações.



Figura 1 – Pormenor da área costeira entre Sintra e Lisboa com alguns arqueossítios da Idade do Ferro.

³ Sobre os dois estudos de síntese disponíveis, vide *infra*, n. 23 e 39.

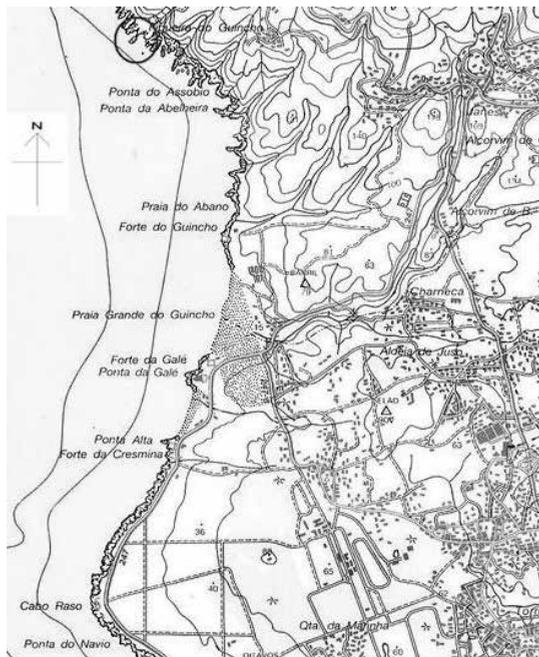


Figura 2 – Pormenor da costa de Cascais entre o cabo Raso e o porto do Touro (circundado). *Carta Corográfica de Portugal*, 1:50.000, IPCC, 1994.



Figura 3 – Vista aérea do porto do Touro e Espigão das Ruivas (indicado com a seta).

1. O porto do Touro e o Espigão das Ruivas: história da sua investigação

O sítio arqueológico do Espigão das Ruivas foi identificado na década de 1880 por Francisco de Paula e Oliveira⁴, capitão de artilharia, antropólogo e funcionário da Direcção dos Trabalhos Geológicos entre 1886 e 1888, ano do seu falecimento⁵. Por esta altura, o investigador desenvolveu

⁴ Francisco de Paula e Oliveira, “Antiquités Préhistoriques et Romaines des Environs de Cascaes”, extrait des *Communicações da Comissão dos Trabalhos Geológicos* (tom. II, fasc. I, 1888-1892), 10-11.

⁵ João Luís Cardoso e José Manuel Rolão, “Prospecções e escavações nos concheiros mesolíticos de Muge e de Magos (Salvaterra de Magos): contribuição para a história dos trabalhos arqueológicos efectuados”, *Estudos Arqueológicos de Oeiras* (vol. 8, 1999-2000), 84 e 91.

um importante trabalho de prospecção sistemática no concelho de Cascais, embora o seu falecimento repentino não tenha permitido o estudo da totalidade dos arqueossítios e materiais por si identificados. O relatório das suas observações acabaria por ser publicado postumamente sem que estivesse terminado⁶. Relativamente ao Espigão das Ruivas, Paula e Oliveira descreveu-o como sendo um rochedo muito escarpado e que, ao avançar para o mar, formava uma pequena península de acesso extremamente difícil, se bem que reconhecendo que aquela configuração provavelmente nem sempre teria sido assim. Nesse rochedo, o investigador referiu que havia identificado alicerces de edifícios, fragmentos de telhas e de cerâmicas, indícios que mostravam que o local havia sido habitado. Não tendo tido tempo para estudar aquelas ruínas, ou talvez se tenha furtado a isso pelo pouco interesse despertado, já que o investigador se importou mais com estações arqueológicas de carácter funerário⁷, tornou-se difícil a Paula e Oliveira avançar com a sua possível funcionalidade e idade, ainda que o próprio não tenha tido dúvida quanto a uma antiguidade remota que recuava pelo menos até ao Período Romano⁸. Aliás, o investigador chegou a interrogar-se sobre a possibilidade desse arqueossítio ser o local onde havia sido erguido o templo (ou santuário) romano dedicado ao Sol e à Lua que se sabia ter existido no litoral de Sintra. Muito embora pelas indicações de Francisco de Holanda⁹ e outros autores posteriores fosse perceptível que o dito templo havia sido construído no Alto da Vigia (Colares)¹⁰, a hipótese de Paula e Oliveira viria a ser retomada e mantida até recentemente.

Alguns aspectos importantes não são referidos por este investigador: a ligação do dito local com a pesca e vida marítima, a possível existência de edifícios na área adjacente, nem mesmo a associação com o topónimo porto do Touro, o qual surge em documentação medieval e moderna. Neste sentido, parece que em finais do século XIX não era conhecido entre os investigadores que, mesmo ao lado daquele rochedo, havia funcionado um espaço marítimo como antigo porto. Contudo, terá sido por intermédio de pessoas que frequentavam o local que Paula e Oliveira teve conhecimento dos vestígios arqueológicos do Espigão das Ruivas, muito provavelmente através de pescadores, ainda que possa ter omitido a sua presença naquele local e a possível existência de estruturas no território envolvente. Só mais tardiamente é que o porto do Touro vai aparecer identificado em trabalhos de investigação, não se sabendo também o momento exacto em que os pescadores começaram a usar o local e construíram estruturas habitacionais e de apoio à pesca na área adjacente.

Em 1943, o arqueossítio em análise viria a ser referido num estudo de Afonso do Paço e Fausto Figueiredo. Porém, no mapa que o acompanha, intitulado “Carta arqueológica do concelho de Cascais”¹¹, o topónimo aparece um pouco deslocado da sua posição e sem qualquer alusão ao porto do Touro. Nessa altura, ainda não se sabia qual a real localização do Espigão das Ruivas, embora as indicações geográficas deixadas por Paula e Oliveira, que não apresentou nenhum mapa no seu relatório, permitissem colocar o topónimo algures na área costeira da Biscaia.

⁶ Francisco de Paula e Oliveira, “Antiquités Préhistoriques”, 1-27.

⁷ Carlos Fabião, “100 anos de investigação arqueológica no concelho de Cascais”, *Arquivo de Cascais* (vol. 6, 1987), 45.

⁸ Francisco de Paula e Oliveira, “Antiquités Préhistoriques”, 11.

⁹ Francisco da Holanda, *Da fábrica que falece à cidade de Lisboa*. Introd., notas e coment. de José da Felicidade Alves ([Lisboa]: Livros Horizonte, 1984), 90-92 e fl. 24v e 25.

¹⁰ José Cardim Ribeiro, “Estudos histórico-epigráficos em torno da figura de *L. Iulius Maelo Caudicus*”, *Sintria* (vols. III, t. I, 1982-1983), 166; *Idem*, “Felicitas Ivliá Olisipo. Algumas considerações em torno do catálogo *Lisboa Subterrânea*”, sep. de *Al-Madan* (II sér., n.º 3, 1994), 86-87; *Idem*, “*Soli aeterno Lynae [...]*”, *Sintria* (vols. III-IV, 1995-2007), 596, 599-608, 614-616; *Idem*, “*Soli aeterno Lynae: o santuário*”, in *Religiões da Lvsitânia. Loquuntur Saxã* (Lisboa: Museu Nacional de Arqueologia, 2000), 235-239.

¹¹ Cf. Afonso do Paço e Fausto J. A. de Figueiredo, “Esboço Arqueológico do Concelho de Cascais”, *Boletim do Museu-Biblioteca do Conde de Castro Guimarães* (n.º 1, 1943), 15. O mapa foi reproduzido por Victor S. Gonçalves, *As ocupações pré-históricas das furnas do Poço Velho (Cascais)* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2008), 545.

Numa obra publicada em 1968, José d'Encarnação referia que a hipótese de ter existido o tal templo romano dedicado ao Sol e à Lua no Espigão das Ruivas era uma das boas intuições de Paula e Oliveira, a não ser que futuras investigações viessem a desmentir tal ideia¹². É de notar que ficou referido que as hipóteses daquele investigador nem sempre eram devidamente consideradas, havendo demasiado dogmatismo quanto a isso. No entanto, o arqueólogo não deixou de alertar para as necessárias cautelas que se deveriam ter ao ler Paula e Oliveira. Apesar de ser um dos pioneiros, o investigador, por vezes, havia referido ruínas pouco definidoras, sendo que algumas das suas afirmações tornavam-se difíceis de contestar *in loco*, uma vez que os topónimos apontados haviam sido esquecidos ou os vestígios arqueológicos tinham desaparecido por completo¹³. Por esta altura, ainda não estava (re)identificado o Espigão das Ruivas, nem se sabia que esse local ficava ladeado do porto do Touro, o qual também não vem referido na cartografia, parecendo que ainda não era muito conhecido entre os investigadores.

Somente em 1969, na *Monografia de Cascais*, é que o topónimo Porto Touro surge na cartografia (juntamente com o “rio Touro”), ainda que grafado manualmente – como acrescento – num mapa do concelho de Cascais e mais para Norte da sua real localização. Nesse mapa em questão, pode-se ver o local como limite marítimo Noroeste de Cascais, fazendo fronteira com Sintra, mas não é indicado o topónimo Espigão das Ruivas¹⁴.

Chegados a 1973, numa entrevista dada ao *Jornal da Costa do Sol*, a qual foi dirigida por José d'Encarnação, Guilherme Cardoso referia que, entre os sítios arqueológicos que Francisco de Paula e Oliveira havia referido no seu levantamento feito pelo concelho de Cascais, faltava ainda localizar o Espigão das Ruivas. A esse tempo, Guilherme Cardoso já estava a desenvolver um importante trabalho de prospecção por todo o concelho de Cascais, tentando em simultâneo localizar os sítios referidos por Paula e Oliveira e outros investigadores, acabando por divulgar os seus resultados sobretudo no supracitado periódico¹⁵. Neste contexto, o investigador referia que o Espigão das Ruivas deveria estar situado numa das arribas a Norte do Guincho, devendo “ser uma estação de extrema importância, até porque, devido à sua provável inacessibilidade”, supunha que estaria “quase intacta”.

Menos de dez anos volvidos, no n.º 833 do dito periódico, Guilherme Cardoso referia que continuava sem conseguir localizar o sítio arqueológico descoberto por Paula e Oliveira, chegando a ser pensado que se podia tratar de uma *villa* romana¹⁶. Contudo, por essa mesma altura, num outro artigo do mesmo investigador igualmente publicado no n.º 833 do *Jornal da Costa do Sol*, desta vez em co-autoria com Carlos Teixeira e Jorge Miranda, alude-se a alguns “factos históricos” que se passaram no “porto do Guincho Velho ou Porto Touro”, sendo este um “sítio pouco conhecido”¹⁷. O assunto diz respeito a um caso que, já durante a Monarquia Hispânica, envolveu Rodrigo dos Santos (mestre de uma caravela de Cascais) numa tentativa falhada de embarque e transporte de pessoas para França¹⁸. Para além deste acontecimento, é referido que as armações de Cascais, em

¹² José Manuel dos Santos Encarnação, *Notas sobre alguns vestígios romanos no Concelho de Cascais* (Estoril: Junta de Turismo da Costa do Sol, 1968), 12.

¹³ *Ibidem*, 4.

¹⁴ Cf. Ferreira de Andrade (dir.), *Monografia de Cascais* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1969), 33.

¹⁵ José d'Encarnação, “Muitos vestígios arqueológicos de Cascais ainda estão por explorar e correm o risco de se perder”, *Jornal da Costa do Sol* (n.º 506, 1973), 4; Guilherme Cardoso e José d'Encarnação, *Cascais no tempo dos Romanos*, sep. da *Revista de Arqueologia da Assembleia Distrital de Lisboa* (n.º 1, 1990), 2-3.

¹⁶ Guilherme Cardoso, “Carta arqueológica da Região Noroeste do Concelho de Cascais”, *Jornal da Costa do Sol* (n.º 833, 1982), 19.

¹⁷ Carlos Teixeira, Guilherme Cardoso e Jorge Miranda, “Terras cuja beleza se espelha no mar: Alcorvim, Almoinhas Velhas, Arneiro, Biscaia, Figueira do Guincho, Guincho, Janes, Malveira da Serra”, *Jornal da Costa do Sol* (n.º 833, 1982), 20.

¹⁸ *Ibidem*, 11.

dias de bom tempo, arribavam à enseada daquele porto com frequência¹⁹, embora esta seja uma alusão a tempos mais recentes. Desconhecia-se, ainda, que o sítio arqueológico do Espigão das Ruivas ficava mesmo ao lado do dito porto. Todavia, logo no ano seguinte, Guilherme Cardoso e Luís Pascoal estiveram a escassos metros de aceder ao local e de (re)descobrir aquelas ruínas, mas os fortes ventos que se faziam sentir elevaram a perigosidade na subida ao topo do rochedo, pelo que ambos tiveram de voltar para trás, sem identificar o arqueossítio.

Em 1987, A. H. de Oliveira Marques apresentou um mapa do termo de Cascais nos séculos XIV-XV em que o topónimo porto do Touro, em vez de se situar junto à costa, aparecia mais para Norte e para o interior do território²⁰ do que havia sido colocado em 1969. Para elaborar o mapa acima referido (fig. 9) e traçar os limites do termo de Cascais, Oliveira Marques terá seguido as indicações de alguma documentação medieval, sobretudo de uma carta régia de 8 de Abril de 1370²¹, confrontando os topónimos que surgem nesses documentos com cartografia mais recente. A referida carta é o célebre documento de doação do castelo e lugar de Cascais a Gomes Lourenço do Avelar, tendo dotado aquele local de um termo geográfico, separando-se assim de qualquer sujeição territorial a Sintra.

Em 1991, pouco mais de cem anos depois das indagações de Paula e Oliveira em Cascais, o Espigão das Ruivas estava, finalmente, (re)descoberto, vindo a sofrer uma intervenção arqueológica parcial nesse mesmo ano. A partir de então, passou a ser divulgado que o dito rochedo ficava ladeado do porto do Touro, sendo este referido como “o último local” onde se podia “aportar antes de passar o Cabo da Roca”²².

Os trabalhos arqueológicos decorreram entre 29 de Março e 10 de Abril. Naquele rochedo foi escavada uma estrutura pétreia rectangular de pequenas dimensões, com porta a Nordeste e já bastante danificada, situação que não permitiu aos arqueólogos determinar a sua utilidade. Para além disso, e dado o remeximento que toda a superfície do rochedo foi sofrendo ao longo do tempo, não foi possível destrinçar níveis estratigráficos²³. Ainda que as evidências detectadas não tenham correspondido às expectativas geradas pelas averiguações de Paula e Oliveira e à possibilidade de ali poder ter existido o dito templo, foi dada a conhecer a descoberta de importantes materiais arqueológicos datáveis da Idade do Ferro que consistem em cerâmica de pasta fina de cor cinzenta e castanha, correspondendo a fragmentos de pequenas taças e ânforas²⁴. Respeitantes ao Período Romano, ficou referida a recolha de dois fragmentos de uma pequena taça em *terra sigillata* sudgálica (forma Drag. 24/25), da segunda metade do século I d.C., um cossoiro, fragmentos de telhas grossas (*imbrices*), um anel (?) em fita de cobre, etc.²⁵. Refira-se, igualmente, que ficou em aberto a possibilidade de este sítio arqueológico ainda ter estado em actividade durante a Idade Média. Porém, o estudo dos materiais recolhidos, bem como da estrutura pétreia em si, ainda não foi realizado, pelo que não se estabeleceu o século exacto de início de ocupação do sítio, ou, pelo menos, a cronologia aproximada a que se reportam os materiais da Idade do Ferro mais antigos que ali subsistiram.

Embora por outros motivos, atrás invocados, os arqueólogos não tenham conseguido compreender a utilidade da estrutura pétreia em causa, Guilherme Cardoso, trazendo o topónimo “Touro” à questão e a ligação com o mar, colocou a hipótese de ali ter existido “um antigo templo com imagem de um

¹⁹ *Ibidem*, 20.

²⁰ A. H. de Oliveira Marques, “Para a História do Concelho de Cascais na Idade Média”, *Arquivo de Cascais. Boletim Cultural do Município* (n.º 6, 1987), 31.

²¹ “E damos lhe por seu termo como se começa pollo porto do touro” (Arquivo Nacional Torre do Tombo (ANTT), *Chancelaria de D. Fernando*, lv. I, fl. 56).

²² Guilherme Cardoso, *Carta Arqueológica do Concelho de Cascais* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1991), 20.

²³ Guilherme Cardoso e José d’Encarnação, “Sondagem no Espigão das Ruivas (Alcabideche, Cascais)”, *Al-Madan* (II sér., n.º 2, 1993), 150.

²⁴ Cf. Guilherme Cardoso, *Carta Arqueológica*, 31.

²⁵ *Ibidem*, 31; Guilherme Cardoso e José d’Encarnação, “Sondagem no Espigão”, 150.

touro²⁶, animal que simbolizava o desenvolvimento da violência sem contenção e que se encontrava associado ao culto de Poseidon, deus grego do mar a que os Romanos chamaram Neptuno”. Outra hipótese, segundo o mesmo investigador, era “sugerida pela existência do culto lunar na Serra de Sintra e em toda a região desde a Pré-História”, permitindo assim “ligar o touro à Lua, símbolo da luz que, na noite escura, servia de guia aos navegantes”²⁷.

Posteriormente, Guilherme Cardoso e José d’Encarnação voltaram a frisar que a escassez dos materiais e das estruturas identificadas não permitiam garantir o tipo de assentamento outrora existente no Espigão das Ruivas. Permanecendo por demonstrar a possibilidade de ali se ter edificado o célebre templo dedicado ao Sol e à Lua do litoral de Sintra, reiterou-se a ideia da antiguidade remota do “pequeníssimo porto de abrigo que lhe fica adjacente” e que está associado ao topónimo Touro²⁸. Outro dado referido diz respeito à existência de uma pequena nascente de água no lado oriental da praia do porto do Touro e que seria usada para abastecer os navegantes²⁹.

À possibilidade de ali ter existido um templo aderiu igualmente João Luís Cardoso. Segundo este investigador, no intenso comércio que se fazia sentir ao longo do litoral mediterrânico e atlântico, sítios mais majestosos haviam assumido especial importância para a navegação, ficando assinalados pela construção de templos, alguns de fundação pré-histórica. Assim, um dos raros casos em que se teria conseguido documentar uma destas situações era, precisamente, o do Espigão das Ruivas, local que havia sido associado ao culto de Poseidon, ou da Lua, como sugeria o topónimo Porto Touro³⁰. Como comprovativo da navegação atlântica em épocas tão recuadas, João Luís Cardoso referiu o achado de cepos de âncora na Berlenga, sendo que os restos de madeira que ainda se conservavam na “alma”, e depois de datados pelo método de radiocarbono, permitiram situá-los entre os séculos IV/V cal AC, os mais antigos que se conheciam até àquela altura.

Inicialmente interpretado como um possível local de culto, posteriormente surgiu uma hipótese divergente e que coloca as ruínas da estrutura detectada naquele rochedo como sendo o que restou de um antigo farol usado já no tempo dos fenícios. Devido à sua localização naquela costa particularmente recortada e escarpada, às reduzidas dimensões da área útil do sítio e porque nada de específico existia para além de uma estrutura rectangular cujo interior apresentava vestígios de fogo com carvões em abundância, Ana Margarida Arruda referiu que poderá ter existido ali um “farol” para apoio à navegação³¹. Este tipo de estruturas, edificadas em pontos estratégicos da costa,

²⁶ Embora sendo apenas uma hipótese, uma imprecisão levou a que fosse dito que na estrutura pétreia havia sido detectada “uma gravura representando um touro” (cf. Ricardo Soares, “Tartessos, um povo do mar. Génesis da navegação, técnicas de construção e embarcações mediterrâneas e pré-romanas” (2008), (disponível em <http://light-cyclops.blogspot.pt/2010/10/farol-de-pharos.html> - consultada em 1/05/2015).

²⁷ Guilherme Cardoso, *Carta Arqueológica*, 20.

²⁸ Guilherme Cardoso e José d’Encarnação, “A villa romana de Freiria (Cascais) e o seu enquadramento rural”, *Revista de Arqueologia da Assembleia Distrital de Lisboa* (n.º 2, 1995), 52-53.

²⁹ “[...] a jazida do Espigão das Ruivas, junto ao antigo Porto Touro, além de ser um porto de abrigo e possível santuário, seria já nessa época – como o é ainda hoje – um local onde podem abastecer-se de água os navegantes numa pequena nascente existente no lado oriental da praia” (cf. *Idem*, *Para uma História da Água no Concelho de Cascais* (Cascais: Serviços Municipalizados de Água e Saneamento, 1995), 15).

³⁰ João Luís Cardoso, “O Bronze Final e a Idade do Ferro na região de Lisboa: um ensaio”, sep. de *Conimbriga* (vol. XXXIV, 1995), 34-35.

³¹ Ana Margarida Arruda, “Fenícios e Mundo Indígena no Centro e Sul de Portugal (séculos VIII-VI a.C.)” (Diss. Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2000), 3-17 e 3-18; *Idem*, *Los Fenicios en Portugal. Fenicios y mundo indígena en el centro y sur de Portugal (siglos VIII-VI a.C.)* (Barcelona: Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, 2002), 29; *Idem* e Raquel Vilaça, “O Mar Grego-Romano antes de Gregos e Romanos: perspectivas a partir do Ocidente Peninsular”, *Mar Greco-Latino*, coord. por Francisco de Oliveira, Pascal Thierry e Raquel Vilaça (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006), 44.

serviam para indicar pontos de referência para orientação marítima e evitar naufrágios, permitindo que os navios mantivessem a necessária distância e prudência em relação a terra³².

Carlos Fabião, numa comunicação apresentada em 2004 (Cascais), viria a reforçar a hipótese de o Espigão das Ruivas ter sido usado como farol para apoio à navegação, aludindo igualmente à detecção de abundantes vestígios de fogo na referida estrutura pétreo, pondo de lado a hipótese de o local ter servido de residência. “A dimensão da plataforma, mesmo atendendo à erosão a que teria sido sujeita, e a extensão do edificado não parecem permitir uma qualquer finalidade residencial do local, para além do mais, absolutamente agreste para uma fixação humana de carácter permanente”³³. Foi salientado que a possível estrutura de sinalização não teria as características das torres de Cádiz e da Corunha (“Torre de Hércules”) que serviram de farol, ou até mesmo da que poderá ter existido no estuário do Sado (Outão)³⁴ durante o Período Romano, se bem que estivesse próxima do Cabo da Roca, acidente geográfico merecedor de sinalização. Ainda assim, este sítio cascalense constituía “um indicador de que, para além das grandes torres de sinalização, poderiam ter existido também vários pequenos pontos de sinalização que auxiliavam a navegação atlântica”³⁵.

Contudo, estas últimas interpretações não deixam de levantar algumas dúvidas. Note-se que a alusão à detecção de carvões e vestígios de fogo no interior da dita estrutura pétreo não vem mencionada nos estudos que foram dados a conhecer sobre as intervenções realizadas no Espigão das Ruivas, sendo este um aspecto que fica por esclarecer, até porque foi a partir desses supostos vestígios que ganhou forma a ideia da existência de um antigo farol. Além disso, faz mais sentido que, a ter funcionado como pequeno farol, a estrutura em causa fosse mais elevada, sendo que a fogueira para iluminação/sinalização não se faria na parte inferior/interior (ao nível do solo), a qual corresponde ao que resta das ruínas que foram sujeitas a escavações, mas sim numa parte superior. A parte inferior do pequeno edifício deveria ter outras funções, possivelmente de abrigo enquanto se usava o local e de habitação temporária.

Nas ocasiões que visitámos o Espigão das Ruivas constatámos que existem barrotes de madeira no interior das ruínas da estrutura pétreo visível à superfície e que a mesma apresenta, hoje em dia, um formato circular (fig. 8), situações que mostram que o local foi frequentado até muito recentemente e que sofreu novas alterações de ordem antrópica após as escavações. Talvez esses barrotes, possivelmente ali colocados para serem queimados em fogueira dentro da estrutura, estejam associados ao contrabando marítimo exercido naquele local até há poucos anos. É de referir igualmente que no local existe uma corda fixa, para ajudar a subir o rochedo, e que não lá estava quando se procederam às escavações arqueológicas. Assim, se o referido rochedo poderá ter contido uma estrutura usada como pequeno farol na Antiguidade e em tempos posteriores, situação que não está devidamente esclarecida, poderá também ter sido usado em tempos recentes para sinalização marítima e indicação do local exacto em que os contrabandistas se deveriam aproximar daquela costa para se enquadrarem com o pequeno porto e descarregarem as suas mercadorias, as quais eram transportadas serra de Sintra acima. Neste seguimento, toda a presença humana posterior à Idade do Ferro, incluindo esta actividade (ou outras) em tempos mais recentes, muito provavelmente até anteriormente a 1991, foi revolvendo e afectando os níveis arqueológicos anteriores daquele rochedo, tanto mais que não se conseguiu obter estratigrafia

³² Ana Margarida Arruda, “Fenícios e Mundo Indígena”, 3-17 e 3-18; *Idem*, *Los Fenícios en Portugal*, 29; *Idem* e Raquel Vilaça, “O Mar Grego-Romano”, 44.

³³ Carlos Fabião, “A Dimensão Atlântica da Lusitânia: Periferia ou Charneira no Império Romano?”, in *Lusitânia Romana. Entre o Mito e a Realidade. Actas da VI Mesa Redonda Internacional sobre a Lusitânia Romana* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2009), 66.

³⁴ Ou, inversamente, no cabo Espichel (cf. Maria Luísa Blot, *Os Portos na Origem dos Centros Urbanos. Contributo para a Arqueologia das Cidades Marítimas e Flúvio-marítimas em Portugal* (Lisboa: Instituto Português de Arqueologia, 2003), 60; Jorge de Alarcão, “Notas de Arqueologia, epigrafia e toponímia – I”, *Revista Portuguesa de Arqueologia* (vol. 7, n.º 1, 2004), 317-319 e 324).

³⁵ Carlos Fabião, “A Dimensão Atlântica”, 66.

nas escavações realizadas naquele ano. Porém, importa enfatizar que aquele sítio não foi escavado na sua totalidade, podendo ainda trazer novos dados de cultura material em futuros trabalhos³⁶.

Em 2005, Guilherme Cardoso e José d'Encarnação referiam que no litoral atlântico existiam seguramente dois portos de abrigo já no Período Romano: um na baía de Cascais, outro nas faldas da montanha, ou seja, Porto Touro, sendo usado pela população serrana. Se o primeiro teria funcionado como porto de apoio à pesca e ao transbordo de mercadorias, o segundo, face à sua localização, poderia “ter servido também para vetusto local de culto, onde os deuses marinhos certamente nunca poderiam ser esquecidos. Que o vento nem sempre era de feição!...”³⁷. Num estudo publicado cinco anos depois, os mesmos investigadores referiam o Espigão das Ruivas como “um marco no povoamento da Idade do Ferro” desta área geográfica. Por ali teriam “passado os colonos fenícios e púnicos, que deixaram vestígios no alto do penhasco fronteiro ao porto natural de abrigo”³⁸. No entanto, em ambos os casos, nada é referido quanto às suas posições face à interpretação divergente relativa ao Espigão das Ruivas, ou seja, aquela que vê naquele local um antigo farol.

O porto do Touro e o Espigão das Ruivas viriam, ainda em 2009, a receber renovada atenção, desta vez numa obra da autoria da tripla de investigadores já referida anteriormente: Guilherme Cardoso, Jorge Miranda e Carlos Teixeira. A obra insere-se no âmbito da continuação do trabalho de divulgação das terras e gentes do concelho de Cascais que tinham iniciado em 1982 (*Jornal da Costa do Sol*). Sendo referido nesse trabalho que os vestígios arqueológicos da Idade do Ferro do actual território cascalense se encontram dispersos por todo o concelho, Freiria (S. Domingos de Rana), juntamente com o Espigão das Ruivas, são indicados como os locais mais importantes que remontam a esse período³⁹. No caso específico do Espigão das Ruivas, rochedo na cota dos trinta metros de altura, a estrutura ali escavada dizia respeito às “ruínas de uma pequena casa”⁴⁰. Face aos “grandes recipientes de cerâmica ali descobertos, nomeadamente ânforas”, ficou referido não haver dúvida de que o acesso ao sítio “se fazia por mar, visto que, por terra, seria difícil”⁴¹. Quanto ao porto local, que já havia dado abrigo a fenícios⁴², esse é referido como um abrigo natural que protegia “as embarcações das nortadas e dos temporais que fustigam o Cabo da Roca”⁴³, vindo o topónimo Porto Touro representado no mapa da freguesia de Alcabideche que acompanha a obra⁴⁴. Refere-se, ainda, que o porto do Touro estava “vacionado para a navegação de cabotagem, que obrigava a que os navios navegassem de dia, à vista de terra, e que tivessem locais predefinidos onde fosse fácil varar ou ancorar as embarcações, durante a noite, para descanso das tripulações e abastecimento de víveres”⁴⁵.

Já na parte alusiva ao Período Romano, é referido que o pequeno porto “terá servido mais como ponto de abrigo durante grandes viagens que transpunham o Cabo da Roca”⁴⁶. Mais adiante,

³⁶ Recentemente, em nova deslocação a este local, desta vez com Jorge Freire, observaram-se alguns fragmentos de cerâmica fina à superfície, a Nordeste da estrutura escavada.

³⁷ José d'Encarnação e Guilherme Cardoso, *A Presença Romana em Cascais. Um território da Lusitânia Ocidental* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2005), 18.

³⁸ Idem, *Património Arqueológico* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2010), 35-38.

³⁹ Guilherme Cardoso, Jorge Miranda e Carlos A. Teixeira, *Registo fotográfico de Alcabideche e alguns apontamentos histórico-administrativos* (Alcabideche: Junta de Freguesia de Alcabideche, 2009), 29.

⁴⁰ *Ibidem*, 393.

⁴¹ *Ibidem*, 30.

⁴² *Ibidem*, 391.

⁴³ *Ibidem*, 29.

⁴⁴ *Ibidem*, 20.

⁴⁵ *Ibidem*, 30.

⁴⁶ *Ibidem*, 32.

foram retomadas as ideias associadas ao templo dedicado ao Sol e à Lua que ali poderia ter existido⁴⁷, bem como ao possível templo com a imagem de um touro.

A grande novidade que este estudo traz, isto quanto ao que anteriormente havia sido escrito sobre a antiga ocupação humana do local, está no facto de ser dito que o Espigão das Ruivas teve mesmo um “povoado”⁴⁸, que a estrutura escavada seria uma pequena casa e que, à semelhança de outros locais do concelho de Cascais que haviam sido habitados durante o Período Romano e durante a Idade Média, este também havia sido nos dois períodos⁴⁹. Chegou mesmo a ser avançado que alguns fragmentos de telha exumados naquele rochedo são do Período Islâmico⁵⁰, sendo que num dos mapas da obra, e aonde vem grafado o topónimo indicativo desse sítio arqueológico, também é assinalada a presença visigótica no local.

Ora, importa desde já vincar que estes dados são desconhecidos por outros investigadores que se debruçaram sobre os locais em foco, tanto os que já citámos como os que citaremos mais adiante, sendo seguidas, ainda hoje, as informações dos estudos de 1991 e 1993 onde foram dados a conhecer os resultados dos trabalhos arqueológicos realizados no Espigão das Ruivas. Ou seja, os dados que apontavam apenas para a ocupação humana do local durante a Idade do Ferro e Período Romano, se bem que também tivesse sido pensado que o local ainda poderia ter estado em funcionamento durante a Idade Média.

Já em 2011, no seguimento das observações de Carlos Fabião e de Ana Margarida Arruda, Sónia Bombico retomou a ideia de a estrutura do Espigão das Ruivas poder ter funcionado como farol de apoio à navegação durante a Antiguidade⁵¹. No mesmo ano, e com base nas interpretações de Arruda, Elisa de Sousa seguiu semelhante ideia, ainda que acrescentando que os materiais ali exumados “nunca foram publicados devidamente”, situação que dificultava a atribuição de uma cronologia segura de ocupação do sítio⁵². No entanto, com base numa imagem presente na *Carta Arqueológica do Concelho de Cascais* (1991), avançou-se com possíveis tipologias dos fragmentos de ânforas ali presentes⁵³. Em todo o caso, como já vimos, a interpretação da cultura material ali detectada sofreu alterações (2009), sendo que os materiais contidos naquela imagem são agora referidos como pertencendo não apenas à Idade do Ferro mas também à Idade Média⁵⁴. Apenas um estudo aturado e publicação total dos materiais poderá elucidar melhor quanto a tipologias e diferentes cronologias.

Igualmente em 2011, num estudo sobre a costa e o porto de Cascais durante o Período Romano, António Carvalho e Jorge Freire aludiram a Porto Touro como um local de abrigo ou de espera. Os investigadores realçaram que este local, junto do sítio arqueológico em estudo, havia servido como porto de apoio à pesca, situação que definia tanto o seu potencial arqueológico como a sua actividade invisível em contexto sub-aquático⁵⁵. Ademais, referiu-se que a pequena enseada de Porto Touro apresentava características morfológicas proporcionadas pelo promontório e por uma hidrografia

⁴⁷ Se bem que o início das escavações no Alto da Vigia (2008) já tivesse permitido identificar estruturas passíveis de serem atribuídas a esse templo (*ibidem*, 392-394).

⁴⁸ *Ibidem*, 30.

⁴⁹ *Ibidem*, 33 e 393-394.

⁵⁰ *Ibidem*, 35.

⁵¹ Sónia Bombico, “Para uma valorização dos Itinerários Comerciais Romanos do Alto-Império no Atlântico – O papel do Património Cultural Subaquático” (Diss. Mestrado, Universidade de Évora, 2011), 74.

⁵² Elisa de Sousa, “A ocupação pré-romana da foz do Estuário do Tejo durante a segunda metade do 1.º milénio a.C.” (Diss. Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2011), 37.

⁵³ *Ibidem*, 108-111, 262-264, 271 e 274.

⁵⁴ Cf. Guilherme Cardoso, Jorge Miranda e Carlos A. Teixeira, *Registo fotográfico*, 393.

⁵⁵ Cf. António Carvalho e Jorge Freire, “Cascais y la Ruta del Atlántico. El establecimiento de un puerto de abrigo en la costa de Cascais. Una primera propuesta”, in *Roma y las Provincias: modelo y difusión. XI Coloquio Internacional de Arte Romano Provincial* (vol. II, Badajoz: Consejería de Cultura y Turismo, 2011), 733.

que permitia fundear ou varar na pequena praia existente, havendo assim condições para aquele local ter sido utilizado com pequeno *refugium* temporal numa larga diacronia de ocupação. Embora a sessão de mergulho feita por Jorge Freire no local (2009) não tenha permitido detectar qualquer tipo de material arqueológico, o que poderá vir a mudar com novas explorações, o reconhecimento do fundo do mar naquele local permitiu identificar um canhão geológico⁵⁶.

Em 2012, num estudo sobre a defesa costeira no litoral de Sintra-Cascais durante o Período Islâmico, tivemos oportunidade de focar o porto do Touro como um dos locais importantes para a navegação neste litoral, associando-o à tal hipótese que vê neste sítio a possível existência de um antigo farol⁵⁷. Pouco depois, já em Março desse ano, e no âmbito do desenvolvimento da nossa tese de mestrado, tivemos a oportunidade de visitar o local. Essa deslocação permitiu não só o reconhecimento do território mas também o contacto com algumas pessoas que lá estavam e que vieram a transmitir-nos diversos dados orais. Embora tenham sido seguidas, para além da hipótese associada à estrutura para sinalização marítima, as possibilidades de este local poder ter servido para escoamento de algumas mercadorias das populações serranas e de poder ter sido usado por corsários para fazerem emboscadas aos navios que passavam nas imediações⁵⁸, ficou desde logo referido que as condições geográficas e geomorfológicas que o caracterizam não permitiam que se tornasse num porto comercial, estando ainda por perceber a história desse sítio⁵⁹.

Ainda em 2012, Jorge Freire retomou a ideia da possível existência de um antigo farol no Espigão das Ruivas⁶⁰. Um dado importante apontado, e que tem escapado a outros investigadores, tem a ver com a possível identificação do Espigão das Ruivas como correspondente ao Espigão da Ribalonga⁶¹, este último já presente na cartografia (fig. 10). Fica, no entanto, por confirmar esta possibilidade.

Neste sentido, e face aos outros dados que fomos indicando, parece que Francisco de Paula e Oliveira, na década de 1880, denominou este local de Espigão das Ruivas sem que o mesmo figurasse na cartografia. Aliás, como já se referiu, o relatório deste investigador nem sequer apresenta um mapa com a indicação dos locais em que se situavam os sítios arqueológicos que o próprio havia detectado. Daí que no mapa apresentado por Afonso do Paço e Fausto Figueiredo, não se sabendo a sua localização exacta, o topónimo Espigão das Ruivas aparecesse grafado um pouco mais para o interior. Não estando presente na cartografia, seríamos levados a crer que este topónimo tivesse apenas uma tradição antropológica ou que, sabendo-se da existência documentada do topónimo Espigão da Ribalonga naquelas imediações, pudesse ter havido alguma imprecisão. Na verdade, somos levados a pensar que poderá ter havido um erro aquando da publicação do relatório de Paula e Oliveira, ficando escrito “Ruivas” em vez de “Ruínas”⁶². Tal dúvida poderia ser dissipada com a consulta do relatório original do investigador, mas parece que o mesmo não

⁵⁶ E não o canhão de um navio, situação que referimos erroneamente em “O porto de Cascais durante a Expansão Quatrocentista. Apoio à Navegação e Defesa Costeira” (Diss. Mestrado, Universidade de Lisboa, 2012), 39.

⁵⁷ Marco Oliveira Borges, “A defesa costeira do litoral de Sintra-Cascais durante o Garb al-Ándalus. I – Em torno do porto de Colares”, *História. Revista da FLUP* (IV sér., vol. 2, 2012), 112-113.

⁵⁸ No âmbito do que é referido em “Roteiro”, *Um Olhar sobre Cascais através do seu Património, Cascais na Época dos Descobrimientos* (vol. III, Cascais: Associação Cultural de Cascais, 1989), 12, embora tenhamos seguido os assuntos sob a forma de hipóteses explicativas.

⁵⁹ Marco Oliveira Borges, “O porto de Cascais durante a Expansão Quatrocentista”, 39-40, 95 (n. 331), 165 e *passim*.

⁶⁰ Jorge Freire, “À Vista da Costa: a Paisagem Cultural Marítima de Cascais” (Diss. Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2012), 53-54, 92 e *passim*. Por lapso, é referido que a estrutura arqueológica detectada no Espigão das Ruivas era de forma circular e que também haviam sido obtidos materiais arqueológicos da Idade Moderna no seu interior.

⁶¹ *Ibidem*, 53 e 106.

⁶² No Gabinete de Arqueologia do Museu Condes de Castro Guimarães existe uma versão portuguesa (dactilografada) do dito relatório, tendo sido traduzida da publicação em francês, e em que, em vez de “Espigão das Ruivas”, surge “Espigão das Ruínas”.

se encontra acessível⁶³. Neste contexto, talvez Paula e Oliveira, sem saber o nome exacto daquele espigão e como referência às ruínas que observou, tenha denominado o sítio provisoriamente de Espigão das Ruínas. Como o dito relatório foi publicado após a morte do investigador e sem que o mesmo estivesse terminado, quiçá não tenha tido tempo de procurar na cartografia do século XIX o verdadeiro nome daquele local e indicá-lo, apesar de poder saber que começaria por “Espigão [da Ribalonga?]”. No entanto, esta é apenas uma hipótese explicativa, bastante sugestiva tendo em conta as várias dúvidas que persistem, mas que apenas poderá ser confirmada ou desmentida com a consulta do relatório original. Para além disso, ainda não está confirmado que o Espigão da Ribalonga corresponde ao arqueossítio em estudo, pelo que são necessárias cautelas.



Figura 4 – Vista para o Espigão das Ruivas e porto do Touro.



Figura 5 – Praia do porto do Touro.

⁶³ Ao entrarmos em contacto com as funcionárias do Laboratório Nacional de Energia e Geologia disseram-nos que, salvo algum lapso, o relatório original de Francisco de Paula e Oliveira não consta do acervo arquivístico, que, actualmente, está em fase de tratamento.



Figura 6 – Praia do porto do Touro vista do Espigão das Ruivas.



Figura 7 – Porto do Touro visto do Espigão das Ruivas.



Figura 8 – Estrutura pétreo do Espigão das Ruivas (vista para Norte).

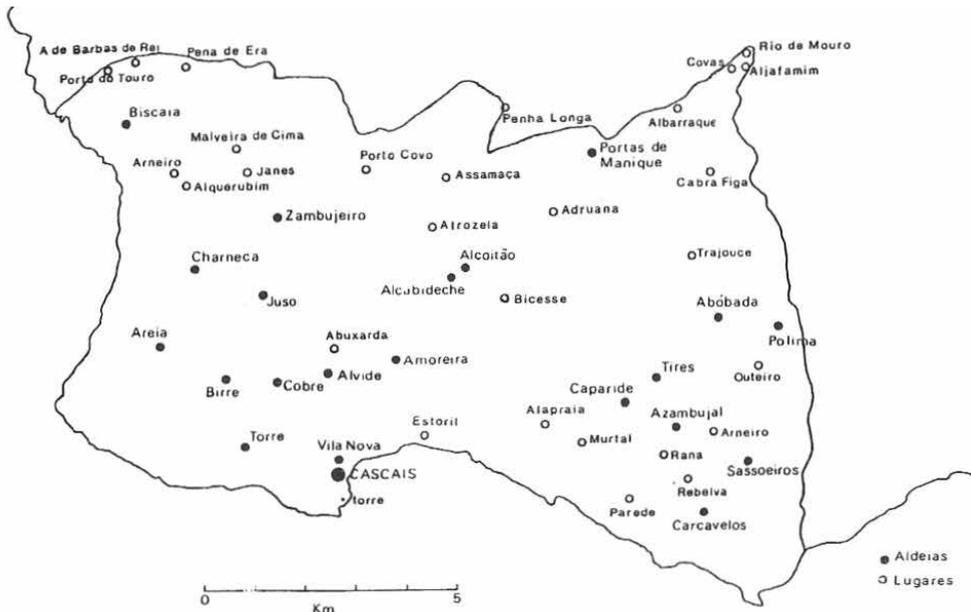


Figura 9 – Termo de Cascais nos séculos XIV-XV⁶⁴.



Figura 10 – Pormenor da costa Noroeste de Cascais num mapa alemão, 1911 (British Library).

2. O desenrolar das investigações: novas perspectivas e aspectos futuros

O enquadramento geográfico e o contexto geomorfológico da área em estudo são aspectos que precisam de continuar a ser explorados para a colocação de hipóteses explicativas que possam ajudar a compreender melhor as potencialidades e as suas dinâmicas em tempos antigos.

Do sítio arqueológico do Espiçã das Ruivas tem-se uma visão privilegiada para o mar do Guincho e o resto da costa até ao cabo Raso, permitindo assim vislumbrar sobretudo a navegação que vinha de Sul, fosse de Lisboa (passando pelo litoral de Cascais), de outros locais da actual costa

⁶⁴ Adaptado de A. H. de Oliveira Marques, “Para a História”, 31.

portuguesa ou do Mediterrâneo. Neste enquadramento, somos levados a crer que a área marítima confinante ao porto do Touro terá sido, desde tempos antigos, importante sobretudo para a navegação que vinha de Sul, fosse para estabelecer-se qualquer tipo de ligação com terra, para sinalização ou apenas para oferecer abrigo aos navios devido à nortada. De facto, voltado a Sul, nas faldas da serra de Sintra, mais protegido dos ventos de Norte e do mar bravio do que a costa do Guincho (voltado a Oeste), o porto do Touro, a sua área imediata e outras pequenas enseadas das proximidades têm a característica de serem relativamente abrigados. Se é típico ver aquele mar violento a rebrantar no Guincho, no referido porto e imediações as águas são mais calmas e o impacto da nortada é menor⁶⁵. Deste modo, fica por saber se noutras enseadas das proximidades também teria havido algum tipo de ligação com terra. É possível que a prospecção arqueológica daquela área costeira, quer a nível terrestre, quer a nível subaquático, possa levar a descobertas que permitam compreender melhor a ligação de todo aquele espaço com a actividade naval em épocas recuadas.

Um dos aspectos que desperta a atenção, quando se visita o porto do Touro, reside no facto de haver uma porção territorial útil mais alargada para o interior imediato e mais abrigada do que o exíguo sítio arqueológico escavado, sendo que entre a praia daquele porto e esse interior existem ruínas de edifícios e outros diversos vestígios de presença humana. Não teria havido já na Idade do Ferro, durante o Período Romano e Idade Média uma relação com esse interior imediato ao porto? Não teriam sido construídas habitações ou outro tipo de estruturas? Ademais, e apesar de apenas terem sido detectados vestígios arqueológicos da Antiguidade e Idade Média naquela área, não teria o local sido ocupado posteriormente, durante a Idade Moderna?

É muito provável que tenha havido uma ocupação humana espacialmente mais alargada daquela área durante a Antiguidade e a Idade Média, sobretudo onde actualmente ainda se encontram barracas e ruínas de algumas habitações geralmente referidas como tendo sido construídas por pescadores em tempos mais recentes. Se, de facto, a estrutura detectada no Espigão das Ruivas alguma vez serviu de farol, a funcionalidade do mesmo estaria intrinsecamente ligada com a área adjacente ao porto. Decerto que as pessoas associadas ao funcionamento daquela estrutura teriam habitação (sazonal?) na área imediata ao porto, deslocando-se ao Espigão das Ruivas quando fosse necessário emitir sinais de luz e prestar apoio à navegação. Talvez as elites indígenas de Lisboa ou dos arredores, ou até mesmo os próprios mercadores fenícios, a fim de protegerem os seus negócios e evitarem possíveis naufrágios, mantivessem naquele local um grupo de pessoas fixo para prestar apoio à navegação. Essas pessoas, para além de envolvidas no funcionamento do suposto farol, decerto que teriam igualmente a função de prestar apoio aos navios que ali fundeavam, fazendo a ligação entre terra e o mar através de pequenas embarcações quando fosse necessário.

Por outro lado, a ter existido um templo ou santuário naquela área, isto no âmbito da hipótese associada ao topónimo Touro, é possível que o mesmo pudesse estar localizado um pouco mais para o interior e não no Espigão das Ruivas. Todavia, o sacrifício de touros associado ao culto de Poseidon também se podia realizar numa praia, não sendo necessário qualquer tipo de estrutura para essa actividade⁶⁶. Aliás, um santuário nem sempre pressuponha a existência de uma construção, podendo tratar-se apenas de um local sacralizado. Em todo o caso, estando-se perante um marcador natural utilizado para fins culturais, este podia anteceder a construção de um templo, sendo que estas estruturas podiam ter um carácter polifuncional e polimórfico, abarcando a esfera religiosa, política e económica⁶⁷.

⁶⁵ Porém, aquela parte costeira a Sul está muita sujeita aos temporais de Sudoeste.

⁶⁶ Pedro Albuquerque, “Tartessos: a construção de identidades através do registo escrito e da documentação arqueológica. Um estudo comparativo” (Diss. Doutoramento, Universidade de Lisboa, vol. I, 2014), 154.

⁶⁷ Um santuário podia ser delimitado a partir de elementos naturais como, por exemplo, uma montanha, uma fonte, uma árvore, um bosque, um cabo, etc, sendo que também podia ser entendido como um espaço em que se inseria um conjunto de edifícios (cf. *ibidem*, 154-155).

Uma questão central, paralela à tentativa de compreensão do estabelecimento humano naqueles locais, tem a ver com a proveniência dos materiais arqueológicos ali detectados e a sua ligação aos circuitos comerciais da Antiguidade. Muito embora se saiba a cronologia de alguns fragmentos de cerâmica romana exumados no Espiçã das Ruivas, e até se tenha procedido a observações sobre alguns dos materiais inicialmente atribuídos à Idade do Ferro, a verdade é que hoje em dia alguns deles também são vistos como pertencentes à Idade Média, sendo que ainda não foi feito um estudo aturado dos materiais obtidos naquele local. Neste sentido, urge fazer esse estudo para que se possa compreender de forma detalhada a cronologia dos materiais e respectiva ocupação inicial do sítio, a sua possível proveniência, a integração nos circuitos comerciais e os possíveis paralelos que se poderão estabelecer com outros sítios arqueológicos onde foi detectada a presença orientalizante.

A orientalização do território actualmente português tem sido associada à presença de mercadores fenícios estabelecidos nas costas da Andaluzia desde o século IX a.C. De uma forma geral, os contactos desses mercadores com a costa portuguesa costumam ser apontados para uma cronologia a partir de meados do século VIII a.C.⁶⁸, se bem que testes por radiocarbono tenham permitido enquadrar alguns elementos dos níveis sidéricos ainda no século IX a.C. (Santarém e Almaraz)⁶⁹. De facto, os dados actualmente disponíveis para o território português permitem uma leitura orientalizante a partir de contactos com os fenícios, embora outras hipóteses tenham sido aventadas, sobretudo uma que pretende atribuir aos tartéssios o protagonismo desse fenómeno, algo que não é de crer face a diversos dados que contradizem tal possibilidade⁷⁰. Apesar de tradicionalmente se associar o modelo expansionista e a presença fenícia no Extremo Ocidente à procura de metais (estanho, prata, ouro, ferro e chumbo), este motivo tem sido posto em causa a favor ou em conjugação com outros atractivos consideráveis: recursos agrícolas, recrutamento de escravos, exploração de recursos marinhos (pesca), a produção de sal e de púrpura⁷¹.

Seja como for, os contactos dos fenícios com a costa portuguesa, numa fase inicial, estabeleciam-se com navios que partiam de *Gadir* (Cádiz), colónia fenícia mais importante do Ocidente (fundada por mercadores de Tiro no século VIII ou ainda no século IX⁷²), ou de qualquer outra colónia ocidental sidérica para se deslocarem aos estuários do Guadiana, Gilão, Sado, Tejo e Mondego. Terá sido,

⁶⁸ Ana Margarida Arruda, “Fenícios e Púnicos em Portugal. Problemas e perspectivas”, in *Nuevas perspectivas II: la arqueología fenicia y púnica en la Península Ibérica*, eds. J. P. Vita y J. Á. Zamora y (Barcelona: Edicions Belaterra, 2008), 15; *Idem*, “Fenícios no território actualmente português: e nada ficou como antes”, in *El Carambolo. 50 años de un tesoro*, coord. M.ª Luisa de la Bandera Romero y Eduardo Ferrer Albelda (Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2010), 439-440; *Idem*, “A Oeste tudo de novo. Novos dados e outros modelos interpretativos para a orientalização do território português”, in *Fenícios e Púnicos, por terra e mar. Actas do VI Congresso Internacional de Estudos Fenícios e Púnicos* (vol. 2, Lisboa: UNIARQ, 2014), 530.

⁶⁹ Luís de Barros, João Luís Cardoso e Armando Sabrosa, “Fenícios na Margem Sul do Tejo. Economia e integração cultural do povoado do Almaraz - Almada”, sep. de *Estudos Orientais*, IV – *Os Fenícios no território português* (1993), 167; Ana Margarida Arruda, “Orientalizante e Pós-Orientalizante no Sudoeste Peninsular: geografias e cronologias”, *Anejos de AEspA* (XXXV, 2005), 287; *Idem*, “Fenícios”, in *Dicionário de Arqueologia Portuguesa*, coord. Jorge de Alarcão e Mário Barroca (Porto: Figueirinhas, [2012]), 158; Elisa de Sousa, “A ocupação da foz do Estuário do Tejo em meados do 1º milénio a.C.”, in *O Tejo, palco de interação entre Indígenas e Fenícios* (Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, 2013), 103.

⁷⁰ Ana Margarida Arruda, “Indígenas, fenícios e tartéssios en el occidente peninsular: mucha gente, poca tierra”, in *Fenícios en Tartessos: nuevas perspectivas*, ed. Manuel Alvarez Martí-Aguilar (Oxford: Archaeopress, 2011), 151-155.

⁷¹ *Idem*, “Orientalizante e Pós-Orientalizante”, 294-298.

⁷² Mª Eugenia Aubet, “Cádiz y el comercio atlántico”, in *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Fenícios y Púnicos. Cádiz, 2 al 6 de Octubre de 1995* (vol. I, Cádiz: Servicio de Publicacions Universidad de Cádiz, 2000), 31-32 e 36; Oswaldo Arteaga y Anna-Maria Roos, “El puerto fenicio-púnico de Gadir. Una nueva visión desde la geoarqueología urbana de Cádiz”, *SPAL. Revista de PreHistoria y Arqueología de la Universidad de Sevilla* (n.º 11, 2002), 26 e 31.

sobretudo, com as elites locais das populações indígenas que ocupavam os grandes povoados destes estuários que os fenícios entraram em contacto e estabeleceram relações comerciais⁷³, trazendo produtos alimentares e objectos manufacturados que eram trocados por grandes quantidades de metais e outras mercadorias. A fixação efectiva de mercadores fenícios nos territórios indígenas do litoral português (segunda metade do século VIII a.C.: Tavira, Castro Marim, Setúbal, Almaraz, Lisboa, Santarém e Conímbriga), muito provavelmente em bairros, e a posterior fundação de colónias exógenas (século VII a.C.: Abul e, muito provavelmente, Santa Olaia), terá ocorrido num momento em que os contactos com as populações locais já estavam solidificados. Esta situação, realizável através de pactos, terá sido consentida por ser benéfica para as elites locais que nela encontraram um meio de aprofundar e reproduzir um sistema social em que detinham um estatuto superior⁷⁴.

Todavia, não foram apenas os grandes estuários as áreas tocadas pelo comércio e presença dos fenícios ocidentais que se deslocavam entre *Gadir* e a foz do Mondego. Outros locais do litoral português tiveram contactos e serviram de apoio à navegação, tendo de haver instalações portuárias que seriam um elemento fundamental em todo este processo⁷⁵. Neste sentido, e para além do porto do Touro, outros sítios do litoral de Cascais, como a costa da Guia – onde foi detectada uma âncora possivelmente pré-romana⁷⁶ – e o próprio porto local, terão tido alguma importância já naquela altura⁷⁷. De facto, a presença fenícia na actual costa portuguesa, sobretudo no Tejo, terá facilitado contactos com o mar de Cascais, situado na área de entrada desse estuário. A própria geomorfologia costeira da área portuária cascalense e arredores, com uma larga extensão e propicia para fundear, terá facilitado a presença da navegação fenícia, sendo que este local poderá ter sido um importante porto fenício ou indígena e via de abastecimento do interior do território cascalense e sintrense. No entanto, até ao momento, os testemunhos arqueológicos mais antigos da utilização deste porto pela navegação remetem-nos para o Período Romano, tendo sido inclusive detectadas cetárias na área portuária⁷⁸. O espólio mais antigo exumado nestas estruturas é enquadrável na primeira metade do século I d.C., se bem que a sua fundação possa ser mais antiga.

Voltando ao Espigão das Ruivas, e não estando feito o estudo da estrutura pétreia e da cultura material, os vestígios arqueológicos da Idade do Ferro obtidos naquele local tanto poderão estar associados à passagem directa de navegadores fenícios pelo porto do Touro como à própria redistribuição de produtos feita pela actual costa portuguesa e que, pelo menos num momento inicial, seria gerida pelas elites locais. Ou seja, por um lado, talvez a cultura material aí detectada esteja associada a contactos comerciais directos que os fenícios tinham com algum local a Norte do cabo da Roca, sendo o porto do Touro alvo de paragem para abrigo e, de algum modo, algumas mercadorias viessem parar a terra,

⁷³ Ana Margarida Arruda, “Fenícios e Mundo Indígena”, 10-17.

⁷⁴ *Ibidem*, 10-20; Manuela Barthélemy, “El comercio fluvial fenicio en la península ibérica”, in *Actas del IV Congreso Internacional de Estudios Fenicios y Púnicos*, 293; Ana Margarida Arruda, “Fenícios no território”, 442; *Idem*, “Fenícios”, 158; *Idem*, “A Oeste tudo de novo”, 513.

⁷⁵ *Idem*, “Fenícios e Mundo Indígena”, 3-18 e 9-14.

⁷⁶ Ainda que o assunto levante algumas reservas (cf. António Carvalho e Jorge Freire, “Âncora de pedra recolhida ao largo da Guia (Cascais)”, *Al-Madan* (II sér., n.º 15, 2007), 6).

⁷⁷ Manuel A. P. Lourenço, “História de Cascais e do seu Concelho”, *A Nossa Terra* (n.º 42, 1953), 8 e 19; *Idem*, *As Fortalezas da Costa Marítima de Cascais* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1964), [8]; António Carvalho e Jorge Freire, “Cascais y la Ruta del Atlántico”, 731; Marco Oliveira Borges, “A defesa costeira do litoral de Sintra-Cascais durante a Época Islâmica. II – Em torno do porto de Cascais”, in *Paisagens e Poderes no Medievo Ibérico. Actas do I Encontro Ibérico de Jovens Investigadores em História Medieval. Arqueologia, História e Património*, coord. Ana Cunha, Olímpia Pinto e Raquel de Oliveira Martins (Braga: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»/Universidade do Minho, 2014), 411.

⁷⁸ Guilherme Cardoso, “As cetárias da área urbana de Cascais”, *Setúbal Arqueológica* (vol. 13, 2006), 145-150.

provavelmente associadas ao descaminho e/ou ao abastecimento das pessoas que ali estariam fixas para apoio à navegação. Por outro lado, é possível pensar, por exemplo, em Lisboa como um centro de concentração de produtos alimentares e objectos manufacturados trazidos pelos comerciantes fenícios, havendo uma posterior redistribuição pelos povoados do *hinterland*⁷⁹ indígena envolvente, até mesmo através de alguns rios outrora navegáveis⁸⁰, estando o porto do Touro na rota dessas navegações. Importa referir que os fenícios vieram a aproveitar os circuitos comerciais indígenas do Bronze Final⁸¹, pelo que antes da sua chegada e mesmo durante a sua presença haveria uma linha de distribuição local/regional indígena, a qual veio a beneficiar com a chegada das mercadorias destes comerciantes. Possivelmente, a ocupação do porto do Touro já remontaria ao Bronze Final. Desta forma, a chegada de produtos ao território adjacente a este local poderia ter o mesmo seguimento do exemplo anteriormente referido.

No que respeita ao Período Romano, importa reter ainda que o porto do Touro e toda aquela costa da Biscaia, mais resguarda e voltada a Sul, também estavam na rota de uma linha comercial à escala regional que unia as *villae* do Ocidente do *Municipium Olisiponense* e *Olisipo*, sendo que alguns cursos de água outrora navegáveis serviam de ligação entre os dois pólos. É o caso do rio Lizandro/ribeira de Cheleiros (Mafra)⁸² e do rio de Colares (Sintra)⁸³, por onde teriam fluído navios e mercadorias envolvidas numa rede de ligações comerciais com *Olisipo* que teria estado activa sobretudo entre os séculos I-II e V d.C., havendo ainda elementos arqueológicos que permitem pensar numa maior antiguidade desses contactos navais⁸⁴. É possível, inclusive, que a ribeira de Colares já tivesse alguma importância no acesso naval ao interior de Sintra no âmbito comercial regional do Bronze Final⁸⁵.

De volta ao porto do Touro, importa reforçar alguns aspectos que, por vezes, escapam quando se fala deste local, sobretudo a quem não o visitou. Quando falamos deste sítio estamos a indicar um local exíguo, com uma praia pequena, de seixos, sem areia e bastante rochosa, que não é acessível a navios de médias e grandes dimensões. Os navios que quisessem largar ferro naquela área tinham de ficar um pouco adiante da pequena praia para evitar o contacto com as rochas, sendo aquelas imediações extremamente perigosas. A ligação com terra era feita através de pequenas embarcações que podiam varar, mas talvez apenas em períodos de preia-mar. Porém, o acesso à praia é bastante estreito, feito entre rochedos, sendo que ao mínimo desvio as embarcações a remos podiam chocar. Do mesmo modo, as embarcações que estivessem em terra – tal como aconteceu até recentemente – podiam ir para o mar, fosse para pescar ou para estabelecer contacto com navios, mas mais seguramente em períodos de preia-mar, mantendo-se os perigos (figs. 5, 6 e 7).

Um dos aspectos que também não pode ser posto de lado quando analisamos a importância do porto do Touro diz respeito ao seu enquadramento perante a presença humana desta região.

⁷⁹ Sobre este conceito, aplicado sobretudo para o estudo de épocas posteriores, cf. Marco Oliveira Borges, “Hinterland”, in *E-Dicionário da Terra e do Território no Império Português*, ed. José Vicente Serrão, Márcia Motta e Susana Münch Miranda (Lisboa: CEHC-IUL, 2016), (disponível em <https://editip.net/2016/02/29/hinterland/> – consultada em 29/02/2016).

⁸⁰ Ana Margarida Arruda, “Fenícios e Mundo Indígena”, 10-18.

⁸¹ Manuela Barthélemy, “El comercio fluvial fenicio”, 292.

⁸² Maria José de Almeida e Ana Catarina Sousa, “O Povoamento Rural Romano no Concelho de Maфра”, *Boletim Cultural* 95 (1996), 213-214.

⁸³ Marco Oliveira Borges, “A defesa costeira do litoral de Sintra-Cascais durante o Garb al-Ándalus. I”, 118; *Idem*, “Portos e ancoradouros do litoral de Sintra-Cascais. Da Antiguidade à Idade Moderna (I)”, in *Actas das Jornadas do Mar 2014. Mar: Uma onda de Progresso* (Almada: Escola Naval, 2015), 152-157 e 164; *Idem*, “Navegação comercial fluvio-marítima e povoamento no Ocidente do *Municipium Olisiponense*: em torno dos rios Lizandro (Maфра) e Colares (Sintra)”, in *Estudos em História da Antiguidade Clássica* (Coimbra: 2016), (no prelo).

⁸⁴ *Idem*, “Portos e ancoradouros”, 156 e 164; *Idem*, “Navegação comercial fluvio-marítima”.

⁸⁵ João Luís Cardoso e Maria João Sousa, “O Bronze Final na Serra de Sintra”, *Estudos Arqueológicos de Oeiras* (21, 2014), 366.

O povoado das imediações que salta mais à vista é Casais Velhos (Areia)⁸⁶, sítio que abrange uma área sobranceira às dunas do Guincho e que poderá ter sido ocupado ainda no século I d.C.⁸⁷. De Casais Velhos tinha-se uma visão formidável para toda aquela costa de mar, incluindo o porto do Touro (fig. 15), estando o povoado da Areia associado à vida marítima, se bem que ainda esteja por compreender a sua real extensão, necessitando-se de novos trabalhos arqueológicos. A área costeira do Guincho chegou mesmo a ser apontada como um possível desembarcadouro de navios romanos⁸⁸, assunto a que daremos maior atenção noutra lugar.

Durante a Idade Média, o sítio arqueológico do Espigão das Ruivas ainda esteve em actividade, sendo que, de momento, é possível remontar a presença humana naquele local ao Período Visigótico e ao Período Islâmico⁸⁹. É muito provável que, à semelhança de outros locais da costa de Sintra-Cascais que têm vindo a ser estudados⁹⁰, o porto do Touro tenha sido algo importante para a navegação muçulmana. Posteriormente, o local terá mantido ocupação ou, pelo menos, servido de apoio marítimo. Datam de 1253 (“portu Tauri”⁹¹) e 1370 documentos que aludem ao porto do Touro, indiciando assim a sua contínua utilização, ainda que os mesmos estejam inseridos no âmbito de delimitações territoriais, não referindo qualquer actividade portuária no local. Note-se, porém, que, anteriormente a 1370, este sítio estava integrado no território de Sintra, sendo bastante curioso que o termo de Cascais, uma vez traçado, tivesse início precisamente nesse local.

Para uma cronologia compreendida entre os séculos XVI-XVII o porto do Touro terá mantido alguma importância. Já se referiu o tal caso de Rodrigo dos Santos, mestre de uma caravela oriundo de Cascais que, nos tempos iniciais da Monarquia Hispânica, havia sido contratado por Dom P.º Negro (embaixador do Congo) para transportá-lo secretamente a França com outros companheiros partidários de D. António, prior do Crato, tendo o embarque sido acordado para aquele porto. Depois de reunidos no mosteiro de Colares, local indicado pelo mestre, que ali tinha um sobrinho como frade, descer-se-ia a serra de Sintra até ao dito porto para se embarcar pela noite. Porém, o súbito aparecimento de um tal de Diogo Cardoso, homem que não estava incluído no grupo inicial que faria a viagem secreta e que pedia que o levassem consigo, levantou forte desconfiança. Ao que parece, tendo sido rejeitada a sua inclusão no grupo, o intruso quis retornar a Lisboa já durante a noite, pelo que alguns “sospejtaram mal dele, e o quizeram matar”, enquanto que outros se opuseram a tal desfecho⁹². Não se sentindo à vontade com tal situação, e estando descoberto o segredo e a embarcação que os levaria até à caravela, a qual estaria frente ao porto do Touro, o grupo inicial acabou por abandonar o empreendimento e fugir.

Deste caso podemos reter alguns dados importantes. Em primeiro lugar, confirma-se que neste sítio havia uma ligação entre terra e o mar que era feita através de uma pequena embarcação e um navio de maiores dimensões, sendo esta uma actividade conhecida em Cascais, pelo menos no caso de Rodrigo dos Santos, mas que deveria estender-se a outros mareantes locais e ter alguma tradição. Neste sentido, não era por acaso que o porto do Touro estava a ser usado por esta altura, sendo muito provável que ocorressem outros tipos de ligações para além deste género de embarques.

⁸⁶ O estudo mais actualizado sobre este local é de Guilherme Sarmento, “O povoamento tardo-romano na localidade de Casais Velhos, Areia”, (Diss. Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2012).

⁸⁷ *Ibidem*, 38-40.

⁸⁸ Afonso do Paço e Fausto Figueiredo, “Vestígios romanos dos Casais Velhos (Areia – Cascais)”, in *I Congresso Nacional de Arqueologia e V Congresso Arqueológico do Sudeste Espanhol. Almeria. Abril 1949* (Lisboa: Junta de Turismo de Cascais, 1949), s/p.

⁸⁹ Guilherme Cardoso, Jorge Miranda e Carlos A. Teixeira, *Registo fotográfico*, 35 e 38.

⁹⁰ Vide supra, n. 57 e 77.

⁹¹ Pub. por Francisco Costa, *Estudos Sintrenses* (I, Sintra: Câmara Municipal de Sintra, 2000), 97.

⁹² Pedro de Frias, *Crónica Del-Rei D. António*. Estudo e leitura de Mário Alberto Nunes Costa (Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955), 345-346.

É muito provável que, nesta altura, já existissem estruturas naquele local e que pudessem, inclusive, ser reaproveitamentos de épocas mais antigas, servindo para apoio a quem usava o porto e a pequenos desembarques. Chegou a ser colocada a hipótese de que, em vez da laje do Ramil, o porto do Touro tenha sido um dos locais onde as forças espanholas desembarcaram quando atacaram Cascais em 1580⁹³, se bem que nos pareça muito pouco provável, havendo outros locais da costa cascalense que forneciam melhores condições para a saída em terra.

Para além do caso da tentativa de embarque na dita caravela, e que comprova a importância daquele local durante a Idade Moderna, existem referências cartográficas (séculos XVII-XIX) a um porto situado na fronteira entre a costa de Sintra e Cascais e que correspondem ao porto do Touro. O primeiro mapa conhecido, da autoria de Pedro Teixeira (1634), alude claramente ao “Porto do Guincho” (fig. 11), naquilo que será uma alusão ao porto do Touro, até porque o local, ainda hoje, é igualmente conhecido por Guincho Velho. Posteriormente, temos mapas dos arredores de Lisboa com alusões ao “porto do Guinel”, evidente corruptela de Guincho, e ainda outros, mais tardios, grafados com o topónimo “porto do Sinchel”, correspondendo todos ao porto do Touro.

Tudo isto permite pensar, de facto, que este local teve certa importância durante a Idade Moderna, inclusive em séculos posteriores, e que ainda haveria uma ocupação humana do local. Pela sua posição abrigada e até estratégica, é muito provável que a costa de mar onde se encontra este local tenha servido de apoio a corsários e a piratas que esperavam nas imediações pela passagem de navios. Sabemos de diversos casos de corso e pirataria ocorridos no litoral de Sintra e Cascais entre finais da Idade Média e a Idade Moderna, pelo que o porto do Touro e arredores poderão ter sido usados nesse contexto. Na verdade, sabe-se que o cabo da Roca e a enseada de Assentiz, sítios muito próximos do referido local, foram estratégicos para este tipo de actividades⁹⁴.



Figura 11 – Pormenor de um mapa do atlas da Península Ibérica de Pedro Teixeira (1634).

⁹³ Ivone Correia Alves, *D. Diogo de Meneses* (Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2010), 25-30.

⁹⁴ Marco Oliveira Borges, “Portos e ancoradouros”, 162-164.



Figura 12 – Ruínas de uma estrutura do porto do Touro que chegou a funcionar como taberna.



Figura 13 – Ruínas da mesma estrutura (vista para Sul).

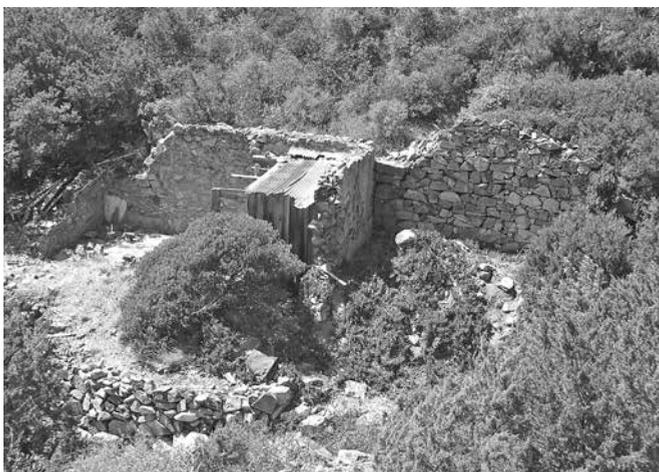


Figura 14 – Outras ruínas de uma estrutura (vista para Poente).



Figura 15 – Vista de Casais Velhos para a área onde se encontra o porto do Touro.

Conclusão

Pouco mais de cem anos depois das indagações arqueológicas de Francisco de Paula e Oliveira pelo concelho de Cascais, o Espigão das Ruivas foi finalmente (re)descoberto e feitas escavações parciais, sendo que as evidências detectadas não corresponderam às expectativas. Inicialmente proposta como sendo o que restava das possíveis ruínas do templo dedicado ao Sol e à Lua, ou até mesmo de um outro associado a Poseidon, a estrutura descoberta passou depois a ser vista também como um possível farol ou uma casa de pequenas dimensões. A hipótese relacionada com um antigo farol utilizado numa larga diacronia parece-nos a mais viável, devendo a edificação primitiva ter um nível superior para funcionar como local onde se acendia uma fogueira, e um nível inferior para espaço de abrigo e dormida, embora este seja um assunto que não está devidamente esclarecido e que precisa de continuar a ser explorado. Quanto à cultura material ali detectada, e se inicialmente foi avançada apenas a presença sidérica e romana, mais recentemente foi também referido que o local teve ocupação visigótica e muçulmana. Como possibilidade, é igualmente exequível a ocupação do sítio já no Bronze Final, ainda antes da chegada dos fenícios ou apenas previamente à sua fixação efectiva na actual costa portuguesa. Falta, no entanto, que se faça o estudo da estrutura, dos materiais arqueológicos ali detectados e a respectiva publicação para que se conheçam melhor as dimensões pétreas, tipologias cerâmicas e cronologias de ocupação do sítio e do próprio porto adjacente.

O conhecimento histórico e os dados cartográficos permitem acrescentar que o porto do Touro continuou a ser utilizado durante a Idade Moderna, ficando por saber se o sítio arqueológico do Espigão das Ruivas ainda estava em actividade por essa altura. Tendo a área confinante a esse porto um elevado potencial do ponto de vista arqueológico, era importante desenvolver trabalhos de prospecção nas imediações e possíveis escavações que pudessem trazer novidades e compreender melhor qual o tipo de ocupação humana desde tempos mais recuados⁹⁵. Decerto que aquele espaço também terá níveis arqueológicos sidéricos, romanos, medievais e posteriores, embora estes possam também ter sido afectados pela presença humana que se foi sucedendo e que se manteve até há poucos anos. Aliás, é muito provável que as ruínas (ou apenas parte) das edificações pétreas que ainda hoje são visíveis no local possam ter sofrido alterações ao longo do tempo, podendo inicialmente ter integrado um pequeno povoado cuja presença humana se foi complexificando e que estaria associado à manutenção do suposto farol e ao apoio à navegação que ali aportava, ao mesmo tempo que teria aproveitado o local para fins piscatórios.

⁹⁵No Verão de 2015, uma deslocação a este local permitiu a observação de diversos fragmentos de cerâmica, precisamente na parte em que foram edificadas algumas estruturas de pescadores. Alguns fragmentos têm correspondência tipológica com outros que pudemos observar junto às ruínas do Forte Novo, não muito longe da Boca do Inferno.

João Paulo Valério*

O matrimónio entre ingenui e libertini e o ataque político na República Romana: o caso de Marco António e Fádía

R E S U M O

Com o presente estudo procurar-se-á estabelecer a relação entre o casamento de um ingenuus e de uma liberta e a invectiva política na República Romana. Recorremos, para isso, ao exemplo de Marco António e Fádía. Marco Túlio Cícero é a única fonte que nos refere o *iustum matrimonium* entre estas duas figuras.

Palavras-chave: *iustum matrimonium*; Cícero; Marco António; Degeneração moral.

A B S T R A C T

The present study aspires to establish the connection between the marriage of an ingenuus and a liberta and political invective in the Roman Republic. For this purpose, we've turned to the example of Mark Antony and Fadia. Marcus Tullius Cicero is the only source that refers us a *iustum matrimonium* between Antony and Fadia.

Keywords: *iustum matrimonium*; Cicero, Antony; Moral degeneration.

1. Introdução

Marco António (83. a.C.-30 a.C.) foi um caso paradigmático da importância dos casamentos políticos em Roma. Os seus casamentos com Antónia¹, Fúlvia² e Octávia³, foram largamente dissecados pelos académicos. O primeiro casamento de António com Fádía, filha de um liberto, foi, no entanto, escassamente estudado, sendo, inclusive, posto em causa por alguns estudiosos. A razão prende-se pela proveniência da fonte: as Filípicas de Marco Túlio Cícero. O contexto histórico das *Filípicas*, escritas entre 44 e 43 a.C., insere-se no clima de tensão que grassava em Roma no pós-Idos de Março de 44 a.C. Cícero procurava, com esta invectiva, destruir a imagem pública de Marco António, cônsul em 44 a.C.⁴. Estando particularmente presente na *Segunda Filípica*., analisemos a estratégia retórica de Cícero, partindo desta fonte.

* Mestre em História Antiga pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

¹ Filha de seu tio Gaio António (cônsul em 63 a.C.).

² Matrona romana que foi casada com Públio Clódio e Gaio Escríbónio Curião, actores importantes no final da República Romana.

³ Irmã de Octávio (futuro Augusto), e peça essencial do futuro triunvirato.

⁴ Para o contexto histórico cf. e.g. Hartvig Frisch, *Cicero's Fight for the Republic. The Historical Background of Cicero's Philippics* (Denmark: Gyldendalske Boghandel, 1946). Gesine Manuwald, "Historical background" in *Cicero, Philippics 3-9* (Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2007), 9-31. W. K. Lacey, "Historical Introduction", in *Cicero. Second Philippic Oration*, (England: Aris & Phillips, 1986), 1-15. John. T. Ramsey, "Historical Background" in *Cicero. Philippics I-II* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 1-10. Elizabeth Rawson, "The aftermath of the Ides", in *The Cambridge Ancient History*, Vol. IX, ed. by J. A. Crook, Andrew Lintott, Elizabeth Rawson (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), 468-490.

Dos três géneros fundamentais da oratória: forense, deliberativo e demonstrativo⁵, Cícero moldou o seu discurso ao estilo do *genus demonstratiuum*⁶. Este fazia parte dos discursos de elogio ou crítica, a chamada eloquência “epidíctica” ou de “circunstância”⁷. Encontramos ainda, como afirma Ramsey, elementos de discurso forense e deliberativo na *Segunda Filípica*⁸. O orador elaborou, certamente, a *Segunda Filípica* segundo as cinco partes do sistema retórico: *inuentio*, *dispositio*, *memoria*, *elocutio* e *actio*. A *inuentio* (identificação dos argumentos que tornam convincente o discurso), a *dispositio* (a colocação eficaz dos argumentos na estrutura do discurso) e a *elocutio* (estilo e léxico adoptados) constituem a primeira fase de composição de um discurso⁹. O principal objectivo de Cícero na *Segunda Filípica* é, como sabemos, apresentar um retrato profundamente negativo de Marco António. O orador romano procura representar - recorrendo a elementos clássicos de delação - uma linha de acusação convincente e plausível para a audiência¹⁰. Assim, o Arpinate recorre a diversos *loci* da invectiva clássica para caracterizar o futuro triúmviro: dos dez *topoi* propostos por Süß, seis são identificados na *Segunda Filípica*¹¹:

- 1) Aparência, incluindo excentricidade no modo de vestir, comportamento e conduta (*Phil.* 2.57, 63, 76, 86, 105-107)
- 2) Imoralidade, incluindo prostituição e actividades homossexuais (2.6,15, 20, 24,44-46, 48, 50, 57, 59, 69, 99, 105)
- 3) *Auaritia* e ladroagem (2.41, 43, 50, 62, 93, 97, 103-4)
- 4) Extravagância e prodigalidade (2.24, 35, 65-7)
- 5) Hostilidade perante a família: *misophilia* (2.14, 56, 98-9)
- 6) Pusilanimidade em guerra (2.70, 74, 75)

Estão ausentes, então, segundo o esquema de Süß, quatro *loci*¹²:

- 7) Origem duvidosa do pai
- 8) Antepassados bárbaros
- 9) Actividades “comerciais”
- 10) Má aparência física

⁵ M. Citroni et. al., *Literatura de Roma Antiga* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006), 244. Para uma discussão mais aprofundada vide Manuel Alexandre Júnior, *Hermenêutica Retórica. Da Retórica Antiga à Nova Hermenêutica do Texto Literário* (Lisboa: Alcalá, 2004), 30-32 e Heinrich Lausberg, *Elementos de Retórica Literária*, 6ª edição (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011), 82-85.

⁶ John T. Ramsey, *Cícero*, 150.

⁷ M. Citroni., et al., *Literatura de Roma Antiga*, 244.

⁸ John T. Ramsey, *Cícero*, 159.

⁹ Gesine Manuwald, *Cícero*, 109.

¹⁰ *Ibidem*, 109.

¹¹ W. Süß, *Ethos* (Leipzig: Teubner, 1910), 245-267 *apud* John T. Ramsey, *Cícero*, 159-160.

¹² John T. Ramsey, *Cícero*, 60.

Acrescentamos ainda os *loci* identificados por Craig¹³:

- 1) Degeração moral dos *Antonii* (2.42)
- 2) Gluttonaria e embriaguez (2.6, 31, 62-3, 75, 77, 81, 84, 87, 104-5)
- 3) Aceitação de subornos (2.92-96, 97)
- 4) Pretensiosismo (e.g. “*et consul et Antonius*” 2.70)
- 5) Dívidas e delapidação de património: (2.36, 37, 42, 44, 48, 50, 62, 71-4, 78, 103)
- 6) Aspiração ao *regnum* ou tirania associado a *uis, superbia, libido, crudelitas*, etc. (2.35, 87, 117)
- 7) *Inimicitiae* perante os cidadãos romanos (2.71)
- 8) Delapidação do erário público e privado: (e.g. *sector*¹⁴ da propriedade de Pompeio Magno 2.65 (exemplo nosso); 66-69; erário público e.g. 35; 93a (exemplo nosso))
- 9) Ataque aos dotes de orador: (2.8-9, 18, 19, 20, 25, 28, 29, 30, 31-32, 42-43)

O senador romano procurava, portanto, destruir a imagem pública e privada de António, apostando num duplo ataque: corrupção do carácter e reputação deste; e, segundo: descredibilizar politicamente o cônsul de 44 a.C.

As *Filípicas* tiveram, portanto, um peso considerável na percepção que Antigos e Modernos acabaram por ter da imagem de Marco António¹⁵.

O presente artigo pretende, igualmente, inserir-se nos chamados *gender studies*. O estudo do género, impulsionado pelas conquistas sociais do último quartel do século XX, beneficiou do *Linguistic Turn* – que seguiu uma linha de estudo que valorizava os estudos culturais e discursos de poder – que se fez sentir particularmente a partir dos anos 80. Com isso, a “decifração” dos textos históricos e literários, partindo do objectivo de revelar a mentalidade e as intenções do autor, constituíram-se como premissas essenciais no descodificar do ambiente cultural em que diversas obras foram produzidas¹⁶. Sendo assim, e partindo deste raciocínio, analisaremos como era percebido, no final da República Romana, um casamento entre um *ingenuus* e uma *liberta* a partir do exemplo de António e Fádia.

2. A questão das *iustae nuptiae* do casamento de António com Fádia

Segundo Cícero, António teve filhos de uma certa Fádia, filha de um liberto chamado Quinto (ou Gaio) Fádio¹⁷. O nome da filha de Fádio aparece na *XIII Filípica*¹⁸, havendo também referências à filha de Fádio na *Segunda e Terceira Filípicas*¹⁹. Com base no testemunho ciceroniano, alguns académicos apontam que o futuro triúmviro contraiu, efectivamente, matrimónio com Fádia.

¹³ Christopher Craig, “Audience Expectations, Invective and Proof” in *Cicero. The Advocate*, Jonathan Powell, Jeremy Paterson (eds.) (Oxford: New York, Oxford University Press, 2004), 191-192.

¹⁴ Comprador de bens confiscados e vendidos em hasta pública. Vide P. G. W. Glare (ed.), *Oxford Latin Dictionary* (Oxford: Oxford University Press, 2012) “a person who buys up captured or confiscated property at a public action, with a view to reselling it.”

¹⁵ Vide testemunho de Ronald Syme, *The Roman Revolution* (Oxford: Oxford University Press, 1963), 104. “From the influence of Cicero it is less easy to escape. The Philippics, the series of speeches in which he assailed an absent enemy, are an eternal monument of eloquence, of rancour, of misrepresentation.”

¹⁶ Olwen Hufton, “Women, Gender and the Fin de Siècle” in *Companion to Historiography*, Michael Bentley (ed.) (London: Routledge, 2002), 933.

¹⁷ Com o *praenomen* Quinto: *Cic. Phil.* 2.3 e *Cic. Att.* 16.11.1 com o *praenomen* Gaio.

¹⁸ *Cic. Phil.* 13.23.

¹⁹ *Cic. Phil.* 2.3 e *Cic. Phil.* 3.17.

Autores como Bailey²⁰, Treggiari²¹, Wiseman²², Johnson²³, Huzar²⁴, Welch²⁵, Lightman²⁶, Traina²⁷, Cristofoli²⁸ e Goldsworthy²⁹ aceitam esta hipótese. Outros estudiosos admitem apenas a existência de um simples “caso” amoroso entre o nobre romano e a filha de Fádío. Essa tese foi defendida por Weigall³⁰, Chamoux³¹, Pelling³² e por Hornblower na entrada do *OCD* dedicada a António³³. Outros académicos não colocam como certo que António se tenha casado com Fádía. Rossi³⁴ e Marone³⁵ são exemplos de tal posição. Ainda outros investigadores afirmam que o casamento

²⁰ D.R. Shackleton Bailey, *Cicero's Letters to Atticus*, Volume VI (UK: Cambridge University Press, 1967), 299 “[...] Fadius, father of Antony's first wife.”

²¹ Susan Treggiari, *Roman Marriage. Iusti Coniuges from the Time of Cicero to the Time of Ulpian* (New York: Oxford University Press, 1991), 401 “[...] after previous marriages perhaps to Fadia [...]”

Susan Treggiari, *Roman Freedmen during the Late Republic* (London: Oxford University Press, 1969), 235 “if we may trust Cicero so far, M. Antonius married the daughter of a freedman Q. Fadius.”

²² T. P. Wiseman, *New Men in the Roman Senate. 139 B.C. - Ad. 14* (Oxford: Oxford University Press, 1971), 57 “[...] M. Antonius, Creticus eldest son, married first the daughter of a freedman, Q. Fadius, [...]”

²³ Charles P. Johnson, “Mark Antony: Man of five families”, *Journal for Society of Ancient Numismatics* (vol. IV, no.2, 1972), 21 “But the orator did give Fadia her place in history, obscure, perhaps, but still the first wife of the future triumvir and mother of his sons [...]”

²⁴ Eleanor Huzar, “Mark Antony: Marriages vs Careers”, *Classical Journal* (vol. 81/2, 1986) 97 “The wife of his youth was Fadia, the daughter of a rich freedman, Quintus Fadius Gallus.” A mesma autora, oito anos antes, numa biografia devotada a António, achava improvável que António se tivesse casado com Fádía. Eleanor Huzar, *Mark Antony. A Biography* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1978) 25 “Perhaps a rich dowry, perhaps a flouting of aristocratic social mores, probably real affection led to Antony's first marriage, to Fadia, daughter of the wealthy freedman Quintus Fadius Gallus. It is possible that Antony was not legally married to this lower-class woman, but he did acknowledge their several children as his own.” Não há, no entanto, prova de que Quinto Fádío fosse libertado dos *Fadii Galli*.

²⁵ Kathryn E. Welch, “Antony, Fulvia and the Ghost of Clodius in 47 B.C.”, *Greece and Rome* (Second series, vol. 42/2, 1995), 184 “[...] a possibly lucrative first marriage to Fadia, the daughter of a freedman.”

²⁶ Marjorie Lightman, Benjamin Lightman, *A to Z of Ancient Greek and Roman Women, Revised Edition* (New York: Facts On File, 2008), 135 “Fadia was the de facto wife of Mark Antony during the period when he studied in Athens. They had at least one child, and their relationship was sufficiently well acknowledged for Marcus Tullius Cicero to attack Antony in the second Philippic as the son-in-law of a lowborn freedman. Fadia's father was the freedman Quintus Fadius.”

²⁷ Giusto Traina, *Marco Antonio* (Roma: Bari, Laterza, 2003), 10 “[...] suo primo matrimonio con una certa Fadia, figlia di un libertino, [...]”

²⁸ Roberto Cristofoli, *Antonio e Cesare. Anni 54- 44 a.C.* (Roma: «L'Erma» di Bretschneider, 2008), 118 “Il primo matrimonio di Antoni dovette probabilmente essere con Fadia, figlia di Quinto (o Gaio) Fadio [...]”

²⁹ Adrian Goldsworthy, Adrian Goldsworthy, *António e Cleópatra* (Lisboa: A Esfera dos Livros, 2012), 112. “Parece ter casado a certa altura. A noiva chamava-se Fádía e era filha de um homem livre chamado Quinto Fádío Galo.”

³⁰ Arthur Weigall, *The Life and Times of Marc Antony* (London: G.P. Putnam, 1931), 105 “He had in recent years involved himself in a serious love affair with a girl named Fadia, whose social standing was deplorable and the fact that he made quite a boast of his being the father of her two or three babies seems to have been thought a little more unconventional than was necessary.”

³¹ François Chamoux, *Marc Antoine. Dernier prince de l'Orient grec* (Paris : Arthaud, 1986) 24 “Entre-temps le jeune homme avait eu d'autres aventures : le goût très vif qu'il ut toujours pour les femmes s'était manifesté déjà par la liaison notoire qu'il avait entretenue avec une femme de modeste origine, Fadia, fille d'un affranchi.”

³² Christopher Pelling (ed.), *Plutarch. Life of Antony* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), 137 “Cic. several times alleges that Fadia, daughter of a freedman bore him children [...] But this may have been only a careless affair.”

³³ Simon Hornblower, Antony Sparforth (eds.), *The Oxford Classical Dictionary* (Oxford: Oxford University Press, 1996, Antony: “Antony was married? (1) to Fadia, though this is more likely to have been a careless affair [...]”

³⁴ R. F. Rossi, *Marco Antonio Nella Lotta Politica Della Tarda Repubblica Romana* (Trieste: Università Degli Studi di Trieste, Istituto di Storia Antica, 1949) 8 “Va inoltre riferito probabilmente a questo primo periodo un matrimonio o forse una relazione con la figlia di un libertino, da cui avrebbe avuto anche dei figli, che Cicerone gli rinfaccia più volte nelle Filippiche.”

³⁵ Giovannella Cresci Marrone, *Marco Antonio. La memoria deformata* (Napoli: Edises, 2013) 10 “Non è dato sapere se si debba collocare in tale frangente il matrimonio, da cui sarebbero anche nati dei bambini, con la figlia del libertino

entre António e Fádía se tratou de uma invenção do orador romano. Essa hipótese é comungada por Bengtson³⁶, Babcock³⁷ ou Ramsey³⁸. Há, igualmente, autores que omitem a hipótese de casamento entre o futuro triúmviro e a filha de Fádío. Southern³⁹ e o *OCW*⁴⁰ são disso exemplo.

Vejamus agora a questão no âmbito da legalidade das núpcias. Do período tardorepublicano não dispomos, infelizmente, de qualquer legislação transmitida por via literária ou não literária sobre a questão do matrimónio entre *ingenui*- pessoas nascidas de pais livres- e *libertini* - libertos, filhos de um liberto ou da classe dos libertos⁴¹. Por seu lado, podemos deduzir, através da legislação augustana, que tal prática seria moralmente condenável. A *lex Iulia de maritandis ordinibus* (18 a.C.) proibia expressamente os matrimónios entre senadores, seus filhos e filhas e descendentes até à terceira geração na linha masculina com libertos e libertas⁴². O casamento entre António e Fádía seria, assim, à luz da legislação augustana, considerado ilegal. Poder-se-ia, no entanto, argumentar que Fádía *não seria uma liberta*, mas uma *ingenua*, dado que era filha de um liberto⁴³. O estatuto de um filho de um exescravo vinha, porém, ao encontro de um certo desfavor social e jurídico⁴⁴. Não era permitido, por exemplo, aos filhos de libertos aspirar ao *cursus honorum*, típico de um romano da *nobilitas*, sendo-lhes também vedado o acesso à ordem equestre⁴⁵. O termo *libertinus* era aplicado, pelo menos na época do principado,

Quinto Fádio, cui allude Cicerone sia in una missiva all'amico Attico sia nelle Filippiche, con l'evidente scopo di utilizzare la menzione della parentela stretta con un ex schiavo per infangare l'avversario; non si dispone per tali nozze di altre informazioni ma, se non si tratta di un'invezione ciceroniana [...]"

³⁶ Hermann Bengtson, *Marcus Antonius. Triumvir und Herrscher des Orients* (München: Verlag C. H. Beck, 1977), 18 "[...] so hätte Antonius vor seiner ersten Ehe ein Liebesverhältnis mit einem Mädchen namens Fadia gehabt [...] die Kinder der Antonius von der Fadia- gesetzt, dass sie wirklich existiert haben- im Leben des Triumvir nicht die geringste Rolle gespielt haben. Existierten sie nur in der Phantasie Ciceros?"

³⁷ Charles. L. Babcock, "The earlier career of Fulvia", *The American Journal of Philology* (vol.86/1, 1965) 13 n. 25 "Prior to the marriage with Fulvia Antony had children (liberos) by the daughter of a freedman, Q. Fadius, though I suspect without marriage (Cic., Att., XVI, 11, 1; Phil., II, 3; III, 17, XIII, 23). One cannot entirely discount the possibility of marriage, especially if Q. Fadius was wealthy, but Cicero's terminology is consistent about the relationship (liberos habuisse, suscepit liberos, sustulerit liberos) and emphasizes only the recognition of the children; the only formal suggestion other than the recognition is in the use of generum (Phil., II, 3) to describe Antony's relationship to Fadius, a word I take as sarcastic and not literal."

³⁸ No comentário ao passo 2.3 da *Segunda Filípica* John T. Ramsey, Cicero, 165 "son in law may be a sarcastic exaggeration of the relationship [...]"

³⁹ Patricia Southern, *Mark Antony*, (Stroud Gloucestershire, UK: Tempus, 1998) 17 "Antony married for the first time, though some authors put the marriage much later in 53 or 52. [Antónia]"

⁴⁰ Apenas assinala Antónia como primeiro matrimónio deste.

⁴¹ P. G. W. Glare (ed.), *Oxford Latin Dictionary* "Ingenuus: 2 Born of a free father, freeborn; 2b [...] a freeborn man(boy) or woman." *Ibidem*, Libertinus: 2.1 "A member of the class of freedmen, a freedman." 2 The son of a freedman." Vide a noção de Gaio, jurista romano do século II d.C., Gaius *Inst.* 1.11 "São ingénuos os que já eram cidadãos livres ao nascer; são libertos os que foram manumitidos de um estado legal de servidão." Trad. de Segurado e Campos.

⁴² Cláudia Afonso Teixeira, "Casamento, Adultério, e Sexualidade no Direito Romano: O caso particular da *Lex Iulia De Maritandis Ordinibus* e da *Lex Iulia De Adulteriis Coercendis*" in *A Sexualidade no Mundo Antigo*, José Augusto Ramos, Maria do Céu Fialho, Nuno Simões Rodrigues (Lisboa, Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Centro de História, 2007), 362. "A *lex Papia Poppea* (9 d.C.) completou esta lei, reconhecendo casamentos entre os *ingenui* e os *libertini*, mas negando, como já vimos, casamentos entre senadores e *libertini*." Cf. Cristina Pimentel, "A vida quotidiana" in *Civilizações Clássicas: Roma*, Rui M.S. Centeno (coord.), (Lisboa: Universidade Aberta, 2007), 162 "Augusto tornou ainda legítimo o casamento entre *ingenui* (os nascidos livres) e libertos, excepto no caso de senadores, seus filhos e filhas, que, se o fizessem, seriam irradiados da ordem senatorial." Vide legislação augustana em Dion Cássio D.C. 54.16.1-2. 56.7.2 e 56.7.2. Mais pormenores em Susan Treggiari, *Roman Marriage*, 62-63.

⁴³ Para esta questão vide e.g. a obra de Susan Treggiari, *Roman Freedmen during the Late Republic*.

⁴⁴ Giunio Rizzelli, "Antonio e Fadia" in *Rudiae. Ricerche sul Mondo Classico. Studi sull'età di Marco Antonio* 18, Giusto Traina (ed.) (Lecce: Congido Editore, 2006), 203.

⁴⁵ *Ibidem*, 203.

tanto ao liberto como aos filhos dele, ou mesmo como sinónimo de *libertus*⁴⁶. Há um episódio do século II a.C. que nos pode elucidar. Em 186 a.C., ano dos escândalos dos *Bacchanalia*, uma *liberta* e *meretrix* de nome Híspala Fecénia, terá contraído, segundo Tito Lívio, matrimónio com um *ingenuus*, Públio Ebúcio, que, foi corrompido pela sua mãe, Durónia, através da iniciação aos ritos báquicos⁴⁷. A história do envolvimento de Híspala com Ebúcio aparece, curiosamente, no meio do episódio dos *Bacchanalia*. Com certeza que Lívio queria afirmar que um casamento entre um *ingenuus* e uma *liberta* seria sinal da degradação da moral romana⁴⁸. O casamento seria, assim, socialmente reprovado, pelo menos entre a *nobilitas* romana. No entanto, como sugere Rizzelli, é pouco provável que o estado romano, no tempo da República, intervesse nestas questões. O estudioso afirma que tal prática seria de tal modo irrelevante, que não chamava a atenção das autoridades romanas⁴⁹, sendo provável que o casamento tenha sido um fenómeno pouco significativo entre membros da *nobilitas* romana e libertos.

Não obstante, temos outro exemplo de união entre um *ingenuus* e uma *liberta* no final da República Romana. O testemunho é de Cícero no *Pro Sestio*⁵⁰. Segundo o orador, Lúcio Gélio Publicola – meio-irmão de Lúcio Márcio Filippo, cônsul em 56 a.C. – testemunha de acusação no julgamento de Séstio, contraiu matrimónio com uma *liberta* para, supostamente, angariar o apoio da plebe romana⁵¹. Este matrimónio é alvo de condenação por parte de Cícero. Enquanto o pai e o irmão de Publicola foram *uiri clarissimi* (homens ilustres), sendo o irmão deste *optimus consul*⁵² (excelente cônsul), *Gélio Publicola representava, para o senador romano, uma clara degeneração em termos morais e sociais*⁵³. Podemos, deste modo, através do testemunho de Cícero, aventar que o casamento entre *ingenui* e *libertini* seria *iustum matrimonium* no final da República Romana. Como afirma Treggiari⁵⁴:

“Cícero in the *Pro Sestio* says of L. Gellius Poplicola, an *eques*, that he had married a freedwoman to show that he was a true democrat. The whole sentence is ironical and Cicero makes two points against Gellius, a dissolute character and an unworthy *popularis* policy. Had the marriage been invalid, he would surely have seized the chance to tax his victim with law-breaking or stupidity.”

O caso narrado por Cícero e por Tito Lívio poderia indicar que, de facto, houve *iustae nuptiae* entre António e Fádía. Outro testemunho valioso foi transmitido nas *Controuersiae* de Séneca-Retor. Aqui Séneca expõe um caso de um *magnus uir* (homem ilustre) que se casou com uma *liberta*. Vário Gémino, o autor da *controuersia*, defende que houve «grandes homens» romanos que se casaram com libertas, apresentando o caso de Catão, o Censor⁵⁵.

Esta *controuersia* seria paradigmática da forte resistência que a elite romana tinha em relação ao casamento entre *ingenui* e *libertini*⁵⁶. Com base nestas fontes, examinemos, pois, o testemunho de Cícero em relação ao envolvimento de António com Fádía.

⁴⁶ *Ibidem*, 203 recorrendo o autor ao exemplo de Tac. *Ann* 13.27.

⁴⁷ Liv. 39.9.2-7. Mais pormenores sobre o caso em Susan Treggiari, *Roman Freedmen during the Late Republic*, 84-85.

⁴⁸ Para uma obra sobre o uso de *exempla* como verdades morais no *Ab Urbe Condita* vide Jane D. Chaplin, *Livy's Exemplary History* (Oxford, New York: Oxford University Press, 2000). Cf. igualmente C. S. Kraus, “Livy” in *Latin Historians*, C. S. Kraus, A. J. Woodman (Oxford: Oxford University Press, 1997), 51-87.

⁴⁹ Giunio Rizzelli, *Antonio e Fadia*, 205.

⁵⁰ Em 56 a.C. Para julgamento vide Michael C. Alexander, *Trials in the Late Roman Republic. 149 to 50 BC* (Toronto: Toronto University Press, 1990), 132.

⁵¹ Cic. *Sest.* 110.

⁵² Cic. *Sest.* 110.

⁵³ Cic. *Sest.* 110. Segundo Cícero o comportamento de Gélio seria *sediciosus* (tumultuoso) e *conciator* (incitador à violência).

⁵⁴ Susan Treggiari, *Roman Freedmen during the Late Republic*, 84.

⁵⁵ Sen. *Con.* 7.6.17. Catão ter-se-á casado com Salónia, sua segunda mulher, filha de um dos seus clientes, Salónio (Plut. *Cat. Ma.* 24.2-4), dado que a primeira (Licínia, vide Plut. *Cat. Ma.* 20.1) era de origem nobre.

⁵⁶ Giunio Rizzelli, *Antonio e Fadia*, 210.

Cícero nas *Filípicas 3 e 13* utiliza o acusativo plural de *liber, liberos* (que significa “livre, de condição livre; tornar livre; conceder a liberdade.”) para se referir aos filhos de António e Fádía⁵⁷. Como sustenta Rizzelli, a expressão *tollere liberos*⁵⁸ indicava o acto “[...] del padre del neonato, o di un suo ascendente, cha prende il bambino per e braccia e lo solleva da terra.”⁵⁹ Este gesto simbólico, como aponta Pimentel, culminava num momento fulcral⁶⁰: “[...] se o *pater familias* a levantasse nos braços, tal gesto (*filium tollere* ou *suscipere*) significava que a reconhecía e recebia na família, que a fazia *suus heres* e assumia o compromisso de a criar e educar.” Esta evidência supracitada, ao contrário do pressuposto por Ramsey e Manuwald⁶¹: “The wording here [*Filípica 2.3*] and at 13.23 indicates that Antony was not actually married to Fadia, though he acknowledged paternity of her children.”; o casamento seria crucial para o reconhecimento da criança. De facto, segundo Staples⁶²: “For it was only by lawful marriage – *iustum matrimonium* – that he [homem romano] could have children that were legally his own.” Mais importante realçar é que o homem romano só teria *patria potestas*⁶³ perante o/a recém-nascido através das *iustae nuptiae*⁶⁴: “[...] by a wife with whom he had *conubium*, i.e. a *matrona*. Children born in *iustum matrimonium* derived their legal status from their father [...]” O casamento romano, segundo a *communis opinio* académica, seria condição *sine qua non* para o nascimento de filhos legítimos⁶⁵. Interligando as *Filípicas 13.23 e 3.17* com 2.3, em que Cícero afirma que António foi *gener* (genro) de Quinto Fádio (partindo de princípio de que Cícero *não está a ser irónico* ao afirmar isto), podemos pôr a hipótese de António ter efectivamente contraído um matrimónio legal com Fádía. Torna-se exequível, assim, seguir a proposta de Traina que data o primeiro *matrimonium* no período entre a amizade mais estreita com Curião (63-62 a.C.) e a aproximação a Clódio, que deverá ser datada de 61 a 58 a.C.⁶⁶

2.O matrimónio com uma *liberta* como processo de corrupção moral

Com certeza que a audiência de Cícero saberia deste matrimónio de António, e não temos qualquer indicação de que António tenha negado a acusação do orador romano. É verdade que Cícero procurava contornar o facto de M. António não ter um nascimento de origem duvidosa, um *topos* da invectiva clássica. Este transferiu, porém, este *locus* de invectiva para o *iustum matrimonium* que António contraíu com Fádía. O Arpinate procurava demonstrar que António seria indigno de conduzir os interesses da *res publica*. O problema não era a relação de António com Fádía, mas o seu casamento e procriação com ela. Afinal, António, através da fórmula *tollere liberos*, reconheceria os filhos com Fádía como descendentes seus. Não é por mero acaso que, no passo seguinte, Cícero

⁵⁷ Cic. *Phil.* 3.17; 13.23.

⁵⁸ P.G. W. Glare (ed.), *Oxford Latin Dictionary*, “*Tollere liberos* (spec., of a father) to pick up (a newborn child) from the ground in the process of formal recognition.”

⁵⁹ Giunio Rizzelli, *Antonio e Fadia*, 211.

⁶⁰ Cristina Pimentel, “A vida quotidiana” in *Civilizações Clássicas: Roma*, 150.

⁶¹ D.R. Shackleton Bailey, *Cicero. Philippics 1-6*, Revised by John T. Ramsey and Gesine Manuwald (Cambridge, London: Harvard University Press), 2009, 56 n. 2.

⁶² Ariadne Staples, *From Good Goddess to Vestal Virgins Sex and category in Roman religion* London, New York, Routledge, 1998, 29.

⁶³ Definido por Gaio Gaius *Inst.* 1.55 “Este direito [*patria potestas*] é peculiar aos cidadãos romanos, pois praticamente não há quaisquer outros homens que tenham sobre os filhos um poder tal como aquele que nós exercemos.”

⁶⁴ Ariadne Staples, *From Good Goddess to Vestal Virgins Sex and category in Roman religion*, 67. Gaius *Inst.* 1.55 “Estão igualmente sujeitos ao nosso poder os filhos que tivermos de um casamento legítimo.”

⁶⁵ Vide e.g. Géraldine Puccini-Delbey, *A Vida Sexual na Roma Antiga* (Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010), 32. Paul Veyne, “Império Romano” in *História da Vida Privada*, Vol. I, Phillippe Ariès, Georges Duby (dir.) (Lisboa, Edições Afrontamento, 1989), 47. Aline Roussell, “A política dos corpos: entre procriação e continência em Roma” *História das Mulheres no Ocidente. A Antiguidade*, Volume 1, Georges Duby, Michelle Perrot (dir.) (Lisboa: Edições Afrontamento, 1993), 374.

⁶⁶ Giusto Traina, *Marco Antonio*, 10.

acusa António de quebrar a sua *pudicitia* com Curião⁶⁷. O senador romano assinala os processos de corrupção de António na sua juventude. Os filhos e *matrimonium* com Fádía é um deles. Na outra referência a Fádía, na *Terceira Filípica*, Cícero, nos passos que precedem a acusação, defende Octaviano dos ataques efectuados por António⁶⁸. Cícero pretendia, assim, desviar o ataque de António a Octaviano realçando a *libido*/depravação do cônsul de 44 a.C.

Como vimos, a origem humilde de alguém era motivo clássico (*topos*) de acusação. Finda a defesa a Octaviano, seguidamente, Cícero refere o pai de Fúlvia de maneira desprezível⁶⁹, e o avô de Fúlvia, Semprônio Tuditano, que enlouquecera na senectude, pautando-se por um comportamento pouco digno de um romano, atirando moedas ao povo do alto dos *rostra*, vestido de actor⁷⁰. O Arpinate menciona, depois, a primeira mulher de Marco António Crético (pai de Marco António), uma filha de um certo Quinto Numitório Pulo⁷¹, assinalando, por fim, a paternidade assumida de António em relação aos filhos com Fádía.

4. Considerações finais

Cícero pretendia enfatizar que o *furor* e a *insanitas* de António são nocivas para a República. Como conclui Rizzelli⁷²: “Il matrimonio con una donna come Fadia è, appunto, uno dei tanti segni della grave patologia mentale che affligge Antonio sin dalla giovinezza e che lo rende così pericoloso per l’intera comunità.” Cícero não perdeu a oportunidade para referir esse casamento nas *Filípicas*, acusando o futuro triúviro de *dementia*. O ataque de Cícero pretendia, igualmente, atacar a *dignitas* do cônsul de 44 a.C. Fádía, junto com Citéris⁷³, igualmente uma *liberta*, faz parte do binómio oposto às mulheres tradicionais romanas, representadas, na *Segunda Filípica*, por Júlia, mãe de António, e Antónia, segunda mulher do futuro triúviro⁷⁴. António não só colocava em causa a sua *dignitas*, mas também o prestígio e a *auctoritas* dos *Antonii*. Um homem que foi casado com uma *liberta* não teria capacidade para assegurar o regular funcionamento da *res publica*.

⁶⁷ Cic. *Phil.* 2.3. Como aponta Rebecca Langlands, *Sexual Morality in Ancient Rome* (UK: Cambridge University Press, 2006), 39-40 “*Pudicitia* is one of many abstract moral qualities that manifest as divine beings in Roman culture. [...] *Pudicia* was a real and powerful presence in the life of the city [Roma] impinging on the ethical development of individuals [...]” No caso do ataque a António, Cícero pretende acusar o futuro triúviro de *impudicitia*: *Ibidem*, 310 “As in all the cases of invective we have seen so far, *pudicitia* is a central aspect of Antony’s characterisation as a political and civic liability.” Para mais pormenores sobre esta relação na inventiva ciceroniana ver *Ibidem*, 305-310 e Catherine Edwards, *The Politics of Immorality in Ancient Rome* Cambridge University Press, 1993, 64-65.

⁶⁸ Marco António, segundo Cícero, acentuou na *Terceira Filípica* a *ignobilitas* (obscuridade de nascimento) de Octaviano. Cic. *Phil.* 3.15.

⁶⁹ Marco Fúlvio Bambalião. Cf. Cic. *Phil.* 3.16.

⁷⁰ Os actores eram vistos de maneira bastante negativa pelos romanos e, como sabemos, a legislação augustana proibia, expressamente, a união entre senadores e actores. Para o estatuto social dos actores vide e.g. Peter G. McC. Brown, “Actors and actor – managers at Rome in the time of Plautus and Terence” in *Greek and Roman Actors. Aspects of an Ancient Profession* Pat Easterling, Edith Hall (eds.) (Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2002), 225-237 e Ruth Webb, “Female entertainers in late antiquity” in *Greek and Roman Actors*, 282-303 e 293-296.

⁷¹ M. António Crético terá sido casado com Numitória, filha de Quinto Numitório Pulo que, supostamente, entregou a sua cidade, Fregelas, aos romanos em 125 a.C. D.R. Shackleton Bailey (ed.), *Cicero. Philippics*, 194 n. 19.

⁷² Giunio Rizzelli, *Antonio e Fadia*, 216.

⁷³ Cortesã de António. Cícero refere-se à mimia em Cic. *Phil.* 2.20, dizendo que era *mima uxore* (esposa mimia) deste. Era considerado desonroso, em Roma, andar acompanhado por actores. Vide e.g. Cic. *Rep.* 4.10. “Como consideravam as artes dos espectáculos e as artes cénicas um opróbrio total, através de uma nota censória (os Romanos) entenderam remover essa espécie de homens não só das honrarias dos restantes cidadãos mas até da sua tribo.” Trad. de Francisco de Oliveira. Lúcio Cornélio Sula, o famoso ditador, foi o primeiro governante em Roma a andar acompanhado por actores e mimas. Tal como António, teriam ascendente sobre o ditador. Vide Plut. *Sull.* 36.1. Outros juízos depreciativos em relação ao romance entre António e Citéris (aquando do governo da Itália em 49) em Cic. *Att.* 10.10.5. e 10.16.5.

⁷⁴ Nancy Myers, “Cicero’s (S) Trumpet: Roman Women and the Second Philippic.”, *Rhetoric review: a journal of rhetoric and composition* (vol. 22/4, 2003), 344.

Irina Visan*

Hebrew Medical Manuscripts in Portugal between the 13th and the 16th centuries.

R E S U M O

Portugal foi um importante centro intelectual judaico na Idade Média e durante o século XVI. Os manuscritos hebraicos que sobreviveram desse período testemunham a riqueza da comunidade judaica em diferentes áreas, como a filosofia, a linguagem e a gramática, a medicina, a astro-medicina, a farmacologia. Este artigo descreve o contexto de produção dos manuscritos hebraicos médicos entre os séculos XIII e XVI e mostra a incerteza que paira sobre o número exato desses manuscritos compostos em Portugal no período em causa. O artigo explora o catálogo de manuscritos hebraicos da Biblioteca Nacional de Jerusalém e fornece uma lista de sete manuscritos científicos elaborados em Portugal entre os séculos XIII e XVI; desses sete, três são com certeza manuscritos médicos ou tratam de problemas médicos. O artigo chama a atenção para a importância da pesquisa dos manuscritos hebraicos de medicina e para a análise do seu conteúdo, tarefa que ainda não foi levada a cabo.

Palavras-chave: Manuscritos hebraicos; Medicina; Idade Média; Portugal.

A B S T R A C T

Portugal has been an important Jewish intellectual center in the Middle Ages and during the 16th century. The Hebrew manuscripts that survive from this period testify to the prosperity of the Jewish community in different fields such as philosophy, language and grammar, medicine, astro-medicine, pharmacology. This article describes the context of production of the Hebrew medical manuscripts between the 13th and the 16th centuries and it looks at the uncertainty that hovers over the exact number of Hebrew medical manuscripts that were written in Portugal during this period. The article explores the catalogue of the Hebrew manuscripts at the Jewish National and University Library in Jerusalem and provides a list of seven scientific Hebrew manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries, three of which being medical manuscripts or concerning medical issues. Furthermore, this article is a call to explore the Hebrew medical manuscripts and to analyze their content.

Keywords: Hebrew manuscripts; Medicine; Middle Ages; Portugal.

This article describes the historical context of production of Hebrew medical manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries. It wishes to emphasize the importance of these medical works, which remain up until now unstudied. In fact, scholars and historians make various estimations about the exact number of Hebrew medical manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries and they rely in their studies upon different sources without reaching any consensus. In this article I will present the records of the catalogue of the Hebrew manuscripts at the Jewish National and University Library in

* Tel Aviv University.

Jerusalem¹ regarding the Hebrew medical manuscripts that origin from Portugal between the 13th and the 16th centuries. The Institute of Microfilmed Hebrew Manuscripts in the National Library of Israel is a vast and complete source of information because it possesses microfilm copies of all Hebrew manuscripts extant in public and private collections around the world².

Without giving the exact number of Hebrew medical manuscripts that survive from this period from Portugal, we find in the catalogue a record of seven scientific manuscripts that were written in Portugal from 1200 to 1540 (the latter corresponding to the establishment of the Inquisition). From these seven scientific manuscripts the catalogue indicates that three manuscripts are medical treatises or deal with medical issues. One of the manuscripts is a collection of various works, on different subjects, and includes medical issues and recipes in Spanish. Another manuscript is a translation from Latin into Hebrew of the commentaries on the *Antidotarium Nicolai*, a canonic medieval text on medical recipes and compound drugs. The original manuscript is located in the collection of manuscripts at the National Library of Israel (Heb. 8° 4013). The catalogue indicates that a third manuscript which is written by the physician Joseph Catelan for himself contains medical recipes and a medical treatise in Galego-Portuguese (in Hebrew characters) by Maestro Samuel (Esperel), the physician from Cordoba. In addition, it seems important to enquire whether one of the remaining four scientific manuscripts (which was written in 1374) may also contain medical issues. In the colophon of this manuscript the scribe describes himself as ‘Sar Shalom Harofe’ (which means physician) and we know that in general doctors copied medical works for themselves or for other interested.

This article stresses the need to create a catalogue of the medical Hebrew manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries. It is also a call for a paleographic study of these medical manuscripts which are written in sepharadic demi-cursive script (very different from the modern Hebrew square characters³) and for their thematic study. This kind of study is important not only because it will allow to understand what were the topics that interested the Jewish physicians during the late Middle Ages and the Renaissance but it will also shade a light on the writing strategies and techniques of Jewish physicians that write on medical recipes, methods of treatment and cures and various medical advices. It is important to determine which medical manuscripts reflect the concrete experience of the Jewish physicians and which are works of compilation or are inspired by works of other medics, notably in Greek, Arabic and Latin. In addition, this short article also aims to summarize the contributions of Israeli researchers to the problematic of medical Hebrew manuscripts that were written between the 13th and the 16th centuries. While the contributions of Portuguese historians like Maria José Pimenta Ferro Tavares and Margarida Garcez Ventura on the topic of Jewish communities in the 15th century is largely known in Portugal, the work of the Israeli historians on the subject is less known in the Portuguese academic landscape.

I will provide at the end of the article a list of seven Hebrew scientific manuscripts with the respective years of writing. I will transcribe from Hebrew into English the name of the scribe, the patron for whom it was copied (if available) and the location in different libraries around the world.

Jewish communities and medicine through the Middle Ages

The European Mediterranean countries such as Italy, France (especially southern France), Spain and Portugal have been very important intellectual centers for the Jewish communities throughout the Middle Ages. The Israeli historian Ron Barkai indicates that “[...] the communities

¹ The website of the catalogue is: Sfardata.nli.org.il/sfardatanew/search.aspx

² See the description of this Institute on: <http://jnul.huji.ac.il/imhm/>

³ See an example of the Sepharadic demi-cursive script at the end of the article.

of this region represented the core of Jewish intellectual activities during the high and late Middle Ages⁴. The Hebrew manuscripts that survive from this period, whether original treatises, comments, works of compilation (compendiums), adaptations and translations, witness to the intensity of the intellectual activities of the Jewish communities in different domains such as philosophy, language and grammar, and physical sciences including medicine, astro-medicine⁵, pharmacology etc. From a totality of 1563 Hebrew manuscripts that were copied through the Middle Ages, the Israeli researcher Michael Reigler has found that 1042 were in fact written in the Mediterranean Europe: 666 manuscripts had survived from Italy, 225 from Spain, 49 from the south of France and 36 from Portugal.⁶

The medical profession was highly regarded by the Jewish community during the Middle Ages. Besides being a practical occupation it has also a spiritual vocation: the physician assists the weak and the suffering and is apprehended as an instrument in the hands of God to cure and heal the sick. In *Medicine in the Bible and the Talmud* Fred Rosner cites a midrashic story in order to illustrate the allegoric function attributed in the Jewish tradition to the physician, who is described as the tiller of the earth, responsible to take care of the Creation but not to interfere in it. The sick man is compared to the vineyard that needs to be plowed and fertilized and weeded while the fertilizer is the medicine and the healing means⁷. The *Encyclopedia Judaica*⁸ mentions that medicine was sanctioned by biblical and Talmudic law therefore explaining the long tradition of rabbi-physicians which were very involved in the community life. Indeed, the researcher Joseph Shatzmiller notes that, “In the countries of the Mediterranean Europe during the High or Late Middle Ages (1250 onward), one can hardly find a Jewish community that did not count at least one medical doctor among its members”.⁹ He adds that that it is easy to recognize the Jewish medics due to the label *judeus* that is attached to their name¹⁰. But despite the popularity of this profession, Shatzmiller indicates that until the late Middle Ages there is no written tradition of medicine in Hebrew: « In fact, there was almost no medical literature that might have been called « Jewish », that is, written for Jews doctors in their language and based on a particular Jewish experience or doctrine »¹¹. As Ron Barkai explains, during the early Middle Ages, the Jews doctors wrote mostly in Arabic; Hebrew was still considered at this time as a holy and spiritual language that served for religious works and discussions; Jews preferred to write secular treatises on medical issues in Arabic, which was « used as the daily instrument of communication »¹².

The revival of the Hebrew language begins around the 12th century, “when a considerable number of Jewish medics leave the lands of Islam, establish a firm contact with the Latin culture and abandon the Arabic to the profit of the Hebrew”¹³. From the 12th century and thereafter the Hebrew

⁴ Barkai Ron, *A History of Jewish Gynaecological Texts In The Middle Ages*, 1998, Brill Leiden Boston Koln, p.3.

⁵ In his book *Jews, Medicine, And Medieval Society* Joseph Shatzmiller reminds us that in the 14th century astrology, logic and metaphysics were all part of the curriculum of the student of medicine. The celestial bodies were thought to influence the condition of the human body and knowledge of astrology was necessary in the practice of medicine (p. 37).

⁶ Reigler Michael, *Colophons Of Medieval Hebrew Manuscripts As Historical Sources*, Tel-Aviv, 1995, p.64.

⁷ Rosner, Fred, *Medicine in the Bible and the Talmud: Selections from Classical Jewish Sources*, Ktav Publishing House Inc, Yeshiva University Press, 1977, p.165-166

⁸ Page 720

⁹ Shatzmiller Joseph, *Jews, Medicine, And Medieval Society*, University of California Press, Berkeley Los Angeles London, 1994, p.1.

¹⁰ *Ibid.*, p. ix.

¹¹ Shatzmiller Joseph, *op. cit.*, p.10.

¹² Barkai Ron, *A History of Jewish Gynaecological Texts In The Middle Ages*, 1998, Brill Leiden Boston Koln, pp. 8-9.

¹³ Barkai Ron, *Les Infortunes de Dianah ou la gynécologie juive au Moyen-Age*, 1991, Paris, Toledot-Judaïsmes, Les Éditions du Cerf, p. 120.

language begins to be used in scientific treatises on astronomy, astrology, cosmology, geometry and mathematics.¹⁴ During this period, Hebrew also begins to be used in medical works that concern the human body; in his book about Hebrew gynecological manuscripts from medieval Spain Ron Barkai shows that from a totality of 15 gynecological treatises in Hebrew that circulated at this time, the majority are originally written in Hebrew (eight manuscripts), five are a translation from Latin into Hebrew and only three manuscripts are a translation from Arabic into Hebrew.¹⁵ This study also points to the fact that Jewish culture accorded much importance to the translation of medical works from Latin and Arabic into Hebrew, an intellectual effort that reveals the aspiration to create a corpus of medical works in Hebrew and to contribute by this means to the instruction of future generations of Jewish doctors. Because access to medical university studies was denied to women and Jews, the medical expertise was mainly acquired by the observation of experienced doctors and by reading medical treatises.

The work of Ron Barkai brought a pioneer contribution in the field of medieval Hebrew manuscripts of medicine that were written in Spain. Barkai mentions that in general, the medical Hebrew manuscripts, a very important patrimony for the Mediterranean culture, are dispersed in different libraries in the world and remain largely non explored:

L'un des problèmes auxquels se heurte le chercheur en médecine juive [...] réside dans le fait que la plupart de ces textes sont des manuscrits qui n'ont encore fait l'objet d'aucune analyse textuelle. Ces manuscrits sont dispersés dans des bibliothèques un peu partout, et leur description dans les catalogues est souvent erronée et manque de précision.¹⁶

On one hand, the Middle Ages are the « Golden Age » for the Jewish culture and there is a profusion of Hebrew manuscripts of medicine at this period; Hebrew becomes an important instrument to vehicle and transmit scientific knowledge. But on the other hand, we notice the scarcity of works which analyze the content of these medical works and which examine the medical discourse in the Hebrew manuscripts of medicine. It is true that in some cases we only have the fragments of a manuscript and we can't analyze the entire discourse; during the Inquisition many Hebrew texts were publicly burned and it is not rare to find only some detached folios, or even some lines from a manuscript that survived because they were hidden under the covers of non Hebrew books. It is also true that in some cases the content of a manuscript of medicine does not lend itself to a textual analysis because it only contains a list of herbs and drugs. But as Ron Barkai showed, the majority of the medical Hebrew manuscripts that were written in Spain do present a structured narrative and use different rhetorical procedures. Consider for example, the *Sefer-Ha-toledet* (Book on generation), which is an adaptation from Latin into Hebrew of a gynecological treatise¹⁷. This medical work adopts the form of a fictional dialogue between two biblical characters, Ya'akov and his daughter Dinah. The empirical knowledge about the women's body is not presented in a systematic way but is rather put in an interesting and colorful narrative.

Hebrew medical manuscripts in Portugal

As stressed at the beginning of the article, the opinions of the scholars diverge respecting the exact number of Hebrew medical manuscripts that were written in Portugal from the 13th to the

¹⁴ *Ibid.*, p. 14.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹⁶ Barkai Ron, *Les Infortunes de Dianah ou la gynécologie juive au Moyen-Age*, 1991, Paris, Toledot-Judaïsmes, Les Éditions du Cerf, p. 10.

¹⁷ The source of *Sefer Ha-toledet* is in the Greek *Gynaïkeia* which was composed by Soranos of Ephesus and later translated into Latin by Muscio (6th century). See Barkai Ron (1991), p. 117.

16th centuries. At the beginning of the 20th century Cardozo de Bethencourt pointed to the vagueness and the uncertainty that hover on the topic of Hebrew manuscripts that originate from Portugal. He said that the Hebrew manuscripts consist only in some religious works, one *Ketoubah* from 1483, one grammar treatise by David Kimchi and few works of little importance¹⁸. However, things have changed since then and some important studies have been done on the topic of the Jewish community in Portugal. In her numerous works Maria José Ferro Tavares looked at the political, economic and historical aspects of the Jewish community in Portugal during the late Middle Ages and the 16th century. *Os Judeus em Portugal no século XV* and *Judaísmo e Inquisição* are key works in this field. In *A herança judaica em Portugal* and in *As Judiarias de Portugal* the author provided important indications on historical Hebrew inscriptions from different places and sites in Portugal. François Soyer wrote on the Spanish and Portuguese Inquisitions and on the persecution of Jews and Muslims in the Iberian Peninsula. An important facet of his research is devoted to the medical discourses on corporal exceptionalities such as hermaphrodites, transgender and androgenic individuals in Portugal between the 12th and the 18th centuries.¹⁹ Despite their immense contribution, these studies don't help in establishing a consensus on the exact number of Hebrew medical manuscripts that survive from Portugal and they don't shed any light on the content of these medical manuscripts. To the contrary, the historians evoke different numbers of possible Hebrew medical manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries and thus perpetuate the confusion on this subject. In an article on the Jewish science in Portugal in the 15th century Helena Avelar de Carvalho and Luis Campos Ribeiro²⁰ mention without specifying their sources, that there exist 12 Hebrew manuscripts that were written in the late Middle Ages in Portugal. They indicate that 8 of the 12 are medical manuscripts, 3 are astrological/astronomical treatises and one combines medical and astrological/astronomical issues. This information is contradictory to the records of the Hebrew catalogue at the Jewish National and University Library in Jerusalem, which recognizes only seven Hebrew scientific manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries. One of the reasons for such a divergence may be the fragmentary character of the Hebrew manuscripts: from time to time researchers discover fragments (folios or even lines) from Hebrew manuscripts that survived only because they were hidden under the cover of non Hebrew books. But can the fragment be considered as a new manuscript, or does it belong to another manuscript? An example to such a fragment is discussed by Tiago Moita, who found in the library of the Ducal Palace of Vila Viçosa three (or more as he says) Hebrew fragments of scientific works from the 15th century. These fragments are gathered in three bundles in a carton folder under the title *Hebrew medical and scientific mss. 15 century found in the covers of Portuguese book*. In his article Tiago Moita analyzes the first Hebrew fragment which is a part of a translation from Latin into Hebrew of the medical treatise of Gerardus de Solo; However, Moita indicates, at the end of his study that he does not hold enough knowledge in the Hebrew language to allow him to

¹⁸ Bethencourt, Cardozo, "Inscriptions hébraïques du Portugal" in, *O Archeologo Português*, Collecção Illustrada de Materiaes e Noticias publicada pelo Museu Ethnologico Português, Vol. VIII, Fevereiro e Março de 1903, p.3: «En fait de manuscrits juifs que peut-on signaler? Quelques livres de l'Écriture Sainte, à Lisbonne, Evora, Coimbra, et Porto ; - une *Ketoubah* de l'an 1483, à Evora ; - une Grammaire de David Kimchi, à Porto ; - et, ça et là, quelques ouvrages de moindre importance.

¹⁹ Soyer, François, "Androgyny and the Fear of Demonic Intervention in the Early Modern Iberian Peninsula: Ecclesiastical and Popular responses" in, *Ordering Emotions in Europe 1100-1800*, ed. By Susan Broomhall, Leiden: E.J. Brill, 2015.

²⁰ Carvalho Helena Avelal de and Ribeiro, Luis Campos, "A ciência Judaica em Portugal no século XV" in L.U. Afonso, P.M. Pinto (eds.), *O livro e a iluminura judaica em Portugal no final da Idade Média*, Biblioteca Nacional de Portugal, 2015.

correctly identify this fragment and to determine which of the medical works of Gerardus de Solo is translated in this Hebrew fragment²¹.

We should also mention the international symposium that was held last year between the 25th and the 27th of February at the National Library of Portugal in which were presented the results of a pioneer research project on the topic of Hebrew decorated manuscripts of the 15th century. The project was carried out between March 2012 and March 2015 and was financed by the FCT. Although the project studied the Hebrew manuscripts that were written in Portugal during the 15th century it focused on illuminated manuscripts, which are for the most part religious works (mostly religious and liturgical manuscripts were illuminated because of their ritual importance while the scientific manuscripts were considered secular and non exceptional productions). This research project did not provide any new information on the exact number of medical Hebrew manuscripts that were written in Portugal between the 13th and the 16th centuries and it did not study their content. Many questions still remain unanswered, such as what are the exact titles of the medical manuscripts, who are the authors, and what is the medical content of these important historic documents.

In my research at the Institute of Microfilmed Hebrew Manuscripts in the National Library of Israel I consulted one medical manuscript, the only one which is originally preserved in the collection of manuscripts at the National Library of Israel. This manuscript has 229 folios and it is composed of two different medical works. The first part is a translation from Latin into Hebrew of the *Expositio super Antidotarium Nicolai* by the French physician and cleric John of Saint-Amand (13th-14th century). Isaac ben Abraham Cabrit translated this medical work into Hebrew. The second part of the manuscript is a medical book entitled *Gerem Ha- Ma'alot* which was written in Arabic by the apostate Jew Josué ben Joseph Lorqui (the physician of the Antipope Benedict XIII) and translated into Hebrew by Joseph Vidal ben Benveniste ben Labi. The book includes four medical chapters and a description of different plans and herbs with their nutritive attributes and respective healing powers. It is not known why these two medical works are brought together in the same manuscript. As it is mentioned in the catalogue, the manuscript is in a very poor condition, it has humidity stains especially at the beginning and at the end and in different places it has been damaged by insects. The manuscript was copied by an unknown scribe with the aid of another unknown scribe (who copied pages 166 to 172 in a cursive script). The manuscript was written for an unknown patron in the Portuguese city of Leiria and despite its importance, the content of this work has never been the object of any study or rigorous description.

The first work in this manuscript is thus a translation from Latin into Hebrew of the *Expositio super Antidotarium Nicolai* which is a commentary by John of Saint-Amand on the original *Antidotarium Nicolai*. It is the most engaging work of Saint-Amand²², one of great importance and largely diffused in the medieval universities²³. In general, the Antidotariums were books of prescriptions or collections of different recipes of compound drugs. In these books we come across various combinations of plants, minerals and animal materials that should produce healing substances. As it is mentioned by Mireille Ausécache, the Antidotariums were essential sources of information for the medieval physicians who had to fabricate by themselves different doses of drugs for their patients long before this task was assigned to the apothecaries²⁴. The *Antidotarium*

²¹ Moita, Tiago, "Tratados Médicos dos Judeus em Portugal no Século XV: Análise do núcleo de fragmentos hebraicos do tratado de Gerardus de Solo da Biblioteca do Paço Ducal de Vila Viçosa".

²² Glick Thomas, Livesey Steven J., Wallis Faith (eds.), *Medieval Science, Technology, and Medicine An Encyclopedia*, Routledge, New York, 2005, p.291

²³ Ausécache, Mireille, « Manuscrits d'antidotaire médiévaux : quelques exemples du fonds latin de la Bibliothèque Nationale de France » in *Médiévales* 52, printemps 2007, pp. 55-74.

²⁴ Ausécache, Mireille, *Idem*.

Nicolai is considered to be one of the most important works of the medical School of Salerno. It contains an alphabetical list of pharmaceutical prescriptions, indications how to preserve the different types of drugs and an appendix of units of weights and measurements of the doses of drugs. Contrary to other books of prescriptions from the same period such as the *Antidotarium Magnus*, the *Antidotarium Nicolai* is a more succinct and concentrated source of knowledge as it contains a selection of the more efficient remedies²⁵.

The Hebrew manuscript which is a translation of the *Expositio super Antidotarium Nicolai* begins with the following words:

”שבדה גזמ אזה המ הנושאר”ה הלאשהו הלא מה רוביחה הזב מתריקה הלפנ רשא תולאשה

The translation of this phrase says: The questions that will be discussed in this treatise are the following and the “first [question] is what is the nature of the honey”. Follows a thematic division of the different chapters in which are elucidated questions on the preparation of healing substances from Honey. The first chapter presents the characteristics of the honey. The second explains why it is necessary to put honey in different drugs. The third discusses which substance is better for healing compositions, the honey or the sugar (it will be argued that the honey has much more virtues; the honey is more consistent and it is more efficient in the composition of concoctions, it has a better taste and adds a purifying element to the composition of concoctions). The fourth chapter explains how to cook the medical concoction. Those are only some aspects of the *Expositio super Antidotarium Nicolai* and it is very important to study the Hebrew translation of this key book of European Pharmacopoeia.

In the following section I will provide the list of seven Hebrew scientific manuscripts which are described in the catalogue of the Hebrew manuscripts at the Jewish National and University Library in Jerusalem.

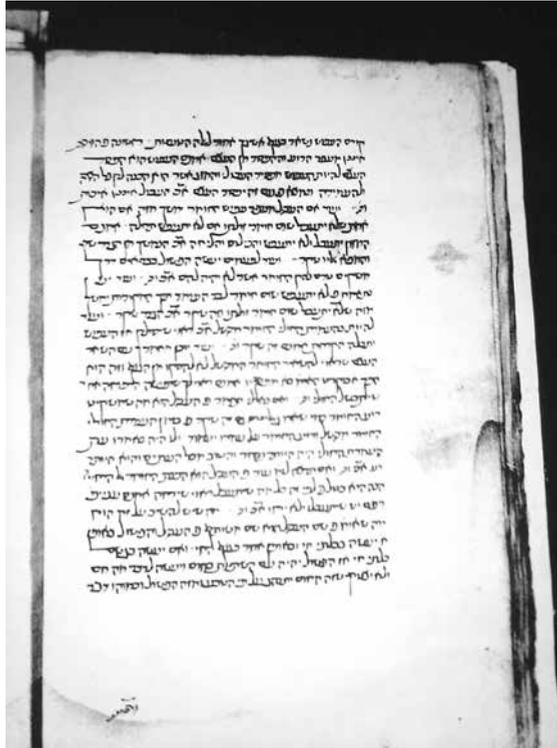
The scientific manuscripts that were written in Portugal between 1200 and 1540

- 1) Sar Shalom Ha’rofe Ben Moshé Shalom Me’Leon (scribe), Santiago do Cacem in the kingdom of Portugal, 1374. Copied for an unknown patron. Location: Russia St. Petersburg oriental Inst. C.21. This might be a medical manuscript for the scribe is a physician (he describes himself as ‘Ha’rofe’ - the physician); in addition, in the colophon the scribe asks for the blessing of wisdom of the Holy Bible and for the blessing of proficiency in the practice of medicine.
- 2) Yossef Ben Gdaliah Franco (scribe), 1411. Copied for an unknown patron. The name of the author: S’ Ali Ben Ragil. Written in Portuguese in Hebrew script. Location: Uk Oxford Bodleian Lib. Ms. Laud. Or. 310.
- 3) Abraham b. Judah ibn Hayyim (it is possible that the scribe is also the author), written in Loulé, 1462. A collection of different works which includes also medical and other recipes in Spanish. Location: Italy Parma Bib. Palatina Parm. 1959.
- 4) Unknown scribe, 1^o *Expositio super Antidotarium Nicolai*, translation by Isaac Ben Abraham Cabrit, 2^o *Gerem Ha- Ma’a lot*, Joseph Vidal ben Benveniste ben Labi, Leiria, 1478. Location: Israel Jerusalem NLI, Heb. 8^o 4013.
- 5) Nisim ben Yossef Vibash, written for oneself Lisboa, 1489. Location: Italy Firenze Bib. Laurenciana Plut 88.27

²⁵ Vallejo, José Ramon, Cobos José Miguel, “El recetario de la Escuela de Salerno conocido como el “Antidotarium Nicolai” in *Medicina Naturalista*, 2013; Vol. 7- N^o 1, p. 35-41.

- 6) Yossef Ben Abraham Calomiti, written for oneself, Porto, 1496. The title of the manuscript: Be'ur Kzat Dvarim Mi'sefer Iesod Olam (Explanation of some elements from the book of Iesod Olam (the source of the universe). 2- The Book of Iesod Olam bt Itzhak Ben Yossef Israeli. Library: Italy Firenze Bib. Laureniana Gaddi 158.
- 7) Yossef Ha'rofe Catlian, written for oneself, 1451-1500. Includes a medical treatise in Galego-Portuguese by Shmuel Esperal and medical recipes by the physician Joseph Catelan in Galego-Portuguese in Hebrew characters. Location: Italy Vatican Bav. Vat. Ebr. 372.

Anexo



Ricardo de Brito*

Uma aproximação às inovações no léxico político e social em Portugal na transição do século XVIII para o XIX: o caso do conceito de Revolução

R E S U M O

Na transição do século XVIII para o XIX, assistimos a evoluções (e inovações) de uma parte significativa do léxico político e social na Europa. Estas novidades semânticas vieram, em muitos dos casos, dar um novo sentido às práticas e experiências políticas (mas também a estas ficaram devidoras) que, em grande medida, se iniciaram com a Revolução Francesa (1789). É bem conhecido o ciclo revolucionário e contra-revolucionário que se originou a partir desta “revolução fundadora” e que se prolongou até sensivelmente meados de oitocentos. Conceito central deste período, Revolução assume significativo relevo pela sua evolução semântica, que lhe conferiu novos usos e significados até então epidermicamente explorados. Pretende-se, assim, traçar uma genealogia destes novos caminhos conceptuais do conceito em Portugal, em finais do Antigo Regime e nas primeiras décadas do século XIX.

Palavras-chave: Revolução; conceitos; século XVIII; século XIX.

A B S T R A C T

In the transition from the XVIIIth to the XIXth centuries, we witnessed developments (and innovations) in a significant part of the political and social lexicon in Europe. These new semantics gave meaning to political experience, which largely began with the French Revolution (1789). It is well known the revolutionary and counter-revolutionary cycle that originated from this “founding revolution” and lasted until the mid of the century. Central concept of this period, Revolution had a significant semantic evolution, which gave him new uses and meanings till then superficially explored. The aim of this paper is to trace the genealogy of these new conceptual paths of the concept in Portugal at the end of the Old Regime and the first decades of the nineteenth century.

Keywords: Revolution; concepts; XVIIIth century; XIXth century.

Momentos de evolução e inovação conceptual

Como sugere a tese de história conceptual de Reinhart Koselleck, entre os meados do século XVIII e meados de XIX, observamos um período em que a linguagem europeia sofreu um significativo (e longo) processo de transformação¹. Em certos momentos radical e com diferentes manifestações. Um século, não estanque, obviamente, na medida em que os ritmos de inovação conceptual variam de país para país, podemos identificar momentos de aceleração, de fractura conceptual e metafórica do tempo moderno. Flagrante cenário desta transformação no escopo temporal sugerido por R. Koselleck foi, sem

* Bolseiro de doutoramento da FCT, ICS-ULisboa/CH-ULisboa.

¹ Reinhart Koselleck, *Futuro Passado, Contribuição à semântica dos tempos históricos* (Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2006).

dúvida, a Revolução Francesa de 1789. Esta revolução foi o resultado de um processo em que mudanças de fundo do universo simbólico e na cultura política francesa – como a “desacralização” do poder do monarca, as mudanças nos hábitos de consumo de livros e de outros bens culturais, e a emergência de uma “opinião pública” – abriram a possibilidade de mudanças de maior envergadura e transcendência². Por diferentes meios, o processo revolucionário francês, quer ao nível da difusão de ideias (que não causam, só por si, revoluções, note-se³), quer, depois, pela expansão napoleónica, desencadeou um ciclo revolucionário (e reaccionário) em vários países europeus. Este ciclo possibilitou, pelo menos de forma mais drástica e acelerada, mudanças significativas no panorama político e social europeu. A Península Ibérica, e por extensão as suas possessões ultramarinas, principalmente na América do Sul, não ficaram à margem destas transformações. Concomitantemente, como já se deu a entender, neste período de perturbações políticas registamos importantes evoluções ou transformações no léxico político e social.

Revolução foi um conceito chave nestas décadas de transição entre séculos. Detectamos inovações conceptuais significativas no vocabulário durante o Iluminismo⁴ – num certo sentido uma antecâmara de inovações conceptuais do léxico que vemos depois desenvolvido a partir de 1789 – mas só com a Revolução Francesa, mormente no que diz respeito ao conceito de Revolução, é que este adquiriu as “possibilidades semânticas flexíveis”⁵ que lhe permitiram adquirir um estatuto de proa no vocabulário político, social e não só, que persistiu durante os séculos XIX e XX. Foi o momento definitivo em que este conceito se desprendeu (apenas) de um sentido de fenómeno natural de eterno regresso – utilizado em sentido astronómico ou no sentido político aristotélico de um giro cíclico pelas diferentes formas de regime –, passando, assim, para um significado novo de ruptura sem retorno⁶. Com esta base conceptual, Revolução passou a assumir a lógica de um acontecimento em que se enfrentava de forma directa e inevitável o problema do começo⁷. Pelo menos nas grandes revoluções. No entanto, não foi somente Revolução a registar inovações conceptuais: outros conceitos tiveram importantes desenvolvimentos valorativos neste período (quer como neologismos absolutos ou de significado), como Constituição, Liberdade, Nação, Classe, História, Crise⁸, entre muitos outros⁹.

Foi só a partir de 1807-1808 que rápidas transformações políticas, tanto em Portugal como em Espanha, tomaram forma, fruto, como demos a entender, das invasões dos exércitos napoleónicos. No contexto ibérico estas alterações traduziram-se com diferentes ritmos. Não obstante, é nestes primeiros anos do século XIX que observamos um “terramoto conceptual” no mundo hispânico.

² Javier Fernández Sebastián, “Guerra de Palabras. Lengua y política en la revolución de España”, in Pedro Rújula y Jordi Canal (dir.), *Guerra de ideas. Política y cultura en la España de la Guerra de la Independencia* (Madrid: Institución Fernando el Católico/Marcial Pons Historia, 2011) 239.

³ Idem, 239.

⁴ Reinhart Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Editorial Trotta, 2012) 199-223; Keith Michael Baker, “Revolution”, in Colin Lucas (edit), *The French Revolution and the creation of the Modern Political Culture*, vol. 2 (Oxford: Pergamon Press, 1988) 42-43.

⁵ Reinhart Koselleck, *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos* (Rio de Janeiro: Contraponto-Ed.PUC/Rio, 2006) 62.

⁶ Não obstante, este entendimento do conceito de revolução – deixando inclusivamente de gravitar com outros conceitos correlativos na época, como revolta ou motim – já tinha sido ensaiado por Voltaire, nas suas *Cartas Filosóficas* (Lisboa, Editorial Fragmento, 1992 [1734]) 36

⁷ Hannah Arendt, *Sobre a Revolução* (Lisboa, Relógio d’Água, 2001) 23.

⁸ Reinhart Koselleck, *Crítica y Crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués* (Madrid: Editorial Trotta, 2007) 241-281.

⁹ Veja-se evoluções conceptuais neste período em obras como as de François Furet, Mona Ozouf (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution Française* (Paris: Flammarion, 1988); ou, mais especificamente, num projecto ainda em curso sobre história dos conceitos no contexto Iberoamericano, Javier Fernández Sebastián, *Diccionario político y social del mundo Iberoamericano: la era de las revoluciones, 1750-1850* (Madrid: Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Comemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009)

Sublinhe-se que este “terramoto”, que imprimiu transformações profundas nas noções que davam sentido às práticas e instituições políticas existentes, não foi uma revolução no tempo curto, devendo ser entendida, neste contexto, como uma etapa¹⁰.

Entre antigos e novos significados: ritmos de consolidação de inovações semânticas (usos e interpretações)¹¹

Os dicionários da língua de um país constituem uma preciosa fonte para o estudo da evolução da linguagem, da semântica de um determinado termo. Em Portugal, para o período a que nos referimos, a referência dicionarista foi o *Vocabulário Portuguez e Latino*, publicado pelo padre Rafael Bluteau, entre 1712 e 1728, e que constituiu a base para os dicionários de língua portuguesa do século XIX (já com as sucessivas reformulações de António Moraes Silva). Na edição de 1720, revolução aparece com o primeiro significado de “Tempos revoltosos, revoltas e perturbações na República”. Em seguida, o significado primitivo, de giro completo, intimamente ligado à órbita dos astros, “Revolução nos astros. Na astronomia, é a perfeita circulação da Esfera, ou do Astro, que se restitui ao ponto de onde principiou o seu movimento”. Somos posteriormente remetidos, novamente, para um significado político, “Revolução nos Estados. Mudança, nova forma de governo”, para seguidamente sermos encaminhados para um sentido de fenómeno natural, “Revolução no humor do corpo”. Por fim, um significado transcendental, “Revolução nas almas”¹².

Este entendimento do que era uma revolução, intimamente ligado a revolta ou sublevação, aparece explanado na obra do 3º Conde da Ericeira, *História do Portugal Restaurado (1679-1698)*¹³, em que vemos explorado o conceito da seguinte forma: “as revoluções de Évora contra Filipe IV” ou “as (revoluções) de Pernambuco contra a tirania dos Holandeses”¹⁴. Também o Abade René Aubert Vertot utilizou o termo de revolução na sua obra *Historia de las Revoluciones de Portugal*¹⁵ (publicada em inícios da segunda década de setecentos, em França) para se referir ao período “restauracionista” português de 1640. Inicialmente tendo no título “conjuração”, a obra veio a beneficiar de acrescentos e reformulações, acabando por ficar com o título de Revolução. A opção de Vertot para definir 1640 como revolução não representava novidade: outras obras no século XVII, essencialmente no contexto “historiográfico” italiano – e por influência depois em França – tinham recorrido à utilização de revolução para categorizar as diversas perturbações políticas que tinham ocorrido nesse século (incluindo a portuguesa)¹⁶. Em alguns casos, a escolha do termo revolução assumia uma estratégia editorial,

¹⁰ Javier Fernández Sebastián, *La crisis de 1808 y el advenimiento de un nuevo lenguaje político. ¿Una revolución conceptual?*, no Congreso Internacional “Las experiencias de 1808. Conmemoración del Bicentenario”, Universidad de Alcalá de Henares (UAH), 26-30 de mayo de 2008, 25.

¹¹ Neste artigo seguimos uma parte significativa das interpretações e a base sequencial da síntese global proposta por Fátima Sá e Melo Ferreira no texto “O conceito de revolução na História dos Conceitos: um percurso em Portugal: 1750-1870”, in *Linguagens e fronteiras do poder*, Miriam Halpern Pereira, et. al. (orgs.) (Lisboa: CEHC, 2012) 79-96. Fruto de recentes investigações pretendeu-se, assim, apresentar alguns contributos novos para uma sistematização mais fina deste conceito no período indicado.

¹² Rafael Bluteau, *Vocabulário Portuguez e Latino*, vol. VII (Coimbra: Colégio das Artes, Officina Pascoal e Silva) 319.

¹³ 3º Conde da Ericeira, *História do Portugal Restaurado: oferecida ao Serenissimo Principe D. Pedro Nosso Senhor*, II Tomos (Lisboa: Officina de João Galvão, 1679-98). Disponível em <http://purl.pt/22311> (consultado em 19-6-2015)

¹⁴ Exemplo dado na entrada sobre Revolução no dicionário de Moraes Silva a partir da edição de 1831, vol. 2, 651.

¹⁵ Na Biblioteca Nacional de Portugal existem várias edições da obra em francês. René Aubert Vertot, *Histoire des Révolutions de Portugal* (Paris: Chez Michel Brunet, 1726). Utilizamos, no entanto, a edição espanhola da mesma obra, *Historia de las Revoluciones de Portugal, escrita en Frances por el Señor Abad de Vertot, de la Academia de las Inscripciones y Bellas Letras y traducida en Lengua Castellana*, 1ª ed., (Leon: Hermanos de Ville, 1747).

¹⁶ Ilan Rachum, “Italian Historians and the Emergence of the Term ‘Revolution’, 1644-1659”, *History, The Journal of the Historical Association*, vol. 80, issue 259, 1995, 193-194.

pelo impacto chamativo que o termo teria na altura¹⁷ (o que revelava uma embrionária inovação ao nível do discurso). A leitura da obra de Vertot demonstra, contudo, que o termo conjuração e sedição ainda persistem de forma hegemónica. Revolução, quando é utilizado, apresenta-se num sentido de sublevação das populações ou, pelo menos fica-se com essa percepção, de que é o conjunto nacional desses levantamentos: “En efecto, al levantamiento de Lisboa, se siguió inmediatamente el de todo el Reyno. Parecia que cada Villa siguiendo el exemplo de esta Capital, tuviesse una conspiracion dispuesta á ser manifestada, pues tanto como esto fue pronta, y general esta revolucion”¹⁸.

Avançando na centúria de setecentos, observamos que revolução começa a ganhar terreno no que toca à utilização. Ou seja: apesar de continuar com significados antigos, como “perturbação” ou “revolta” nos Estados, parece ser visível um maior uso de revolução para definir tais perturbações pelos contemporâneos dos eventos. Exemplificador é a forma como a *Gazeta de Lisboa* tratou a Guerra da Independência Americana, “Na América continua a guerra a fazer os seus estragos, sem poder impedir que um novo Povo se erija para fazer uma revolução no mundo”¹⁹. Aliás, a *Gazeta* veio a dar conta, durante muitos anos, das principais «revoluções» que se iam alastrando na Europa (por exemplo na Províncias Unidas, Irlanda ou Suíça)²⁰.

Antes dos acontecimentos de 1789, detectamos um curioso e, mais relevante, inovador uso do conceito pela pena de António Caetano do Amaral (1747-1819). Em dois discursos proferidos na Academia Real das Ciências (de que era membro), em 1780, apresentou o *Projecto de huma História civil da Monarchia Portuguesa* e um *Plano da História Civil apresentado à Academia na Assembleia de 15 de Novembro*²¹. Fruto de uma Universidade de Coimbra reformada (pelo Marquês de Pombal), de um “reformismo jurracionalista”²², Caetano do Amaral posicionava-se como defensor de uma história “civil” e, mais importante, de uma “história positiva”, dando os primeiros passos em termos metodológicos e teóricos que iremos ver desenvolvidos posteriormente pela historiografia oitocentista²³ e, para a Idade Média, um precursor da história social portuguesa²⁴. No ponto que nos interessa, no *Projecto...* divide a história de Portugal por “épocas”, entendendo que o que separa cada uma são “grandes revoluções”, fruto de situações de crise²⁵. Na sua visão, as “épocas” na história portuguesa são facilmente identificáveis, sendo que a primeira revolução dá-se aquando da morte de D. Fernando, “a grande revolução que há pela morte do Senhor Rei Dom Fernando dá natural princípio a outra época”; e a segunda como consequência da morte de D. Sebastião, “outra revolução maior que a precedente”. Como notou Fátima Sá e Melo Ferreira, apesar da invulgar concepção da história nacional de Caetano do Amaral, que a dividiu por revoluções que marcavam o fim de épocas mas que, ao mesmo tempo, davam o início a outras, a utilização de revolução remetia, tendencialmente, para uma abordagem conceptual de “perturbação” na vida do Estado, logo, ainda longe a inovação semântica que veremos mais adiante²⁶.

¹⁷ Idem, 195.

¹⁸ René Aubert Vertot, *Historia de las Revoluciones de Portugal*, 207.

¹⁹ *Gazeta de Lisboa*, nº 1, 4 de Agosto, 1778, 1.

²⁰ Luís A. de Oliveira Ramos, “Situações propostas de mudança em Portugal no fim do antigo regime”, *Bracara Augusta*, II Tomo, vol. XXXIV, 1980, 680-681.

²¹ Isabel Ferreira da Mota, “Portugal e o Governo das Paixões. História e Política em António Caetano do Amaral”, *Revista Portuguesa de História*, Coimbra, Tomo XLV, 2014, 611.

²² António Manuel Hespanha, *Guiando a mão invisível. Direitos, Estado e Lei no Liberalismo Monárquico Português* (Coimbra: Almedina, 2004) 45-46.

²³ Luís A. de Oliveira Ramos, “Concepções sobre a História (segunda metade do século XVIII)”, in *Revista de História*, vol. XII, Porto, 1993, 252.

²⁴ Isabel Ferreira da Mota, “Portugal e o Governo das Paixões...”, 614.

²⁵ Luís A. de Oliveira Ramos, “Concepções sobre a História...”, 253

²⁶ Fátima Sá e Melo Ferreira, “O conceito de revolução na História dos Conceitos: um percurso em Portugal: 1750-1870”, 82.

No entanto, esta visão de Caetano do Amaral afigura-se com um dos primeiros exemplos em Portugal da possibilidade de alargar o conceito de revolução (para além do seu significado político, astronómico, etc) ao discurso historiográfico, tornando-o um conceito operativo para períodos ainda recuados face à época em que tal termo não existia ou que não teria tal entendimento. Veremos, por exemplo, tal opção retrospectiva na historiografia oitocentista para o caso da crise de 1383-85. De facto, durante o processo revolucionário francês começamos a detectar um pertinente deslizamento do conceito da esfera política para o campo historiográfico, como bem atesta, a título de exemplo, a obra de Conde de Volney, *Les ruins ou Méditation sur les révolutions des empires*, publicada em 1791.

Em termos gerais, o momento de viragem conceptual deu-se, como temos vindo a referir, aquando da Revolução Francesa. Terá sido imediata essa tendência em Portugal? Não propriamente, na medida em que observamos diferentes ritmos consoante as fontes. Demos nota de que a *Gazeta de Lisboa* tinha vindo a dar notícias das principais perturbações políticas que assolavam não só a Europa mas igualmente outras geografias. O caso dos acontecimentos de 1789 não foi diferente, referindo-se como “a famosa Revolução de Paris é o mais interessante objecto da presente conjuntura”²⁷. Curiosamente, no mesmo ano, é publicada a nova versão do *Dicionário de Língua Portuguesa*. Editado por Moraes Silva, que reformulou e acrescentou a base de Bluteau, revolução e revolta deixam de gravitar como sentidos próximos – pelo menos assim aparenta. De facto, o primeiro significado volta a ser o primitivo, o do giro do corpo celeste. Outros entendimentos são acrescentados, como “Revolução física no mundo; alterações como terremotos”. O sentido político já não se encontra dividido, “Revoluções nos estados; mudanças na forma, e polícia, povoação”²⁸. O verbete sobre revolução manter-se-á inalterado até à edição de 1831. A modificação registada neste dicionário aparenta ser indicadora de uma consciência de que o conceito tinha sofrido alterações (essencialmente ao nível do uso) ao longo do século.

Voltando à *Gazeta de Lisboa*, notamos um refluxo quanto à publicação de notícias com o desenrolar dos acontecimentos da Revolução, em grande medida devido aos caminhos extremados que pareciam dar-se em França²⁹. Contrastando com um optimismo reformista inicial³⁰, revolução deixou de ser olhada, por parte da cultura política nacional, com um sentido neutro ou contemplativo. De facto, é reveladora a carga depreciativa na sua utilização, ideia bem expressada pelo embaixador António de Araújo de Azevedo em correspondência oficial: “os delírios do espírito humano e a revolução de tamanho império”³¹ ou “o quanto a revolução de França tem subvertido o sistema político da Europa”³². Não nos parece, contudo, que estejamos perante uma nova semântica do conceito, pois a sua utilização remete-nos (apenas) para perturbações de grande ordem. O que de facto registamos a partir desta altura, mormente para o caso português, é a carga depreciativa de revolução, muitas vezes estreitamente ligada a “anarquia”. Obviamente, os acontecimentos de 1793, com a execução de Luís XVI, colocaram ainda maior carga negativa do termo.

A terminar o século, é publicado, em 1799, o *Elucidário das palavras...* de Fr. Joaquim de Santa Rosa Viterbo³³. A publicação de dicionários interpretativos de termos novos em uso tornou-se

²⁷ Cit. Fátima Sá e Melo Ferreira, “O conceito de revolução na História dos Conceitos: um percurso em Portugal: 1750-1870”, 83.

²⁸ António de Moraes Silva, *Dicionário de Língua Portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado e acrescentado por António de Moraes Silva*, vol. 2 (Lisboa: Of. de Simão Thadeo Ferreira, 1789) 345-346.

²⁹ Luís A. de Oliveira Ramos, “Situações propostas de mudança em Portugal no fim do antigo regime”, 682-684.

³⁰ Joaquim Pintassilgo, “A Revolução Francesa na perspectiva de um diplomata português (A correspondência oficial de António de Araújo de Azevedo)”, *Revista de História das Ideias*, vol. 10, 1988, 131.

³¹ *Ibidem*, 135.

³² *Idem*, 136.

³³ Fr. Joaquim de Santa Rosa de Viterbo, *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram: obra indispensável para entender sem erro os documentos mais raros e preciosos que entre nós se conservam*, II vols., 1ª ed. crítica, (Lisboa-Porto: Livraria Civilização, 1965-66 [1798-1799]).

relativamente comum nestas décadas. Pese embora a publicação de Rosa Viterbo não se enquadrar propriamente nesta lógica, a ausência de registo de revolução para períodos mais recuados vem confirmar a premissa de que revolução é, de facto, um conceito da modernidade³⁴. São poucos os exemplos de dicionários (ou formatos correlativos) em Portugal neste período – se compararmos, por exemplo, com Espanha – que nos oferecem uma interpretação dos novos termos que começaram a entrar no vulgo³⁵. Um dos poucos exemplos deste tipo de formato é o *Glossário das Palavras e Frases* de Fr. Francisco de S. Luís (Cardeal Saraiva), publicado em 1812. Apesar de já nos encontrarmos no século XIX, e com a experiência das Invasões Francesas, notamos a ausência de revolução no inventariado. No entanto, o termo mais próximo, “revoltar”/“revoltante”, figura com uma curiosa descrição: “são palavras que os afrancesados hoje usam com muita frequência. *Isto revolta a razão* [...] Mas são puros anglicismos. Os nossos bons portugueses diriam: isto escandalizam a razão [...]”³⁶.

As invasões francesas do território ibérico imprimiram diferentes resultados semânticos no que ao conceito de revolução diz respeito. Experiências e contextos políticos mais ou menos distintos (por exemplo, os casos das famílias reais) ditaram um desfazamento de ritmos de inovação conceptual. Um dos resultados da Guerra da Independência espanhola (dimensão bélica depressa cultivada por parte da cultura liberal espanhola)³⁷ foi o emergir do primeiro regime liberal na Península, com a Constituição de Cádiz, em 1812. O conceito de revolução adquiriu uma semântica moderna, na medida em que passou a significar uma mudança de regime³⁸. Mais: no caso espanhol, que o distingue claramente do caso português da sua primeira revolução, a guerra e a revolução foram dois fenómenos análogos e não estanques.

Parte importante do vocabulário político e social utilizado durante a Revolução Francesa exerceu influência no vocabulário dos primeiros liberalismos peninsulares³⁹. Flagrante preponderância poder-se-á observar na utilização quer do termo Revolução quer do de Regeneração, empregues nos períodos revolucionários ibéricos, mas com conhecidas raízes na França revolucionária – em que, aliás, foram aplicados de forma quase coincidente e como definidoras do momento⁴⁰.

³⁴ Reinhart Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Editorial Trotta, 2012) 161

³⁵ Aparecem mais tarde, muitas vezes com interpretações reacçãoárias (e de traduções francesas). Veja-se, por exemplo, *Diccionario para uso do vulgo onde na acepção analytica ou figurada que se dá a certas frases e vocábulos se encontram a par de judiciosa critica, sentenças morais e proveitosos conselhos* (Porto, Typographia Comercial Portuense, 1840); *Diccionario Liberal d’algibeira, Contendo a significação das palavras que com o tempo e as revoluções tem tido mudanças na linguagem dos povos correndo risco de não ser entendido quem as empregasse na sua acepção primitiva* (traduzido do Francês) (Angra do Heroísmo: Imp. J.J. Soares, 1839). Em Espanha a prática de publicação de dicionários políticos e satíricos foi muito importante e durou até meados do século. Para uma visão global da luta entre dicionários políticos, veja-se, Maria Antonio Fernández, Juan Francisco Fuentes, “La modernización del vocabulario político español en el siglo XIX: génesis de algunos neologismos fundamentales”, in *Boletín de la Real Academia de la Historia*, (Tomo CXCv, cuaderno III, 1998) 472-473.

³⁶ Fr. Francisco de S. Luís, *Glossario das Palavras e Frases da Lingua Franceza, que por descuido, ignorancia, ou necessidade se tem introduzido na Locucaõ Portuguesa moderna; com o juizo critico das que são adoptaveis nella*, (Lisboa, Academia Real das Sciencias, 1827 [1812]) 118.

³⁷ Por exemplo, Álvaro Flórez Estrada, *Introducción para la historia de la revolución de España*, Londres, 1810; José Clemente Carnicero, *Historia razonada de los principales sucesos de la gloriosa revolución de España*, Madrid, 1814-15.

³⁸ Juan Francisco Fuentes, Javier Fernández Sebastián, “Revolución”, in Juan Francisco Fuentes, Javier Fernández Sebastián (dir.), *Diccionario político y social del siglo XIX español* (Madrid: Alianza, 2003) 628-630.

³⁹ Juan Francisco Fuentes, “Aproximación al Vocabulario socio-político del primer liberalismo Español (1792-1823)”, in Jean-René Aymes y Javier F. Sebastián (eds.) *La Imagen de Francia en España (1808-1850)*, (Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/ Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1997), 62

⁴⁰ Mona Ozouf, “Régénération”, 821-830 e “Révolution”, 847-858, in François Furet, Mona Ozouf (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution Française*, (Paris: Flammarion, 1988).

Regeneração não era um termo desconhecido da cultura política espanhola: vemo-lo a ser empregue antes de 1808, na dicotomia degeneração-regeneração que surgiu na interpretação da crise do Antigo Regime⁴¹. Porém, a sua utilização teve alguns entraves na cultura política de então, fruto, precisamente, da sua conexão com o contexto francês. Já em 1792, no seu manifesto *A la Nacion Española*, José Marchena tentou precisar o que Espanha necessitava: “La Francia necesitaba de una regeneración; la España no necesita más que de una renovación”⁴². Dado que o termo era utilizado mais por afrancesados, e denegrido pelos sectores conservadores, os primeiros liberais espanhóis tentaram não ficar depreciativamente conotados com este conceito⁴³, até porque o próprio Napoleão se tinha entendido, em 1808, como o regenerador de Espanha “[...] pues yo quiero que mi memoria llegue hasta vuestros ultimo nietos, y me exclamen: Es el regenerador de nuestra pátria”⁴⁴.

Semelhante caminho teve o conceito de Revolução, que, mais uma vez, se encontrou ligado à Revolução Francesa, principalmente a partir de 1793, o período do Terror, ficando com uma carga demasiado depreciativa. É por esse motivo que a cultura liberal espanhola tentou demarcar a revolução em Espanha da revolução francesa, dando-lhe carácter próprio, como ficou patente através da proclamação da Junta Suprema Central Governativa, “La revolución española tendrá [...] caracteres enteramente diversos de los que se han visto en la francesa”⁴⁵. O acrescento de qualificativos, como “gloriosa” ou “santa”, pretendeu também auxiliar neste exercício. Não obstante, globalmente, uma parte dos liberais tendeu a empregar o termo revolução com um duplo sentido: luta contra os ocupadores franceses e luta contra a monarquia absoluta⁴⁶.

Em Portugal, a nova semântica de revolução parece não ter encontrado significativo eco, ao contrário do caso espanhol. Como seria de esperar, as três invasões de Portugal ditaram que, para além de uma resistência no terreno em formato guerrilha, também uma resistência panfletária tomasse forma. A utilização de revolução, maioritariamente com referências à Revolução Francesa ou, mais concretamente, a Napoleão, adquiriu contornos altamente depreciativos, como é exemplificadora a posição de José Agostinho de Macedo num sermão em que a considera como “uma das mais pestíferas e ruinosas obras do espírito humano”⁴⁷. Não obstante, em algumas publicações a louvar os levantamentos contra os franceses, que ocorreram em praticamente todo o país, observamos a utilização do conceito de revolução, mas aqui entendido como revolta. Ou, colocado de outra forma, de «revolução restauradora». Por exemplo, *Relação fiel e exacta da revolução de Miranda do Douro* ou *Relação fiel e exacta do princípio de revolução de Bragança e conseqüentemente de Portugal*⁴⁸. Compreensivelmente, o termo mais utilizado e que, tendo em conta a dimensão política de então, melhor categorizou este tipo de levantamentos e os seus propósitos, foi restauração⁴⁹. São inúmeras as proclamações em que é sublinhada esta dimensão: *Compêndio histórico dos acontecimentos mais célebres motivados pela revolução de França, e principalmente desde a entrada dos franceses em*

⁴¹ Juan Francisco Fuentes, “Regeneración”, *Diccionario político y social del siglo XIX español*, 604.

⁴² José Marchena, *Obra española en prosa (Historia, política, literatura)*, Juan Francisco Fuentes (ed.), (Madrid, CEC, 1990) 113.

⁴³ Juan Francisco Fuentes, “Regeneración”, 605.

⁴⁴ Cit. “História Geral das Invasões Francesas em Portugal e da Restauração deste Reino”, in José Acúrsio da Neves, *Obras Completas*, vol. 2, (Porto: Edições Afrontamento, [s.d.]), 22.

⁴⁵ Cit. Juan Francisco Fuentes, Javier Fernández Sebastián, “Revolución”, 629.

⁴⁶ Maria Cruz Seone, *El primer lenguaje constitucional español*, (Madrid, Editorial Moneda y Credito, 1968), 41.

⁴⁷ Cit. António Pedro Vicente, “Panfletos anti-napoleónicos durante a Guerra Peninsular”, *Revista de História das Ideias*, vol. 20, 1999, 118.

⁴⁸ Fátima Sá e Melo Ferreira, “O conceito de revolução na História dos Conceitos: um percurso em Portugal: 1750-1870”, 84.

⁴⁹ José Tengarrinha, *E o povo, onde está? Política popular, contra-revolução e reforma em Portugal*, (Lisboa: Esfera do Caos, 2008) 169.

*Portugal até à segunda Restauração desde a gloriosa aclamação do Príncipe Regente, o Sereníssimo Senhor D. João VI; Congratulação aos habitantes da villa de Gouvea pela feliz e gloriosa Restauração da Pátria; Ode pindarica à feliz Restauração do nosso Portugal ou A vingança da Pátria. Proclamação da cidade de Orense pela Restauração da Pátria, entre muitas outras*⁵⁰.

O entendimento de «revolução restauracionista» veio a ser utilizado por uma das figuras de proa da cultura política conservadora, José Acúrsio das Neves. Na sua conhecida obra, *História Geral das Invasões Francesas em Portugal e da Restauração deste Reino* (1810-11), primeiro texto precocemente escrito a louvar a libertação das forças francesas, e lida com interesse e que deu o mote a obras semelhantes para o contexto político espanhol⁵¹, aborda o termo revolução com um significado de insurreição com objectivos de restauração e com forte participação popular⁵². Mais significativa é a utilização metafórica de fenómenos naturais de grande destruição para se referir aos aspectos revolucionários, quando exemplifica a forma como a ocupação francesa tentou censurar as notícias das revoltas em Espanha, “impossível ocultar uma revolução que rompendo com o estrondo de um trovão produzia estragos de um raio”⁵³. A exploração metafórica na linguagem de certos fenómenos da natureza para se referir a grandes acontecimentos políticos, como aqui ficou demonstrada (embora não sendo propriamente original), seria uma das armas linguísticas mais utilizadas numa “guerra de palavras” ao longo do século XIX, essencialmente no conflito entre liberais e conservadores.

Deste período de transição entre séculos, outra inovação na linguagem é patente, e que diz respeito ao conceito de revolução: o surgimento do adjectivo revolucionário. O próprio Acúrsio das Neves dele fez uso, com um sentido pejorativo, ao referir-se à Revolução Francesa, “[...] anunciavam as declamações violentas e o espírito de intolerância a que os revolucionários se entregavam, sem medida nem reboço”⁵⁴. Contudo, o adjectivo já não representava uma novidade no século XIX. Um olhar pelos relatórios da Intendência Geral da Polícia, de 1799, é revelador de que este já era utilizado, embora com entendimento negativo⁵⁵. Pese embora a sua utilização em finais de setecentos, o adjectivo só bem mais tarde veio a ser dicionarizado, em 1831⁵⁶, não constando nas edições de 1813 e de 1823 do dicionário de Moraes Silva, revelando, assim, um persistente hiato entre o discurso praticado, de certa forma a «língua real», e o momento em que um termo é considerado definitivamente na «língua oficial». Curiosamente, neste aspecto, o adjectivo foi dicionarizado mais rapidamente em Portugal do que em Espanha, em que é registado em dicionário apenas em 1843⁵⁷.

1820: entre Revolução e Regeneração

Historiograficamente, a primeira experiência liberal constitucional portuguesa (1820-23) é identificada como uma revolução, embora os agentes do vintismo tenham optado por, globalmente, categorizar esse momento como uma regeneração.

Finda as guerras napoleónicas e o Congresso de Viena, observamos um refluxo das ideias liberais e um endurecimento das monarquias absolutas restauradas. A difusão de novos projectos de sociedade e

⁵⁰ António Pedro Vicente, “Panfletos anti-napoleónicos durante a Guerra Peninsular”, 126-130.

⁵¹ Idem, 117. Serviu como exemplo para o *Resumo Histórico da Revolução de Espanha*, do Padre Salmón.

⁵² Fátima Sá e Melo Ferreira, “O conceito de revolução na História dos Conceitos: um percurso em Portugal: 1750-1870”, 84.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ José Acúrsio das Neves, *Obras Completas*, vol. 1 (Porto: Ed. Afrontamento, s.d.) 147.

⁵⁵ José Augusto dos Santos Alves, *A opinião pública em Portugal (1780-1820)* (Lisboa: Universidade Autónoma, 2000) 95.

⁵⁶ António de Moraes Silva, *Dicionário de Língua Portuguesa*, vol. 2, 651.

⁵⁷ *Diccionario de la lengua castellana por la Academia Española*, 9ª ed. (Madrid, Imprenta de D. Francisco Maria Fernandez, 1843) 637. Referimo-nos, obviamente, aos dicionários da língua tidos como oficiais, e não os de natureza política ou de sátira que expusemos na nota 35.

formas de governo (e de regime) passou, necessariamente, pela clandestinidade ou, em alguns casos, pelo exílio⁵⁸. A breve trecho, o estado em que se encontrava o país, com uma economia em ruínas, população empobrecida, a Corte ainda no Brasil e a presença inglesa, criou em alguns sectores da sociedade a necessidade de mudança. O resultado mais visível de combate contra este descontentamento antes de 1820 foi a prisão e execução dos membros de um sociedade secreta e paramaçónica, em 1817, que tinha como objectivo a expulsão da presença inglesa, e que se chamava, sintomaticamente, Supremo Conselho Regenerador de Portugal, Brasil e Algarves, em que pontificou Gomes Freire de Andrade. A utilização de “regenerador” como definidor do propósito de tal conselho reflectia, pois, a tendência que veremos nos anos seguintes. Qual foi, então, o lugar de revolução no discurso e retórica liberais?

Os sentidos que vemos desenvolvidos ao longo de diferentes periódicos na imprensa liberal exilada permitem registar que o moderno significado se tinha consolidado. O que diferenciava era a forma mais cautelosa ou extremada com que este era referido. O mais crítico e combativo, que rejeitava uma ideia de reforma, foi João Bernardo Rocha Loureiro. À frente de *O Português ou Mercúrio Político*, refere: “Nós temos um santo respeito por todas as revoluções da natureza e também por as da política se estas são feitas por o povo”⁵⁹. Rejeitava, assim, a ideia de uma via reformista por cima, apelando, de forma muito expressiva, às bases da sociedade. Numa outra passagem, anos mais tarde: “Eu nem do Rei nem dos seus ministros espero obra boa e cabal por via da reforma. Esta espero eu do Povo e de mais ninguém”⁶⁰. Ia, assim, contra a tendência regeneradora, tendência esta que, aparentemente, não ia directamente contra o Rei, mas sim contra a administração (como aliás aconteceu na maioria das revoluções hispânicas, pelo menos inicialmente⁶¹). Exemplo claro desta corrente doutrinária foi o *Campeão Português*, de José Liberato Freire de Carvalho: “O *Campeão Portuguez*, bem longe de desejar revoluções na sua pátria, se oporá constantemente a elas; e só defenderá e pedirá uma revolução generosa e pacífica, feita por seu próprio Rei e governo, para que o povo nunca a faça e até nem a deseje fazer”⁶². A memória da Revolução Francesa estava ainda bem presente, fazendo-se assim apelo a uma tentativa de mudança pela cúpula e renegando a intervenção do “povo” durante o processo. Porém, os dois periódicos encontravam-se num aspecto importante: a necessidade de convocação de Cortes, que permitisse uma fiel representação da Nação, a “boa e antiga constituição nacional”⁶³. O pós-24 de Agosto ditaria que a antiga representação em Cortes não funcionaria na actual conjuntura⁶⁴, contudo, nos anos antecedentes vemos a defesa de um “constitucionalismo histórico”, com a existência de uma Constituição que, no entender destes liberais, não era cumprida. Radicar um conjunto de liberdades ou direitos pré-monarquia absoluta não foi uma novidade ou inovação portuguesa, pois o mesmo exercício havia sido feito quer em França quer em Espanha nos momentos pré-revolucionários⁶⁵. O que nos leva a questionar a intencionalidade das figuras que pugnavam por tal⁶⁶. Na verdade, como mais tarde veio a confessar

⁵⁸ Para uma síntese compreensiva dos exílios liberais portugueses, veja-se Maria de Lourdes Santos, *Intelectuais portugueses na primeira metade de oitocentos*, (Lisboa: Presença, 1988), 102-121.

⁵⁹ *O Portuguez*, vol. IV, nº 24, 1816, 602.

⁶⁰ *O Portuguez*, vol. X, nº 155, 1819, 25.

⁶¹ Javier, Fernández Sebastián “Las revoluciones hispanicas. Conceptos, metáforas y mitos”, in *La Revolución Francesa, ¿Matriz de las revoluciones?*, (Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, 2010) 187.

⁶² *O Campeão Português*, vol. I, nº 1, 1819, 7.

⁶³ *O Portuguez*, vol. VIII, nº 46, 1818, 315

⁶⁴ *O Campeão Português*, vol. III, nº 32, 1821, 476.

⁶⁵ Maria Cruz Romeo Mateu, “Nuestra antigua legislación constitucional ¿modelo para los liberales de 1808-1814?”, in, Pedro Rújula, Jordi Canal (eds.), *Guerra de ideas. Política y cultura en la Españã de la Guerra de la Independencia*, (Madrid: Marcial Pons, 2011) 75-103.

⁶⁶ Sobre o aspecto da intencionalidade e do contexto linguístico, veja-se Quentin Skinner, *Visões de Política, Sobre os métodos históricos* (Viseu: Difel, 2005) 145-178.

José Liberato, a pretensão de convocação de Cortes à moda antiga constituía uma astúcia discursiva, animada pelas experiências revolucionárias de outros países⁶⁷. De qualquer forma, em Portugal, as bases encontravam-se nas Cortes de Lamego, na altura ainda entendidas como reais. Almeida Garrett no seu texto *O dia vinte e quatro de Agosto* (1821) fez uso desta retórica, “As Cortes de Lamego, de cuja existência já não é possível duvidar [...] Uma das principais declarações dela, é a da nossa liberdade. [...] Os Portugueses, declarados livres nas Cortes de Lamego e de Lisboa, foram escravos de homens vis, ambiciosos [...]”⁶⁸. A ideia de um “constitucionalismo histórico” nos anos pré-revolução produziu curiosos usos do conceito de revolução. José Liberato refere, possivelmente como um dos mais explícitos exemplos do que se entendia por revolução, que:

“Chama-se ordinariamente revolução o transtorno que sofre um país pela inteira mudança de suas leis, hábitos, e costumes; e por conseguinte diz-se que um país está revolucionado se, em vez de reger-se por suas antigas leis, hábitos e costumes, é regido pela vontade arbitrária de um só homem, ou de uma Oligarquia composta de uns poucos indivíduos”⁶⁹.

Demonstrando assim que o moderno significado de revolução já tinha ganho sustentação, e sendo este autor defensor do “constitucionalismo histórico”, assumindo uma posição jurídica, não é pois de estranhar que considerasse que Portugal vivia, na verdade, em revolução: “A primeira e fundamental lei da Monarquia Portuguesa é que entre o Rei e o povo haja o grande Conselho da nação, denominado *Cortes*, [...] mas este conselho já não existe, e foi ilegalmente suprimido: logo este acto ilegal foi verdadeiramente revolucionário; e pois que dura até hoje, também certo é que ainda hoje estamos em revolução permanente”⁷⁰. Desta forma entendeu que o 24 de Agosto de 1820 foi, na verdade, uma contra-revolução: com título a dar notícia dos acontecimentos encontramos “Santos, e justos motivos que tiveram os autores da gloriosa Contra-revolução do Porto em 24 de Agosto de 1820. Vantagens próximas e remotas da mesma gloriosa Contra-revolução”⁷¹. A ideia não era inovadora, pois já décadas antes Thomas Paine se tinha referido à revolução americana e francesa como “contra-revoluções” e com interpretações mais ou menos semelhantes.⁷²

O início da primeira experiência liberal e constitucional portuguesa, que vinha sendo preparada desde que se compôs o Sinédrio, em 1818, resultou dos pronunciamentos militares ocorridos no Porto, a 24 de Agosto, e em Lisboa, a 15 de Setembro de 1820. Partilhou, de resto, semelhanças com os modelos revolucionários deste ano nos países do meio-dia⁷³.

É curioso notar que no *Manifesto aos Portugueses*, escrito por Manuel Fernando Tomás com o intuito de justificar, legitimar e dar substância ao movimento no Porto, e assinado pelos membros da Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, não encontremos quer regeneração quer revolução: “O mundo conhece bem que a nossa deliberação não foi efeito de uma raiva pessoal contra o governo

⁶⁷ “Pedi sempre a restituição das nossas antigas Cortes, porque via, que era o que eu só podia pedir sem passar pelo labéu de revolucionário, e porque não queria assustar o governo que me podia logo desde o principio impedir a minha marcha; e porque enfim sabia muito bem, que as Cortes velhas traziam no ventre as Cortes novas. Aparecendo as primeiras, não havia de tardar muito que não aparecessem as segundas, porque esta era a marcha do espírito humano, e a opinião do século”, *Memórias da vida de José Liberato Freire de Carvalho (Introdução de João Carlos Alvim)*, (Lisboa, Assírio e Alvim, 1982, [1855]) 120-121.

⁶⁸ Almeida Garrett, “O dia vinte e quatro de Agosto”, in *Obras Completas de Almeida Garrett*, vol. VI, (Lisboa: Círculo de Leitores, 1984) 19-20.

⁶⁹ *O Campeão Português*, vol. I, nº 5, 1819, 160.

⁷⁰ *O Campeão Português*, vol. I, 163.

⁷¹ *O Campeão Português*, vol. III, nº 28, 1820, 186.

⁷² Hannah Arendt, *Sobre a Revolução*, 52

⁷³ Maurizio Isabella, *Risorgimento in exile, Italian émigrés and the Liberal International in the Post-Napoleonic Era* (New York: Oxford University Press, 2009) 21.

ou de uma desafeição à casa augusta de Bragança”⁷⁴. Mais uma vez encontramos aqui o indício de que tal movimento não ia contra o rei, ou contra a monarquia *per se*. Convém sublinhar que ainda se estava no início do processo, daí a adopção de uma estratégia não confrontacional ao nível do discurso. Mais: no *Diário Nacional*, periódico officioso da Junta Provisional⁷⁵, refere-se aos acontecimentos de 24 de Agosto como “rompimento”⁷⁶. Porém, no mês seguinte, aquando do pronunciamento em Lisboa, já notamos diferenças, aparecendo de forma vincada o assumir de um futuro projecto regenerador, “Nós vamos ultimar convosco a grande obra da nossa regeneração [...]”⁷⁷.

Nas proclamações militares iniciais também iremos notar a via reformadora e não revolucionária. Como indica a proclamação de Bernardo de Sepúlveda, o objectivo seria precisamente evitar, à semelhança do que acontecera em França, os riscos da população em desordem: “É necessária uma reforma, mas esta reforma deve guiar-se pela razão e pela justiça, não pela licença. Coadjuvai a ordem; coibi os tumultos; abafai a anarquia”⁷⁸. A defesa de que os militares deveriam participar nos movimentos mostrava a consciência dos primeiros liberais de que o “povo” não devia ser parte integrante do processo, em grande medida fruto do que tinha acontecido em França. Exemplo desta mentalidade, e reforçado pelos exemplos de Espanha e Nápoles (na sua óptica, note-se), Almeida Garrett defendeu, vincadamente, esta visão: “A força armada evitou os tumultos, sopeou as desordens, e os altares da Liberdade não foram manchados com o sangue das vítimas”⁷⁹. Não obstante, é também verdade que alguns críticos do regime absolutista, como José Liberato, conceberam “liberdade” no sentido de participação popular no governo⁸⁰. De qualquer forma, anos mais tarde, após o fracasso do vintismo e da linha do primeiro liberalismo, Almeida Garrett teve de reconhecer que o “povo” teria de ter papel integrante num processo revolucionário, dando-lhe a necessária sustentação de base: “Certo é que sem o auxílio da força armada era impossível qualquer revolução no estado daqueles países. Mas fazer-se do que só devia ser *auxílio, agente único e exclusivo*, eis aí o grande, o máximo, o capital erro das revoluções peninsulares de 1820”⁸¹.

Os meses posteriores aos primeiros movimentos revolucionários vieram ditar os caminhos conceptuais que definiam o momento que se vivia. Restauração assumiu-se, pelo menos inicialmente, como um deles. Por exemplo, Borges Carneiro redigiu rapidamente um panfleto intitulado *Portugal Restaurado*, mas que, ainda em 1820, viria a ter nova publicação, mais desenvolvida, e já com o título de *Portugal Regenerado em 1820*, em que fez uso da retórica pré-revolucionária (à semelhança de José Liberato) defendendo a restauração das antigas Cortes e liberdades⁸². Interessante é notar que o adjectivo revolucionário é utilizado contra o sector tradicionalista, embora tenha sido um caso relativamente isolado. Notemos, antes de mais, que os primeiros liberais, embora utilizassem o substantivo revolução, não empregaram o adjectivo para se autodefinirem. A sua utilização ficou a cargo da imprensa contra-revolucionária, com os termos depreciativos como “congresso revolucionário”, “medidas revolucionárias”, “governo revolucionário” ou “espírito revolucionário”⁸³.

⁷⁴ “Manifesto aos Portugueses”, in Manuel Fernandes Tomás, *A Revolução de 1820*, (recolha, prefácio e notas de José Tengarrinha), (Lisboa: Seara Nova, 1974) 43.

⁷⁵ José Tengarrinha, *Nova História da Imprensa Portuguesa, Das origens a 1865*, (Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, 2013) 335.

⁷⁶ Cit. Fernando Piteira Santos, *Geografia e Economia da Revolução de 1820*, (Lisboa: Europa-América, 1980), 146-147.
⁷⁷ *Ibidem*, 47.

⁷⁸ *Documentos para a história das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*, Tomo I, (Lisboa: Imprensa Nacional, 1883), 6

⁷⁹ Almeida Garrett, “O dia vinte e quatro de Agosto”, n *Obras Completas de Almeida Garrett*, vol. VI, (Lisboa: Círculo de Leitores, 1984), 27.

⁸⁰ Rui Ramos, “Entre revolução política e evolução social: uma história do conceito de democracia (Portugal, século XIX)”, in *Ariadna histórica. Linguajes, conceitos, metáforas*, n° 1, 2012, 166.

⁸¹ Almeida Garrett, *Portugal na balança da Europa*, (Lisboa: Livros Horizonte, 2005 [1830]) 41-42.

⁸² Manuel Borges Carneiro, *Portugal Restaurado em 1820*, 3ª ed., (Lisboa: Typographia Lacerdina, 1820) 59

⁸³ Telmo Verdelho, *As palavras e as ideias na Revolução Liberal de 1820*, (Coimbra, INIC, 1981), p. 288-289.

Chegaram, inclusivamente, a apelar com teor depreciativo de “democráticos”, ideal que, de resto, os primeiros liberais sempre rejeitaram⁸⁴.

Na imprensa, pelo menos nos seus títulos, não vemos o assumir do termo regeneração de forma plena. Ao invés, optam por outras dinâmicas ligadas aos pressupostos então vigentes: *O Amigos do Povo ou Sentinela da Liberdade, O Amigo do Rei e da Nação* ou *O Liberal*. Vemos, contudo, o assumir do projecto regenerador, com a distinção entre regeneração e revolução: “Porém, nós não estamos nesse caso, porque só fizemos uma Regeneração, e não uma revolução! estas feitas para destruir a Lei Geral, e substituir-lhe outra; aquelas só têm por objectivo o chamá-la à sua primitiva natureza, e adapta-la ao tempo [...]”⁸⁵. Revolução, como já deixámos patente, era ainda um termo muito ligado ao período da Revolução Francesa, daí que a sua utilização fosse, por um lado, completamente rejeitada, e, por outro, que fosse timidamente empregue mas sempre bem definida. Encontramos este exemplo no *Memorandum...* de José da Silva Carvalho, um dos membros fundadores do Sinédrio: “nesse tempo estivesse unido poderia livrar-se dos tumultos populares quando eles tivessem lugar, e aproveitando-se desses momentos, encaminhar a Revolução a um fim útil, dirigindo-a bem, e talvez se conseguisse que ele fosse o regenerador da sua Pátria”⁸⁶.

Embora tenhamos em conta o peso negativo que uma parte do processo francês dos finais do século anterior dera ao conceito de revolução, não podemos deixar de referir que, mesmo assim, se tentou olhar para esses acontecimentos de forma “pedagógica”, como mostra o *Portuguez Constitucional Regenerado*, “A Revolução francesa é a escola das revoluções [...]”, “A história da revolução francesa deve ser o grande livro dos nossos homens de Estado”⁸⁷.

No cômputo geral dos debates parlamentares podemos aferir que Regeneração superou os usos de Revolução. Regeneração era simultaneamente um acto moral e político que, apesar de integrar os novos valores então em voga, permitia a não negação de práticas e religião tradicionais nacionais⁸⁸. Daí a sua persistente fundamentação histórica. A Constituição que sairia das Cortes Constituintes teria de ser, assim, um “restabelecimento” da memória constitucional tradicional, das leis fundamentais da monarquia, mas, ao mesmo tempo, teria de apresentar algo de novo: que essas leis teriam de ser “ampliadas” e “reformadas”⁸⁹. Não é pois de estranhar que o qualificativo mais utilizado tenha sido precisamente o de “regeneração política”, que indicava uma transformação das suas instituições políticas⁹⁰, mas que também veio a influenciar directamente a sociedade⁹¹, embora paulatinamente. Regeneração tinha-se consolidado de tal forma que o próprio Jeremias Bentham, em carta às Cortes, se referiu ao povo português como “povo regenerado”⁹². Qual foi, então, o espaço dado a Revolução?

Não deixa de ser significativo que a primeira vez que o termo Revolução aparece, logo numa das primeiras sessões das Cortes, indica um sentido positivo e com uma referência explícita a Rousseau: “A nossa Revolução marchando de prodígio em prodígio, colocou neste augusto recinto os Pais da Pátria, para organizarem o novo Pacto Social, em que deve assentar a felicidade da geração presente

⁸⁴ Rui Ramos, “Entre revolução política...”, 167-168.

⁸⁵ *A Trombeta Lusitana*, nº 2, 1822, p. 1.

⁸⁶ Maria João Mogarro, *José da Silva Carvalho e a Revolução de 1820*, (Lisboa: Livros Horizonte, 1990) 123.

⁸⁷ Cit. Ana Maria Pina, “O fantasma da anarquia na imprensa vintista”, in *Ler História*, nº 17, 1989, 130.

⁸⁸ Maria Cândida Proença, *A primeira regeneração. O conceito e a experiência nacional (1820-23)*, (Lisboa: Livros Horizonte, 1990) 65.

⁸⁹ António Manuel Hespanha, *Guiando a Mão Invisível, Direito, Estado e Lei no Liberalismo Monárquico Português*, (Coimbra: Almedina, 2004), 80

⁹⁰ *Ibidem*, 71.

⁹¹ Isabel Nobre Vargues, *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-1823)*, (Coimbra: Minerva História 1997)

⁹² Maria Helena Carvalho dos Santos, “A maior felicidade do maior número. Bentham e a Constituição Portuguesa de 1822”, in *O liberalismo na Península Ibérica na primeira metade do século XIX*, 1º vol., (Lisboa: Sá da Costa, 1982) 110

e das gerações vindouras [...]”⁹³. Rousseau, directa ou indirectamente, foi uma figura recorrente nos debates parlamentares⁹⁴. A Revolução Francesa apareceu com sentidos diversos, em grande medida devido ao sentido positivo e negativo que lhe é atribuídos concomitantemente, ou seja, consoante o momento da Revolução a que se referem, “Para vermos se é assim ou não, venha o quadro da revolução francesa que tantos e tão úteis exemplos nos pode dar, uns para se seguir, outros para se evitar”⁹⁵.

No que toca ao conceito em si existem também algumas menções que merecem registo, nomeadamente nas referências à própria Revolução de Agosto. São de carácter positivo: “o esplendor da nossa Revolução”⁹⁶; “Eis aqui o que justifica a revolução de 24 de Agosto, e que fará em toda a posteridade a glória de seus empreendedores”⁹⁷. Ou até num sentido comparativo, como demonstração de que a revolução portuguesa estava a ser conduzida sem os excessos a que se assistiu em outros países, “É verdade que em Palermo e outras partes houve muitas desordens procedentes da mudança do laço; mas não é de presumir que haja desordens entre nós, a revolução presente tem progredido com a mais moderada conduta”⁹⁸.

A comparação com outros contextos em revolução, nomeadamente com Espanha, foi notória. De facto, se não tivesse acontecido a revolução no vizinho ibérico, dificilmente esta se teria feito em Portugal. Deste modo, vemos Pato Moniz a englobar as duas revoluções numa dimensão supranacional, “É chegado o momento de consolidarmos a grande revolução peninsular; é chegado o momento de aperfeiçoar a nossa regeneração política e de assegurar a nossa liberdade”⁹⁹. Curiosamente, tanto o Triénio Liberal como o Vintismo terminariam no mesmo ano. Não obstante, a utilização do substantivo revolução para definir esse momento não parece ter sido consensual. Como vimos, houve quem fizesse uma clara distinção entre os dois modelos a adoptar. Nas Cortes Constituintes voltamos a ver o mesmo princípio, através do deputado Castelo Branco, “Eu sempre farei distinção de uma Nação que se quer de boa fé regenerar e uma revolução. Quantas coisas chegam a um ponto de revolução não se respeitam direitos, quando se trata de regeneração devem-se respeitar os direitos. [...]”¹⁰⁰.

Por último, um modelo que parece ter sido o mais original, pois congregou os dois conceitos, veio de Borges Carneiro, já aqui citado, em que assume o processo como uma “revolução regenerativa”, “Estamos longe da anarquia, uma vez que todos os empregados públicos cumpram para com os povos o que devem. Por causa dos maus empregados públicos é que se fez a presente revolução regenerativa”¹⁰¹.

Conclusões

A modernização conceptual do termo revolução foi gradual e, como vimos, com ritmos diferentes em Portugal se compararmos com outros contextos políticos e históricos europeus. Do caminho conceptual que aqui se apresentou, podemos retirar as seguintes considerações: i) durante boa parte do século XVIII, revolução era entendida com uma perturbação na vida dos Estados, porém, com o significado de revolta gravitando com muita proximidade; ii) apesar de ainda não possuir uma semântica moderna, revolução começou a ganhar espaço no decurso do século, como bem revela a sua utilização em títulos de obras ou noutros formatos discursivos; iii) o conceito, apesar de manter significados antigos, começa a ser utilizado enquanto conceito historiográfico, operativo, para categorizar momentos pretéritos em que o conceito não foi usado; iv) as Invasões

⁹³ *Diário das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa*, sessão de 30 de Janeiro de 1821, 9.

⁹⁴ Ana Maria Ferreira Pina, *De Rousseau ao Imaginário da Revolução de 1820*, (Lisboa: INIC/CHC-UNL, 1988) 62.

⁹⁵ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 29 de Agosto de 1821, 2077.

⁹⁶ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 18 de Junho de 1821, 1249.

⁹⁷ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 25 de Abril de 1821, 952.

⁹⁸ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 21 de Agosto de 1821, 1973.

⁹⁹ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 10 de Fevereiro de 1823, 760-761.

¹⁰⁰ *D.C.G.E.N.P.*, Sessão do dia 3 de Abril de 1821, 448

¹⁰¹ *D.C.G.E.N.P.*, sessão de 13 de Novembro de 1821, 3058.

Francesas, contrariamente ao que aconteceu em Espanha, por exemplo, e fruto de uma experiência política diferente, não ditaram a mudança semântica no conceito, continuando a ser entendido, tendencialmente, como revolta ou, quanto muito, com intuito “restauracionista”; v) nas vésperas da revolução liberal de 1820, o conceito já tinha adquirido o seu significado moderno nas culturas políticas nacionais e passou a ser usado como tal. Todavia, fruto de uma experiência política em que ainda se sentia um passado bastante presente do processo revolucionário francês, e tendo em conta os intuitos subjacentes do ideário liberal da época, que se reflectiram nos debates das Constituintes, o conceito de revolução, para definir os propósitos ou para identificar o momento político que se vivia, foi relegado para segundo plano ou, quanto muito, foi empregue com cautela e com distinções.

Ana Correia*

Os hospitais e a assistência aos doentes em Coruche no século XIX e princípio do século XX

R E S U M O

Até ao final do século XIX, existiam no concelho ribatejano de Coruche dois hospitais, ambos administrados pelas Misericórdias locais: a de Coruche e da Erra. O hospital de Coruche era a principal unidade hospitalar do concelho e a única depois de 1883, quando a debilitada irmandade da Erra foi anexada pela congénere coruchense e o seu hospital extinto.

No sentido de fazer conhecer esta evolução, procura-se avaliar a assistência hospitalar praticada em Coruche durante o século XIX e a primeira década do século XX. Analisa-se o peso da vertente hospitalar no orçamento geral da Misericórdia de Coruche, bem como o seu quadro de funcionários e competências. Além disso, é traçado o perfil da clientela hospitalar que procurava nesta instituição o socorro para as suas moléstias.

Quanto ao hospital da Erra, acompanha-se a profunda fragilidade da Misericórdia que o administrava, repercutindo-se este facto na assistência que oferecia e no volume de doentes que recebeu.

Palavras-chave: Assistência; Hospital; Misericórdia; Coruche (Portugal).

A B S T R A C T

Until the end of the 19th century the Portuguese villages of Coruche and Erra had two hospitals, which were managed by the local Misericórdias. The hospital of Coruche was the main healthcare facility and the only one that remained after 1883, when the failing brotherhood of Erra was assimilated into the Misericórdia of Coruche, and its hospital became extinct.

In this paper we describe the services provided by the hospitals during the 19th century and first decade of the 20th century. We analyzed the share of expenditure of the hospital in the budget of the brotherhood of Coruche, its medical staff, including their technical capabilities. Furthermore, the users of the hospitals are quantified and described.

The fragility of the Hospital of Erra is also proved, as well as of the Misericórdia of the same village, reflected in the weak assistance provided and on the low number of patients that it could receive.

Keywords: Assistance; Hospital; Misericórdia; Coruche (Portugal).

Introdução

Durante o século XIX e princípios do século XX, quem precisasse de cuidados de saúde socorria-se, ainda, do sistema herdado da época moderna, que as câmaras municipais tinham entre o seu corpo de funcionários: os chamados facultativos municipais ou médicos do partido municipal. Além do ordenado que recebiam, praticavam clínica paga dentro da área definida como

* Investigadora colaboradora do Centro de História da Sociedade e da Cultura; Técnica Superior de História no Museu Municipal de Coruche.

o seu partido. Estes médicos ao serviço das câmaras tinham ainda a obrigação de curar os enfermos comprovadamente pobres, sem exigirem qualquer pagamento.

Todavia, o reduzido número de médicos em Portugal era um problema, como também a sua desigual distribuição no território, com acentuada carência principalmente nas zonas rurais¹. A explicação residia na correlação entre os concelhos que tinham contribuído, fiscalmente, para a formação dos médicos, cirurgiões e boticários, a existência de Misericórdias e centros urbanos². Tal facto abria caminho para a multiplicação de um conjunto de pessoas, com grande aceitação junto da população, que prometia a cura de todo o tipo de maleitas. Sangradores, barbeiros, curandeiros, mezinheiros, benzedores, todos concorriam com os médicos, os únicos diplomados. Em simultâneo, há que considerar a automedicação, largamente praticada em todo o país e preferida pela maioria da população, mormente a rural, que apenas em casos mais graves procurava ajuda no exterior da comunidade³.

Por sua vez, os hospitais, embora prestassem assistência e tratamento médico gratuito, dentro das suas possibilidades, a todos os que procurassem a cura das suas moléstias, apenas os pobres e indigentes ali almejavam socorro⁴. Na verdade, os hospitais eram considerados instituições de caridade onde se prestavam cuidados de saúde destinados aos mais pobres, e, por isso, o último recurso de qualquer pessoa. Não que os cuidados terapêuticos fossem piores, tratava-se apenas de uma vergonha e de um desprestígio social⁵. Na verdade, dado os incipientes tratamentos médicos praticados⁶, estes tanto podiam ser ministrados em hospitais ou consultórios como na casa dos pacientes, pelo que no segundo caso o risco de contágio era muito inferior.

A evolução deste conceito de assistência hospitalar para os modernos hospitais resulta em parte das conquistas alcançadas, a partir de meados do século XIX. Se durante a primeira metade de oitocentos o conhecimento e a prática médica eram insuficientes face à doença, sendo o diagnóstico muitas vezes difícil e ambíguo, como o era também o tratamento prescrito, a partir da segunda metade da centúria as ciências vão progredir. Surgem, assim, novas terapêuticas alicerçadas em diagnósticos cada vez mais pautados pelo desejo de rigor e pela fundamentação científica⁷, com efeitos reais na melhoria da vida da população. Contudo, as novas práticas esbarraram, muitas vezes, na desconfiança da população⁸ e na

¹ Jorge Crespo, *A História do Corpo* (Lisboa: Difel, 1990), 33-42.

² Laurinda Abreu, *O Poder e os Pobres. As dinâmicas políticas e sociais da pobreza e da assistência em Portugal (séculos XVI-XVIII)* (Lisboa: Gradiva, 2014, 119-145).

³ Isabel Mendes Drumond Braga, *Assistência, Saúde Pública e Práticas Médicas em Portugal. Séculos XV-XIX* (Lisboa: Universitária Editora, 2001) 142-143; Isabel Mendes Drumond Braga, “A Saúde”, in Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques (dir.), *Nova História de Portugal* (vol. IX, Lisboa: Editorial Estampa, 2002), 531.

⁴ Maria Antónia Lopes, *Protecção Social em Portugal na Idade Moderna: Guia de estudo e investigação* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010), 69-74.

⁵ Não deve ser descurada a existência de Misericórdias que, sendo ou não administradoras de uma instituição hospitalar, prestavam cuidados de saúde ao domicílio. No caso de Coruche é possível que esta vertente não fosse praticada pela Misericórdia, dada a total ausência de qualquer referência a esta questão.

⁶ Até meados do século XIX os meios de diagnóstico e tratamento estavam ainda pouco desenvolvidos, recorrendo-se frequentemente a sangrias, purgas, clisteres e vomitórios para resolver uma infinidade de moléstias. A sangria, por exemplo, era usada em crianças de pouca idade e até em mulheres grávidas. Veja-se a este respeito Arlette Lebigre, “Sangrar e purgar!”, in Jacques Le Goff, *As doenças têm história* (Mem Martins: Terramar, 1985), 277-286; Jorge Crespo, *A História do Corpo*, 110.

⁷ Ana Leonor Pereira e João Rui Pita, “Ciências” in José Mattoso (dir.), *História de Portugal, O Liberalismo*, coord. por Luís R. Torgal e João L. Roque (vol. 5, Lisboa: Editorial Estampa, 1998), 558.

⁸ Refira-se, a título de exemplo, o caso das vacinas. Em Portugal as autoridades travaram uma luta prolongada pela vacinação, visto que a grande maioria das pessoas manifestava desconfiança e descrédito face à novidade. Assim, no sentido de divulgar a inoculação foi criada, em 1812, no âmbito da Academia Real das Ciências de Lisboa, a Instituição Vacínica. No ano seguinte, uma circular enviada a todas as paróquias, pretendia que do púlpito fosse afastada a descrença na vacinação (Ana Leonor Pereira e João Rui Pita, “Liturgia higienista no século XIX – Pistas para um estudo”, *Revista de História das Ideias* (vol. 15, 1993), 453).

resistência desta em alterar velhos hábitos, nomeadamente nas questões de higiene individual e coletiva. A incorporação de novas rotinas quotidianas foi sendo feita muito lentamente, conseguindo-se, em todo o caso, extinguir e diminuir o grau de incidência das mais letais doenças de então.

Em finais do século XIX e princípios do século XX, na senda do que antes já existia, mas não exclusivamente, muitos dos hospitais em Portugal mantêm-se sob a tutela das Misericórdias, como é o caso dos hospitais de Coruche e da Erra, que são aqui alvo de análise. De qualquer forma, o impulso vivido no campo das ciências proporciona o desenvolvimento das próprias estruturas hospitalares, o que se consubstancia também numa crescente especialização dos serviços prestados⁹, caminhando-se progressivamente para os atuais conceitos de hospital e cuidados de saúde hospitalares.

1. A assistência médica prestada em Coruche

Era às câmaras municipais que o poder central imputava a obrigação de prestar cuidados de saúde à população em cada concelho¹⁰. Como referido, os facultativos municipais tinham o dever contratualizado de exercer clínica domiciliária paga dentro do seu partido e tratar gratuitamente os que tivessem atestada a sua pobreza. Além disso, era da sua competência atender a uma série de situações que as câmaras municipais tinham que dar resposta, como seja, por exemplo, examinar os expostos e demais crianças abandonadas, os recrutas do recenseamento militar, as amas de leite e de seco, ou ainda avaliar clinicamente funcionários camarários que demonstrassem problemas de saúde.

No concelho de Coruche, em 1881, existiam dois partidos municipais, que tinham a seu cargo todo o território concelhio e mais de 7600 pessoas¹¹. Nesse mesmo ano foi criado um partido médico para a vila do Couço, localizada a cerca de 25km da sede do concelho, que servia igualmente os lugares de Santa Justa e Nossa Senhora do Peso¹². A decisão era justificada “por ser [o Couço] a freguesia rural mais importante do Concelho, além da de São João Baptista [vila de Coruche], e por ver que os socorros médicos com esta criação do partido são ministradas [sic] a tempo n’aquella freguesia que tão falta tem sido delles”¹³. Ao facultativo do Couço, a Câmara pagava, em 1881, 500 mil réis anuais e aos dois de Coruche 300 mil réis anuais a cada um¹⁴. A diferença de valores pode dever-se à maior extensão do partido do Couço sob a responsabilidade de um só facultativo.

A população, a partir desse momento, passou a dispor de três médicos municipais, mas os seus cuidados não cobriam toda a área concelhia. Isto porque só em 1907, quando José Manuel Guizado, um dos médicos do partido de Coruche, se reformou, sendo substituído por Artur Lopes Branco, o médico recém-admitido deveria exercer, uma vez por semana, nas localidades da Erra e da Lamarosa, localizadas a cerca de 8 e 15km, respetivamente, da sede do concelho.

⁹ É disso exemplo o Hospital Conde de Ferreira, no Porto, e o Hospital de Rilhafoles (hoje Hospital Miguel Bombarda), em Lisboa, direcionados para o tratamento de alienados.

¹⁰ *Código Administrativo Portuguez por Decreto de Julho de 1886 seguido dos Decretos de 29 de Julho e de 12 de Agosto do mesmo anno* (2.^a edição, Coimbra: Imprensa da Universidade, 1892), 77, art.º 167º. Além dos partidos médicos, já o Código Administrativo de 1878 (art.º 103, §7.º) recomendava a criação de partidos de boticários, parteiras e veterinários e antes deste, no Código Administrativo de 1842 (art.º 127, §VIº), estava expresso que uma das competências das câmaras municipais era nomear os médicos, cirurgiões e boticários de partido (*Código Administrativo Aprovado por Carta de Lei de 8 de Maio de 1878 seguido d’um Repertorio Geral e Alfabetic* (2.^a edição, Coimbra, 1878), 21; *Código Administrativo* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1842), 32).

¹¹ Nos censos de 1878 a população do concelho de Coruche contava com 7684 pessoas e em 1890 com 8577 (*População no 1.º de Janeiro de 1878* (vol. 2, Lisboa: Imprensa Nacional, 1881), 270; *Censo da População do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1890* (vol. 2, Lisboa: Imprensa Nacional, 1900), 255).

¹² Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Coruche (de agora em diante AHCMC), *Actas da vereação*, 1880-1885, sessão de 03.03.1881, fl. 22-22v.

¹³ AHCMC, *Cópia do orçamento da receita e despesa da Câmara Municipal de Coruche* [1881], s/n.

¹⁴ *Ibidem*.

Em 1910 os três facultativos tinham de atender às necessidades de uma população que rondaria as 13 000 pessoas¹⁵. Em todo o caso, saliente-se que a população da zona a sul do concelho estaria totalmente desprovida deste tipo de cuidados médicos, podendo esta falta ser minimizada pela proximidade com outros concelhos, muito embora apenas para aqueles que dispunham de condições económicas para pagar os cuidados de um médico esta opção era viável. Os restantes, a maioria, teriam que encontrar outras formas de se socorrer.

No período aqui em apreço, a maioria dos hospitais portugueses eram propriedade das Misericórdias, que espalhadas por todo o território administravam a rede de cuidados hospitalares do país. Havia, contudo, exceções, como por exemplo, a partir de 1834 o hospital de S. José¹⁶, em Lisboa, e os hospitais da Universidade de Coimbra, administrados pela Faculdade de Medicina¹⁷.

No caso concreto do concelho de Coruche, existiam na época dois hospitais, ambos administrados pelas Misericórdias de Coruche e da Erra. Assim, pelo exposto, sabemos à partida que as pessoas que iremos encontrar nos registos de entrada destes hospitais são gente pobre, sem recursos e sem alternativa, quando a luta pela sobrevivência se sobreponha ao estatuto social.

2. O hospital da Misericórdia de Coruche

À semelhança do que aconteceu em muitas das suas congéneres, também a Misericórdia de Coruche, nos primeiros tempos da sua existência, anexou confrarias pré-existentes, como foi o caso das confrarias de Nossa Senhora da Purificação e de S. Brás. Esta última foi anexada em 1564 e tinha um hospital, que desta forma passou a ser administrado pela recém-criada Misericórdia. Mantém-se desconhecida, até ao momento, a localização deste hospital, mas seria com certeza um pequeno espaço, cuja assistência se distancia dos cuidados médicos que, no decorrer do século XIX, serão prestados pelo hospital da Misericórdia. Sabe-se que em 1607 foram adquiridas pela Misericórdia umas casas para servirem de hospital¹⁸, não se esclarecendo se estas foram um acrescento ao hospital existente no século XVI ou se tinham uma localização distinta. Em 1796, na sequência das obras em curso no edifício da igreja¹⁹, a Misericórdia projetou a construção de um novo hospital, porque constata

“o miseravel estado em que se acha o Espital que a [...] Meza administra como o sitio em que o mesmo se acha por ser sombrio e falto de ar determinarãõ que se [construísse] hum novo Espital junto à nosa Igreja para cujo fim se tem ja comprado algumas casas e se compraraõ as que faltaõ [...] por ser o citio mais acomodado para o nosso Espital e com os suficiente [sic] haver muitas esmolos [...] e ser huma obra tam util preciza e necessaria tanto do agrado de Deus como deste Povo”^{19,20}.

¹⁵ *Censo da População de Portugal no 1.º de Dezembro de 1911* (Parte I, Lisboa: Imprensa Nacional, 1913), 190.

¹⁶ O hospital de S. José passou a ser, a partir de 1834, gerido pelo governo central e depois de 1851 completamente separado da alçada da Misericórdia de Lisboa. Antes do terramoto de 1755 chamava-se Hospital de Todos os Santos e era o resultado da anexação, realizada em 1492, de 43 pequenos hospitais existentes na cidade de Lisboa, tendência aliás seguida em outros países europeus, passando posteriormente a ser administrado pela Misericórdia da cidade. (Isabel dos Guimarães Sá e Maria Antónia Lopes, *História Breve das Misericórdias Portuguesas: 1498-2000* (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008).

¹⁷ Sobre os Hospitais da Universidade de Coimbra deve consultar-se Maria Antónia Lopes, *Pobreza, Assistência e Controlo Social em Coimbra (1750-1850)* (vol. I, Viseu: Palimage Editores, 2000), 643-678.

¹⁸ Margarida Ribeiro, *Estudo Histórico de Coruche* (Coruche: Câmara Municipal de Coruche/Museu Municipal, 2009 [1.ª edição 1959]), 169.

¹⁹ Sobre as obras de engrandecimento da igreja da Misericórdia, veja-se Ana Maria Diamantino Correia, “Devoção e poder na Misericórdia de Coruche nos séculos XVIII e XIX”, in *Coruche: o Céu, a Terra e os Homens* (Coruche: Câmara Municipal de Coruche/Museu Municipal, 2014), 157-170.

²⁰ Arquivo da Santa Casa da Misericórdia de Coruche (doravante ASCMC), *Livro de Acórdãos, 1778-1802*, sessão de 20.05.1796, fl. 239.

O novo edifício, adossado à igreja da irmandade, deveria ficar “com a frontaria para o terreiro de S. Pedro como também a sua entrada principal cortando as infirmarias de Norte a Sul tendo estas vinte e quatro camas, 16 para homens e oito para mulheres, e sendo o mesmo hospital de sobrado”²¹.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII as Misericórdias viveram momentos de grandes dificuldades financeiras, agudizando-se ao longo de todo o século XIX, em parte reflexo da situação que o país igualmente atravessava e também das más opções de gestão por elas adotadas, que as conduziu a situações recorrentes de crédito malparado²². A Misericórdia de Coruche estava perfeitamente enquadrada nesta realidade, pelo que uma obra desta envergadura, como a construção de um novo hospital, exigiu dos administradores da irmandade um esforço financeiro acrescido. Para a concretização da obra concorreram vários benfeitores, dos quais se destacou Matias Luís Vinagre, sargento-mor das ordenanças em Coruche, cavaleiro da Ordem de Cristo e, a partir de 29 de janeiro de 1797, Irmão da primeira condição da Misericórdia²³. Além de ter doado 200\$000 réis para a construção do hospital, disponibilizou materiais, facilitou o transporte dos mesmos, ofereceu roupas e – o seu contributo mais significativo – fez um empréstimo de todo o valor preciso para as obras, devendo a Santa Casa pagar-lhe todos os anos o valor de 400\$000 réis²⁴. No total, Matias Luís Vinagre emprestou à Misericórdia 4:463\$783 réis, onde se inclui a quantia de 854\$000 réis para a compra da Herdade da Parreirinha, para posteriormente ser arrendada²⁵. Além deste, outros benfeitores contribuíram para a edificação do novo hospital, que em conjunto perfizeram 466\$430 réis²⁶. A obra custou 6:656\$921 réis e a totalidade da dívida foi quitada em fevereiro de 1908, mas só oito anos depois foi pago o montante de 790\$330 réis ao mestre da obra²⁷.

Todavia, o edifício terá ficado concluído ainda no final do século XVIII, pelo que, se em 8 de outubro de 1798 não estava terminado, tinha, pelo menos, as condições mínimas necessárias para receber os doentes, que foram nesse dia transferidos do velho para o novo hospital, com a assistência de toda a Irmandade²⁸.

Durante todo o século XIX e a primeira década do século XX, o edifício do hospital foi sendo alvo de arranjos e melhoramentos, o que exigiu uma difícil gestão dos escassos recursos disponíveis, impondo a realização de peditórios, bazares de rifas²⁹, petições, corridas de touros, venda de roupa dos doentes que faleciam no hospital, venda de paramentaria, a contração de empréstimos e vários pedidos de Breves de redução de missas. Pese embora todas as dificuldades financeiras, equacionando-se mesmo, em diversas ocasiões, o encerramento do hospital, a Misericórdia conseguiu,

²¹ ASCMC, *Livro de Acórdãos*, 1778-1802, sessão de 26.12.1796, fl. 245.

²² Isabel dos Guimarães Sá, *Quando o rico se faz pobre: Misericórdias, caridade e poder no Império Português, 1500-1800* (Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 1997), 84-86; Maria Antónia Lopes, “As Misericórdias: de D. José ao final do século XX”, in José Pedro Paiva (dir.), *Portugaliae Monumenta Misericordiarum, 1. Fazer a História das Misericórdias* (Lisboa: União das Misericórdias Portuguesas, 2002), 79-80.

²³ ASCMC, *Livro de Acórdãos*, 1778-1802, sessão de 29.01.1797, fl. 246.

²⁴ ASCMC, *Neste Livro se haõ de descrever todas as folhas da importancia e despeza da obra do novo Hospital; como todas as esmolas, que para a mesma obra se derem*, fls. 2-3.

²⁵ ASCMC, *Livro de Acórdãos*, 1778-1802, sessão de 07.07.1799, fl. 53v; sessão de 17.02.1799, fl. 257-257v.

²⁶ ASCMC, *Neste Livro se haõ de descrever...*, fls. 2-3.

²⁷ ASCMC, *Neste Livro se haõ de descrever...*, fls. 53 e 55v.

²⁸ ASCMC, *Livro de Acórdãos*, 1778-1802, sessão de 07.10.1798, fl. 256.

²⁹ Embora o decreto de 23.09.1828 proibisse a realização de rifas, lotarias e jogos de sorte, como forma das Misericórdias auferirem rendimentos, exceção feita à Misericórdia de Lisboa e à Casa Pia, reforçando a portaria de 07.08.1837 e o decreto de 03.06.1841 o expresso em 1828 (Maria Antónia Lopes, “As Misericórdias: de D. José ao final do século XX...”, 80).

por exemplo, que este, em 1901, fosse apetrechado com água canalizada, graças aos incansáveis esforços do facultativo municipal e simultaneamente médico do hospital da Misericórdia, Augusto Artur Teixeira de Almeida³⁰.

Como veremos, o hospital ocupava uma posição central na ação da Santa Casa e os seus administradores estavam disso cientes, considerando-o imprescindível aos que ali almejavam socorro. Por essa razão, é visível a combinação de esforços para manter a assistência hospitalar praticada pela instituição.

2.1. Os encargos com o hospital no orçamento da instituição

A assistência praticada pela Santa Casa dependia diretamente dos recursos financeiros disponíveis, que, como se disse, a determinada altura eram escassos. A instabilidade política, a crise económica e o agravamento das condições sociais em que o país vivia no início do século XIX, repercutiram-se também nestas instituições de assistência. As dívidas provenientes do crédito malparado, aliadas à subida dos preços, foram desastrosas e uma das causas do empobrecimento das Misericórdias³¹.

Em Coruche, a dificuldade de cobrança das dívidas é uma preocupação constante da Mesa, o que obriga, em 1825, à intervenção do juiz de fora, Francisco Eleutério de Faria e Melo, visto que “a Thizouraria da dita Misericórdia esta inteiramente exausta dos mais pequenos fundos para suprir as diárias despesas do Hospital”³². A situação é aflitiva e o pagamento das dívidas uma urgência. Os devedores são constantemente intimados a saldar os empréstimos, mas a Misericórdia parece não ter o poder e a força suficientes para fazer valer os seus mais prementes interesses, com reflexos diretos na ajuda prestada e no funcionamento do hospital. Esta era a grande preocupação dos administradores da irmandade, obrigando a um endividamento crescente da Irmandade, porque “para se manter o Hospital se esta pedindo emprestado”³³.

Além do crédito malparado, as Misericórdias debatiam-se nesta altura com um volume superior ao que podiam suportar de encargos pios. Em 1843 a Misericórdia de Coruche tinha a obrigação de mandar rezar 765 missas anualmente, o que considerava incomportável “atendendo às muitas despesas que a Santa Casa faz com os infelizes e desvalidos, que a este Hospital vem procurar remédio”³⁴. Por esta razão, os incumprimentos são frequentes. Em 1853 a irmandade confessa não ter conseguido cumprir os legados pios, por ter que usar os rendimentos no sustento e curativo dos doentes, ao entender que não devia deixar de prestar tais auxílios³⁵. Do mesmo modo, entre 1854 e 1868 os legados pios não foram executados por falta de recursos e “para acudir à humanidade enferma”, pelo que a irmandade incorria na obrigação de pagar 2:028\$200 réis ao hospital de Évora³⁶, sem retenção da terça parte para o hospital de Coruche, dos quais já havia pago 693\$747 réis, em prestações anuais de 120\$000 réis.

³⁰ A obra custou 520\$240 réis (ASCMC, *Livro de Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 10.02.1901, fls. 179v-180).

³¹ Maria Antónia Lopes, “As Misericórdias: de D. José ao final do século XX...”, 79-86.

³² ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 02.06.1825, fl. 64.

³³ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 26.07.1829, fl. 85v.

³⁴ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 03.07.1843, fls. 129v-130.

³⁵ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 13.06.1853, fl. 70.

³⁶ Desde 1786/87 que a terça parte dos legados pios não cumpridos era legalmente destinada aos hospitais locais, revertendo os restantes dois terços para o Hospital de S. José e expostos de Lisboa (Maria Antónia Lopes e José Pedro Paiva, “Introdução” in *Portugaliae Monumenta Misericordiarum 7. Sob o signo da mudança: de D. José I a 1834* (Lisboa: União das Misericórdias, 2008), 15). Estas determinações mantiveram-se no regime constitucional (Maria Antónia Lopes e José Pedro Paiva, “Introdução” in *Portugaliae Monumenta Misericordiarum 8. Tradição e modernidade: o período da monarquia constitucional (1834-1910)* (Lisboa: União das Misericórdias Portuguesas, 2010), 23).

A situação sufocante obriga à intervenção do poder central. Assim, em 1873 a Mesa envia um requerimento ao governador civil, denunciador da realidade vivida pela Irmandade, que

“luctando com dificuldades superiores às suas forças, quaes a falta de meios pecuniarios para poder sustentar o seo hospital, tem recorrido por muitas e diversas vezes à philantropia e caridade dos habitantes d’esta villa, os quaes sempre em occasiões taes os tem achado animados e possuidos da melhor vontade e dezejo de socorrer este pio estabelecimento. Porem uma situação tão critica e melindrosa é difficil de sustentar, e reclama a mais seria atenção da parte d’esta meza administrativa; os rendimentos proprios são inferiores ás urgentes despesas diarias para a sustentação do hospital [...] porque se achão onerados á satisfação d’ excessivos legados pios”³⁷.

Para além do pedido de um Breve de redução das 765 missas para 26 missas rezadas e três cantadas, a Misericórdia afirma que a partir deste momento só poderia atender gratuitamente seis homens e três mulheres de reconhecida indigência e que residissem no concelho há pelo menos um ano. Os restantes admitidos estavam agora sujeitos ao pagamento de diárias. Em 1881, solicita-se nova redução dos legados pios, desta feita, invocando-se a lei das desamortizações como causadora do acentuado decréscimo dos rendimentos da Misericórdia³⁸. Reforce-se que a supremacia hospitalar, central nas preocupações da administração, era a única razão com que justificam o incumprimento dos legados pios, canalizando todos os meios disponíveis para suprir as despesas do hospital.

O gráfico 1 corrobora o que temos vindo a descrever. Na maioria dos anos as despesas ultrapassam as receitas, o que explica as inquietações constantes dos dirigentes. Pode questionar-se como aprovaria o governador civil os orçamentos apresentados pelas Mesas, se a balança era tantas vezes negativa. As verbas descritas anualmente em muitos dos orçamentos ordinários, tanto nas receitas como nas despesas, eram equivalentes, o que nos leva a aventar uma possível manipulação dos valores colocados à apreciação superior. O défice torna-se evidente quando adicionados os valores dos orçamentos suplementares, decerto mais próximos do real. Por outro lado, interrogamo-nos como poderia a Misericórdia sobreviver com saldos constantemente negativos. A acumulação de dívidas parece ser a resposta a tal situação. Para além dos frequentes donativos ao hospital, desde quantias em dinheiro, como por exemplo da rainha D. Maria Pia que, em 1882, envia à Santa Casa a quantia de 225 mil réis³⁹; perdão de parte de dívidas, como sucedeu com o farmacêutico João Crisóstomo de Almeida, que cedeu 80 mil réis da dívida no valor de 165 mil réis⁴⁰; capitais e bens deixados em testamentos⁴¹ e subscrições feitas por benfeitores da vila⁴².

³⁷ ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 07.08.1873, fls. 4v-5.

³⁸ ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 28.12.1881, fl. 70v. A lei de 22.06.1866 ordenava a desamortização do património que não estivesse diretamente ligado às atividades pias e beneficentes.

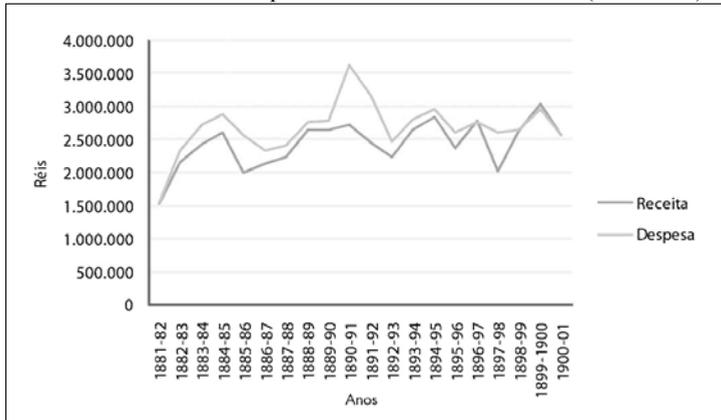
³⁹ ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 12.05.1882, fl. 72-72v.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Refira-se, a título de exemplo, o conjunto significativo de bens que deixou em testamento o provedor Domingos Vieira Raposo, no valor de treze contos de réis, visto não ter “herdeiros forçados e vendo o grande numero de doentes que concorrião ao hospital desta Santa Casa e que muitas vezes se vião os Respectivos admenistradores na triste necessidade de os não aceitar, já por falta de cómodo no hospital já por falta de Rendimentos, cuja falta igualmente fazia que outros não sejam perfeitamente curados” (ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 06.02.1825, fl. 62-62v).

⁴² ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 04.07.1882, fl. 73v.

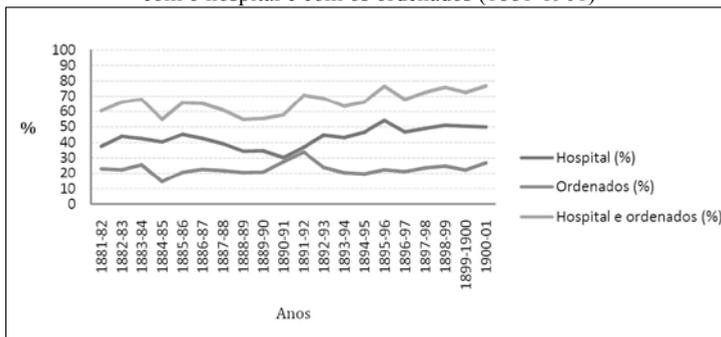
Gráfico 1 – Receita e despesa da Misericórdia de Coruche (1881-1901)



Fonte: ASCMC, *Orçamentos ordinários e suplementares* [1881-1901].

Se dúvidas havia quanto à percentagem reservada à assistência hospitalar, elas desvanecem-se ao constatarmos que o tratamento de enfermos ocupa sempre o primeiro lugar no conjunto das despesas e nunca consome menos de 30% dos gastos totais da Misericórdia.

Gráfico 2 – Encargos, em percentagem, da Misericórdia de Coruche com o hospital e com os ordenados (1881-1901)



Fonte: ASCMC, *Orçamentos ordinários e suplementares* [1881-1901].

Se ao despendido com curativo de doentes somarmos os ordenados dos empregados, todos com funções ligadas ao hospital, então esse valor ultrapassa largamente os 50% do orçamento total, sendo que a partir de 1897-98 supera os 70%, com uma tendência de subida nos anos subsequentes. Logo, fica claramente demonstrada a centralidade dos cuidados hospitalares na atuação da Misericórdia de Coruche, a mais expressiva das suas vertentes assistenciais, para onde era canalizada a fatia maior dos limitados recursos que dispunha (Ver gráfico 2).

2.2. O funcionamento e os funcionários do hospital

A importância conferida ao hospital é uma vez mais revelada pelo facto de todos os seus funcionários se dedicarem de alguma forma aos enfermos. As funções de cada um só foram regulamentadas no compromisso de 1880⁴³, o primeiro texto estatutário conhecido da Misericórdia

⁴³ ASCMC, *Novo Compromisso da Irmandade da Misericórdia de Coruche* (Coimbra: Imprensa Academica, 1881).

de Coruche⁴⁴. Em todo o caso, é possível antever, nomeadamente através dos registos das sessões da Mesa e dos contratos estabelecidos, o quotidiano do hospital.

Como referido, no edifício inaugurado no final do século XVIII existiam duas enfermarias. A partir de meados do século XIX, uma estava preparada para acolher 18 homens e outra para receber 12 mulheres⁴⁵. Em cada uma delas, as camas estavam separadas entre si com uma cortina de chita e junto de cada leito era exigida uma placa de identificação do doente e o tratamento a seguir.

Durante o período em questão, a administração do hospital foi feita de duas formas distintas. Nas primeiras décadas do século XIX, a gestão hospitalar estava a cargo de um dos elementos da Mesa, denominado enfermeiro-mor. A partir de 1821, por se considerar que o cargo de enfermeiro-mor era muito trabalhoso, decidiu-se que daí em diante passaria a ser desempenhado mensalmente por um Irmão que pertencesse à Mesa. No final de cada mês devia o Irmão do Mês apresentar as respetivas contas ao seu sucessor, repartindo desta forma as responsabilidades inerentes ao lugar.

No compromisso de 1880 determina-se que o enfermeiro-mor tinha a obrigação de garantir “que os doentes [fossem] tratados com carinho e amor de Deus” e “que nenhum enfermo fale[cesse] sem ter recebido o sagrado viático” (art.º 50.º, § 3.º). O mesmo texto esclarece que era ao enfermeiro-mor que cabia zelar pelo bom funcionamento do hospital, desde o correto cumprimento dos tratamentos oferecidos aos doentes, à fiscalização do asseio dos espaços e do eficaz desempenho profissional dos empregados, o registo rigoroso de todas as entradas, as altas e os falecimentos no hospital, assim como o assento das receitas e despesas efetuadas.

Dado o empenho que o lugar exigia, houve quem recusasse a nomeação depois de ser eleito. As fontes permitem afirmar que em 1843 o cargo de enfermeiro-mor voltou a ser desempenhado por um único Irmão da Mesa, coadjuvado por um ajudante, o enfermeiro-menor⁴⁶. Além disso, nesta altura determina-se que haja um maior controlo na admissão dos doentes no hospital, devendo estes ser examinados pelo médico antes de darem entrada⁴⁷. Todavia, em 1849, ano em que se detetaram aparentes irregularidades no provimento de esmolas na botica e se exige um escrupuloso exame nas contas, determina-se extinguir “por justos motivos” o cargo de enfermeiro-mor, retomando-se o modelo de Irmão do Mês⁴⁸. A partir deste momento, é possível que os dois sistemas de administração tenham funcionado, variando de acordo com as opções de gestão das sucessivas Mesas.

A legislação publicada em 1806 impôs às Misericórdias a obrigação de aceitar todos os doentes pobres que lhes solicitassem internamento, qualquer que fosse a sua origem geográfica. Mas a esta determinação sobrepunha-se a capacidade financeira das próprias instituições, o que verdadeiramente estipulava as suas regras de funcionamento. São disso exemplo as medidas,

⁴⁴ O alvará régio de 18.10.1806 determinou que as Misericórdias que não possuísem um compromisso próprio se regessem pelo da Misericórdia de Lisboa, aprovado em 1618, devendo as alterações de procedimento feitas ao texto de Lisboa ser alvo de autorização régia. A pertinência de redigir estatutos próprios, adequados ao tempo e realidade de Coruche, ficou firmada nas atas das sessões da Mesa de 09.07.1843 e de 25.10.1865, sem que se conheçam quaisquer resultados.

⁴⁵ ASCMC, *Inventário do Hospital desta Villa, feito no dia 15 de Novembro de 1844, pelo Padre Francisco Maria da Conceição Oliveira, Beneficiado da Collegiada, e Infermeiro Mór do referido Hospital*, Caixa 12, doc. 13; *Contracto celebrado no dia 12 d'Outubro de 1857 entre a Comissão Promotora dos Melhoramentos do Hospital desta Villa, e o Artista Joaquim Francisco de Oliveira – Official de Carpintaria e morador nesta mesma villa de Coruche*. Caixa 10, doc. 19; *Contracto celebrado no dia 20 de Dezembro de 1857 entre a Comissão Promotora dos Melhoramentos do Hospital desta Villa e o Artista Joaquim Francisco de Oliveira – Official de Carpintaria, e moradôr nesta mesma Villa de Coruche*. Caixa 10, doc. 20; *Contracto celebrado no dia 31 de Janeiro de 1858 entre a Commissão Promotora dos Melhoramentos do Hospital desta Villa – e o Artista Joaquim Francisco de Oliveira – Official de Carpinteiro nesta mesma Villa*. Caixa 10, doc. 21.

⁴⁶ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 09.07.1843, fl. 132.

⁴⁷ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 03.07.1843, fls. 128v-130v.

⁴⁸ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 08.07.1849, fl. 47.

impostas em 1848, de restrição à entrada de doentes no hospital de Coruche⁴⁹. Ficava vedada qualquer hipótese de admissão aos portadores de doenças venéreas, pelo que lhes deveria ser passada uma carta de guia⁵⁰. Além disso, sempre que o facultativo, depois de examinar o doente, constatasse que este padecia de algo cujo restabelecimento fosse moroso, ser-lhe-ia igualmente entregue uma carta de guia, assegurando-se que a condição do enfermo lhe permitia efetuar a jornada, sem que tal colocasse a sua vida em perigo, ou era estipulado uma porção de alimentos para ficar em casa, como aconteceu em hospitais do Alto Minho de Oitocentos⁵¹. Aos facultativos exigiram-se duas visitas diárias aos enfermos hospitalizados em vez de apenas uma. Em 1873 restringiu-se para nove o número de doentes cujo tratamento fosse gratuito, seis homens e três mulheres⁵², e em 1874, o número máximo de doentes pobres que o hospital poderia tratar passou a quinze⁵³.

Por sua vez, no compromisso de 1880 ficou expresso que o hospital receberia os doentes que os seus rendimentos lhe permitissem, o que salvaguardava a instituição caso a entrada de enfermos fosse eventualmente recusada, visto tratar-se de uma ilegalidade impor à partida um número máximo de admissões, que impediria a aprovação do documento pelo governador civil. Além disso, na admissão dos doentes era dada preferência aos habitantes do concelho. Somente depois da ordem do provedor, do vice-provedor ou do enfermeiro-mor, os enfermos poderiam dar entrada na instituição, estando salvaguardados os casos de visível urgência, prontamente recebidos no hospital. Mas o documento é muito claro no que concerne ao tempo de internamento, não devendo estender-se a ponto de parecer que as enfermarias se convertiam em casas de asilados. Do mesmo modo, estava vedada a entrada de doentes entrevados ou que sofressem de doenças crónicas. No intuito de atenuar o ponto anterior, é referido que a Mesa, logo que os meios lhe permitissem, consignaria no seu orçamento uma verba para asilar os entrevados que pudesse (art.º 68.º).

No que concerne aos cuidados prestados aos doentes, deve salientar-se a dieta alimentar, como parte importante da terapêutica. Uma das obrigações do enfermeiro-mor era garantir que os remédios e a alimentação prescritos pelo facultativo fossem ministrados correta e atempadamente, sendo ambos mencionados com o mesmo nível de relevância para o restabelecimento dos doentes. O compromisso de Coruche estabelecia cinco dietas, cada uma delas constituída por associações de alimentos em doses distintas.

Dietas alimentares do hospital da Misericórdia de Coruche (1879)

Géneros (em gramas)	1.º			2.º			3.º			4.º			5.º		
	5 caldos de 2 decilitros/dia	Arroz	Pão	Arroz	Pão	Carne									
Almoço	-	-	-	-	50	-	-	90	-	-	125	-	-	-	-
Jantar	-	25	-	40	150	50	50	195	100	60	250	120	-	-	-
Ceia	-	15	-	20	50	50	30	90	50	40	125	80	-	-	-
Total	-	40	-	60	250	100	80	375	150	100	500	200	-	-	-

Fonte: ASCMC, *Novo Compromisso da Irmandade da Misericórdia de Coruche*, Coimbra, Imprensa Académica, 1881, pp. 30-31.

⁴⁹ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 18.04.1848, fl. 37.

⁵⁰ Era um sistema de auxílio aos pobres em que as Misericórdias atuavam em rede. A este respeito pode ver-se Maria Antónia Lopes, “As comunicações nas Misericórdias”, in Margarida Sobral Neto (coord.), *As comunicações na Idade Moderna* (s.l.: Fundação Portuguesa das Comunicações, 2005), 177-210; Maria Marta Lobo de Araújo e Alexandra Patrícia Lopes Esteves, “Passaportes de Caridade: las “Cartas de Guía” de las misericórdias portuguesas (siglos XVII-XIX)”, *Estudios Humanísticos. Historia* (n.º 6, 2007), 207-225.

⁵¹ Alexandra Esteves, “Estar enfermo e ser pobre: assistência à saúde no Alto Minho de Oitocentos”. *Família, Espaço e Património* (Porto: CITCEM, 2011, pp201-22).

⁵² ASCMC, *Acórdãos*, 1865-1873, sessão de 09.05.1873, fl. 14-14v.

⁵³ ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 06.07.1874, fl. 16v.

A alimentação era maioritariamente constituída por pão, carne, mas também arroz. Em todo o caso, consideramos que esta seria a base da dieta fornecida aos doentes, havendo géneros que, consoante a época do ano, poderiam ser introduzidos no regime alimentar praticado, conforme a disponibilidade económica da Santa Casa o permitisse. Contudo, atente-se na pouca variedade de géneros alimentícios descritos como a base das refeições proporcionadas aos enfermos, que consumiriam habitualmente alimentos em pouca quantidade e de má qualidade. Por essa razão, a alimentação fornecida pelo hospital seria, de resto, melhor do que a conseguida por conta própria.

No que diz respeito aos funcionários, importa desde já clarificar que apenas os médicos e cirurgiões formavam o corpo clínico do hospital. Estes eram os únicos com formação específica. A exclusão dos enfermeiros deve-se ao tipo de funções que na época desempenhavam, em nada compatíveis com o significado que a profissão tem nos dias de hoje. No século XIX os enfermeiros eram ainda pessoas de baixa condição sociocultural, sem qualquer tipo de formação profissional, desempenhando nestas instituições trabalhos indiferenciados.

Começemos pelo corpo clínico. Refira-se que a distinção entre médicos e cirurgiões era consciente e prendia-se com as funções de cada um: enquanto ao médico competia a observação do doente, formular o diagnóstico e prescrever o tratamento, do cirurgião esperava-se um trabalho mais mecânico, tendo de manusear os doentes.

De 1820 a 1910, o hospital de Coruche teve sempre, pelo menos, um médico ao seu serviço, exceção feita entre 1856 e 1873, quando exerceram dois facultativos, Manuel Duarte Laranja e José Francisco de Mendonça. Quanto aos cirurgiões, apenas na primeira metade do século XIX a Misericórdia empregou estes profissionais. O último ajuste ocorreu em 1840. Durante este tempo ocuparam o lugar dez cirurgiões, em grande rotatividade e por curtos períodos. O mesmo não sucedeu com os médicos, que, nestes 90 anos, foram apenas cinco, três dos quais acumulando com o partido municipal, como de resto era comum.

Os sangradores têm uma presença inconstante no hospital. Durante a primeira metade do século XIX, a sua falta foi colmatada pelos cirurgiões que, por diversas vezes, acumularam o seu ordenado com o de sangrador. O cirurgião Manuel Brás da Silva Rego, ao serviço no hospital de 1826 a 1830, recebia, além do ordenado anual do partido de cirurgia, 20 alqueires de trigo e 10 de milho pelo partido de sangrador⁵⁴. O mesmo sucedeu com os cirurgiões Francisco José Barreiros, em 1832, e com António Nicolau Lemos de Aguiar, em 1841⁵⁵. A partir do momento em que a Misericórdia deixa de contratar cirurgiões, pode inferir-se que o rotineiro procedimento de sangrar os doentes era executado por sangradores (quando esporadicamente contratados), barbeiros e até mesmo pelos médicos. Sangrar os doentes era uma das atribuições, se necessário fosse, que o compromisso de 1880 atribuía aos facultativos: “O facultativo do hospital tem a seu cargo [...] fazer a operação da sangria, quando não haja de pronto sangrador e ela se torne urgente” (art.º101.º, §3.º). O mesmo texto estatutário estabelece que ao sangrador⁵⁶ e barbeiro compete cortar os cabelos, fazer as barbas, sangrar ou barbear em qualquer parte os doentes que necessitem de tais operações. Para isso era obrigado a comparecer no hospital à sexta-feira, às 10 horas da manhã, além de todas as outras vezes que fosse chamado de urgência⁵⁷.

A manutenção diária do espaço hospitalar e o auxílio aos doentes eram assegurados por um casal de enfermeiros. Situação que solucionava uma necessidade prática e verificada em

⁵⁴ ASCMC, *Livro de consertos de capelães, físicos e mais pessoas que servem nesta Casa*, 1736-1844, termo de 05.12.1826, fl. 64.

⁵⁵ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 09.10.1841, fl. 121.

⁵⁶ Refira-se que o decreto de 13.07.1870 extinguiu a classe dos sangradores, todavia este empregado é ainda considerado no compromisso de 1880 da Misericórdia de Coruche.

⁵⁷ ASCMC, *Novo Compromisso da Irmandade da Misericórdia de Coruche...*, 41.

outras Misericórdias⁵⁸. O enfermeiro tinha sob a sua responsabilidade a enfermaria dos homens e a enfermeira a enfermaria das mulheres. Era obrigação dos enfermeiros mandar lavar as roupas do hospital, remendar e encher as enxergas com palha, “varrerem, caiarem, lavarem e acearem as Enfermarias e as mais oficinas da Casa [...] para melhor aceio e tratamento e consolação dos doentes”. Tinham ainda que receber os doentes com carta de guia, com ou sem cavalgadura e conduzir todos aqueles que se encontrassem em trânsito para outras Misericórdias. No termo do contrato estava especificado que os doentes deveriam ser tratados “com aquele aceio, caridade e zelo com que são obrigados [os enfermeiros] a faze-lo e da sua Cristandade se espera”⁵⁹. O casal admitido em 1821, José Claro e Maria Inácia, recebia o mesmo ordenado que dez anos antes os seus antecessores auferiam, ou seja, 60 mil réis, um moio e meio de trigo, dois moios de milho, um moio de centeio; pela lavagem da roupa, 19 mil e 200 réis, uma marrã ou 200 réis pelo Natal e 40 réis pelo enchimento de cada enxerga⁶⁰. Em 1881, foi contratado um novo casal de enfermeiros e uma sobrinha destes para a função de criada. Recebiam, pelo trabalho dos três, 264\$000 réis anuais⁶¹, valor fixado em 1884 em 288\$000 réis por ano⁶².

O tratamento da roupa do hospital estava entregue a uma lavadeira, que, à semelhança de tantas outras mulheres que prestavam este serviço para uma ou mais casas particulares, lavava a roupa nas águas do rio Sorraia. Quase todas as referências nas atas às várias lavadeiras que passaram pela Misericórdia, dizem respeito a pedidos de aumento do ordenado, sempre justificado pelo muito trabalho que faziam. Em 1844, a lavadeira auferia 24\$000 réis anuais, um saco de milho e outro de centeio⁶³. Quando em julho de 1855 se fez o ajuste com a lavadeira Rita Maria pela quantia de 21\$600 réis e 18 alqueires de milho, esta tinha a expressa obrigação de fazer duas lavagens por semana⁶⁴.

A Misericórdia terá tido sempre os serviços de, pelo menos, um capelão. Funcionário como qualquer outro contratado pela Santa Casa, a ele nos referimos porque uma das suas funções era o acompanhamento espiritual dos doentes do hospital. Ao capelão cabia visitar e confortar os doentes, além de “ajudar a bem morrer os enfermos no Hospital e acompanhalos a sepultura”⁶⁵. Em 1861, o padre Francisco Domingues Martins Borges, recebia como capelão da Santa Casa 96\$000 réis por ano⁶⁶, valor que diminui no ano seguinte “dadas as precárias circunstancias do cofre” para 57\$600 réis⁶⁷.

O acompanhamento dos doentes falecidos no hospital até à sepultura, bem como de pessoas pobres, era uma das obras de Misericórdia praticadas por todas as Santas Casas. Nesse sentido, a Misericórdia de Coruche tinha ao seu serviço os chamados condutores mortuários, que a partir de 1843 passaram a ser quatro.

Outra das obrigações da Misericórdia era acolher e assistir aos viandantes portadores de carta de guia. À saída deveria contribuir de forma monetária e/ou conduzindo os doentes, se fosse caso disso, facultando-lhes uma montada até à Misericórdia seguinte. Esta era igualmente uma forma de prover cuidados de saúde aos que passavam por Coruche e que daqui podiam prosseguir viagem até à Misericórdia de Muge (concelho de Salvaterra de Magos), à do Lavre (concelho de Montemor-o-Novo) e da Erra (concelho de Coruche).

⁵⁸ Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa: de finais do Antigo Regime à República* (Vila Viçosa: Santa Casa da Misericórdia, 2010), 290-291.

⁵⁹ ASCMC, *Livro de concertos...*, termo de 03.07.1811, fls. 60v-61v.

⁶⁰ *Ibidem*, fl. 61v.

⁶¹ ASCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 10.10.1881, fl. 67v.

⁶² ASCMC, *Orçamentos ordinários e suplementares*, 1881-1905.

⁶³ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 12.07.1844, fl. 4v.

⁶⁴ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 08.07.1855, fl. 83v.

⁶⁵ ASCMC, *Acórdãos*, 1818-1843, sessão de 07.07.1822, fl. 38.

⁶⁶ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 07.04.1861, fl. 125.

⁶⁷ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 13.05.1862, fl. 132.

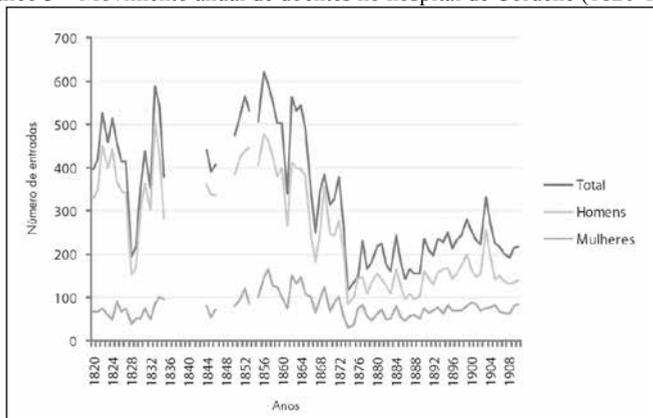
2.3. Os doentes assistidos

De 1820 a 1910 contabilizaram-se 26 079 entradas de doentes no hospital de Coruche, cujas flutuações anuais denunciam problemas na região - económicos, epidémicos, de instabilidade política, comportamentos sociais, adoção de medidas tomadas ao nível da gestão hospitalar, etc.

O gráfico 3 traduz o movimento anual de entradas, pelo que é bem visível a irregularidade do volume de admitidos ao longo dos anos. Os problemas económicos da instituição podem estar na origem da descida acentuada de admissões nos anos de 1828 e 1829, seguida de uma subida repentina no biénio de 1833/34. Este aumento foi mais significativo no número de homens admitidos comparativamente às mulheres, por norma sempre com valores mais baixos, embora também nestes anos se registre um pequeno acréscimo⁶⁸. O aumento dos ingressos na enfermaria masculina deve-se à entrada de soldados que, de outubro de 1833 a junho de 1834, se curaram no hospital de Coruche, num total de 178⁶⁹. Estamos claramente em cenário bélico, nos momentos finais da Guerra Civil⁷⁰. De referir que em outubro de 1833, 66,7% dos homens assistidos são soldados, em novembro são 61,8% e em dezembro são 61,7%. Ainda em março de 1834, 68,7% dos homens eram soldados.

Além da instável conjuntura político-militar, nesta altura o país foi assolado por uma epidemia de cólera, a primeira registada na Europa. Foram, aliás, as movimentações dos soldados que facilitaram a disseminação da doença, agravada no meio militar, dada a proximidade de indivíduos, sujeitos a ambientes propícios ao contágio. Depois da cólera, o tifo atacou fortemente os militares que combatiam na Guerra Civil.

Gráfico 3 – Movimento anual de doentes no hospital de Coruche (1820-1910)



Fonte: ASCMC, *Registo de entrada e saída de doentes* [1813-1858]; *Registo de entradas e saídas de doentes masculinos* [1858-1918]; *Registo de entradas e saídas de doentes femininos* [1858-1920].

⁶⁸ Igualmente através de vários estudos já elaborados se conclui que as mulheres recorriam com menor frequência a tratamentos hospitalares, visto que a maioria dos assistidos era invariavelmente composta por homens. Ver Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa...* 131; Maria Antónia Lopes, *Pobreza...* 694; Ana Isabel Coelho da Silva, *O Hospital da Confraria de S. Francisco/Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor - das origens a 1850* (Ponte de Sor: Santa Casa da Misericórdia, 2005), 31; Ana Isabel Coelho da Silva, *O Hospital da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor no início do século XX: aspectos de uma cultura material* (disponível em www.aphes.pt, consultado em 28.12.2011), 15.

⁶⁹ A partir de 18.10.1806, a legislação obrigava as Misericórdias a admitir todo o tipo de doentes, incluindo os militares. Estes eram internamentos pagos, mas quase sempre efetuados tardiamente.

⁷⁰ Registaram-se soldados do Regimento de Infantaria de Leiria, do Batalhão Expedicionário, da Guarda Real da Polícia de Lisboa, do Batalhão de Voluntários Realista de Vila Viçosa, do Batalhão de Voluntários Realistas de Portalegre e do Regimento de Évora.

Em meados da década de 50 do século XIX, um novo surto de cólera é igualmente visível no volume de entradas no hospital em Coruche nos anos de 1856 e ainda de 1857. Foi precisamente em 1856 que se registou o maior número de hospitalizados no decurso do período em análise, quando entraram 622 pessoas, sendo 477 homens e 145 mulheres. Os meses de julho, agosto e setembro foram os mais críticos, com 92, 110 e 114 entradas, respetivamente⁷¹. Perante tais valores, questiona-se a capacidade da instituição para acomodar essas pessoas. Na sessão de 5 de julho de 1856 é referido um “Hospital de Chólera” criado na vila para receber estes doentes⁷². As informações a este respeito são escassas e não dispomos das atas da vereação para um período tão recuado, mas é possível que este hospital tenha estado sob alçada da câmara municipal, como aconteceu em outras localidades⁷³.

Uma vez mais a quebra de admissões registada em 1861 pode explicar-se pelo “desgraçado estado do cofre”, que nem sequer permitiu fazer uma cerimónia de pesar pela morte de D. Pedro V⁷⁴.

No ano de 1874 é socorrido o número mais baixo de doentes, repercutindo, possivelmente, as medidas restritivas tomadas no ano anterior. De ressaltar a manutenção, a partir destes anos da década de 70, de um menor volume de entradas no hospital, se comparados com os totais dos anos anteriores, nunca abaixo das 200 admissões (exceto em 1828), uma tendência que se mantém até ao início do século XX.

Em consonância com o verificado em outros hospitais, também em Coruche as entradas eram maioritariamente feitas nos meses de verão⁷⁵. Nos finais da primavera e durante o verão reunia-se um conjunto de fatores que contribuía para um agravamento do estado de saúde das camadas populares. A carestia de alimentos, visto ser esta a época que antecede o fim das colheitas, e também por isso de maiores dificuldades económicas, o aumento do trabalho extenuante nos campos sob condições climáticas adversas e a vinda para Coruche de muitos trabalhadores sazonais, concorriam para um aumento do número dos que durante a estiagem procuravam socorro médico.

Por uma questão metodológica, definiram-se três períodos de amostragem (1820-1822; 1860-1862; 1900-1902) e foi recolhida toda a informação disponível no registo das entradas dos doentes, num total de 3469 entradas, permitindo assim caracterizar a clientela hospitalar em três períodos distintos.

Os resultados demonstram que eram os homens quem maioritariamente procurava auxílio hospitalar, muito embora a diferença entre géneros seja mais ténue entre 1900 e 1902. No que diz respeito ao estado conjugal, predominam os doentes solteiros, mas, uma vez mais, esta superioridade esbate-se ligeiramente no início do século XX. A maior vulnerabilidade da mulher quando enviúva, em relação ao homem em igual circunstância, também se verifica nos doentes de Coruche, onde, nos três períodos analisados, a percentagem de viúvas se sobrepõe sempre à de viúvos.

Nas três amostragens são sempre majoritários os doentes naturais do distrito de Santarém, aumentando estes significativamente no triénio de 1900-1902, quando 74,7% dos assistidos são oriundos deste distrito. Nos períodos de 1820-22 e de 1860-62, estes não ultrapassavam os 40%. Tanto na década de 20 como de 60, é considerável o volume de pessoas que, *grosso modo*, são provenientes de locais a norte do rio Tejo, e nestes deve ser igualmente ressaltada a significativa superioridade numérica dos homens face às mulheres. Quer isto dizer que eram os homens que

⁷¹ No mês de junho de 1856 houve 37 entradas e em outubro 53, o que evidencia a subida abrupta de admissões nos meses de julho, agosto e setembro.

⁷² ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 05.07.1856, fl. 87v.

⁷³ Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa...* 162.

⁷⁴ ASCMC, *Acórdãos*, 1843-1865, sessão de 20.11.1861, fl. 130-130v.

⁷⁵ Vários estudos já efetuados chegaram a esta mesma conclusão. Ver Pedro Carasa Soto, *El sistema Hospitalario Español en el siglo XIX. De la asistencia benéfica al modelo sanitario actual* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1985), 169; Maria Antónia Lopes, *Pobreza...* 700-702; João Lourenço Roque “Epidemias no distrito de Coimbra no século XIX (1830-1870)”, *Revista Portuguesa de História* (vol. 34, 2000), 30; Ana Isabel Coelho da Silva, *O Hospital da Confraria...* 32-33.

se deslocavam de localidades mais afastadas, enquanto as mulheres se movimentavam dentro de um perímetro inferior. Perante estes resultados, pode concluir-se que estamos perante grupos de trabalhadores sazonais, essencialmente do sexo masculino, que rumam ao sul em busca de trabalhos temporários na agricultura, migrações referenciadas desde o século XV⁷⁶.

A idade dos doentes admitidos só é conhecida nos anos de 1900 a 1902, quando predominam os assistidos com 50 anos ou mais, contabilizando 30% do total (31,5% são homens e 28% são mulheres), seguidos dos que têm entre 15 e 24 anos, sendo estes 28% mulheres e 20,8% homens.

Do mesmo modo, a documentação só discrimina as profissões dos doentes no início do século XX. Os dados recolhidos corroboram o que se disse anteriormente sobre os hospitais neste período, instituições de assistência a pobres. No caso dos homens, 57,7% declararam ser trabalhadores rurais à jorna, o que é consistente com os dados relativos aos migrantes sazonais que trabalhariam nestas condições⁷⁷. Não esqueçamos, contudo, os que sendo de Coruche trabalhavam igualmente à jorna, ou seja, trabalhadores agrícolas totalmente dependentes da força do seu trabalho para garantir a sobrevivência. A admissão no hospital podia significar, por um lado, comida, teto e agasalho, mas, por outro lado, representava alguns dias sem trabalhar e conseqüentemente sem auferir qualquer rendimento. Quanto às mulheres, 48% afirmou ocupar-se com o “governo da casa”, enquanto que 25% eram campinas.

As probabilidades de cura de um enfermo que entrasse num hospital eram muito elevadas e os registos hospitalares não deixam dúvida⁷⁸. No caso de Coruche nos triénios de 1820-22 e de 1860-62 a taxa de cura foi de 91,8% e nos primeiros anos do século XX, o sucesso foi de 88,8%. Ou seja, nem todos os que procuravam tratamento hospitalar sofriam de moléstia aguda, mas sim de debilitação geral, encontrando nos hospitais descanso, comida e abrigo. Todavia, muitos doentes saíam prematuramente do hospital, não estando de todo restabelecidos, o que concorria para frequentes reingressos na instituição. Os números recolhidos em Coruche retratam precisamente esta situação, pelo que, nos três períodos em análise, a percentagem dos que regressam ao hospital uma segunda vez ronda sempre os 60 a 70%.

No que concerne ao tempo de internamento, enquanto nas décadas de 20 e 60 os doentes estavam em média sob cuidado hospitalar entre 8 a 11 dias, no início do século XX, este tempo aumenta consideravelmente para 19 dias nos homens e 23 dias nas mulheres.

⁷⁶ António de Oliveira, “Migrações internas e a média distância em Portugal de 1500 a 1900”, *Arquipélago. História* (2.ª série, vol. 1 (n.º1), 1995), 273. Sabe-se que 44% dos que requereram ou renovaram passaporte interno no concelho de Penela (distrito de Coimbra), entre 1823 e 1834, se dirigiam ao Alentejo, mas 15% rumaram ao Ribatejo (Rui Cascão, “Mobilidade geográfica nos finais do Antigo Regime (1823-1834) – o caso do concelho de Penela”, *Revista Portuguesa de História* (vol. 31 (2), 1996), 383-410). Para o concelho de Coruche, Margarida Ribeiro refere ranchos migratórios oriundos de Figueiró dos Vinhos, os chamados *paneiros*, os *béus*, os *barrões* e os *ratinhos*, vindos das Beiras e os avieiros provindos da Praia da Vieira, instalando-se em várias localidades da bacia hidrográfica do rio Tejo (Margarida Ribeiro, *Estudo histórico...*, 43-46).

⁷⁷ Resultados semelhantes foram igualmente verificados, em igual período, nos internamentos feitos no hospital da Misericórdia de Cabeceiras de Basto, no hospital de Ponte de Sor e no hospital de Vila Viçosa. Em todos eles prevalecem os jornaleiros como o grupo profissional maioritariamente assistido, bem como uma grande quantidade de mendigos (Norberto Ferraz, “Solidariedades na Misericórdia de Cabeceiras de Basto (1877-1930)” (Diss. Mestrado, Universidade do Minho, 2007), 182-184; Ana Isabel Coelho da Silva, *O Hospital da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor...* 18; Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa...* 133. Por sua vez, Maria Antónia Lopes, para o final do século XVIII, em Coimbra, colhe resultados similares, ou seja, foram hospitalizados em maior número os “trabalhadores”, verificando-se uma percentagem significativa de mendigos (Maria Antónia Lopes, *Pobreza...* 756-757).

⁷⁸ Isabel dos Guimarães Sá, *Quando o rico se faz pobre...* 239; Laurinda Abreu, *Memórias da alma e do corpo. A Misericórdia de Setúbal na modernidade* (Viseu: Palimage Editores, 1999), 403; Maria Antónia Lopes, *Pobreza...* 764-769; Ana Isabel Coelho da Silva, *O Hospital da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor...* 19.

3. O hospital da Misericórdia da Erra

Como se disse, a Misericórdia da Erra administrava uma pequena unidade hospitalar. Ao contrário desta última, no caso da Misericórdia da Erra sabe-se rigorosamente quando foi instituída. Por carta régia datada de 29 de agosto de 1598 foi criada esta irmandade na vila da Erra, em resposta ao pedido formulado pela Câmara local. Diz o texto régio que

“ouvesse por bem que se ordenasse na dita villa a Confraria da Misericórdia e hospital de pobres, por ser de mynha immediata protecção e por nella e em seu termo aver gente nobre. E que desejavão todos se efectuasse a dita Confraria para aver irmandade e tumba em que os defuntos fossem, por serem levados a sepulturar em hũa escada, que hera abatimento para todos e tirava a devoção”⁷⁹.

Para que tal acontecesse, deveria ser anexada a confraria da Conceição e o hospital, chamado de João Afonso, por ter sido por ele criado em tempos; e determinava o monarca que a nova Misericórdia beneficiasse com o dinheiro resultante da venda de seis touros da confraria do Espírito Santo⁸⁰.

No início do século XIX, deparamo-nos com uma instituição em profundo declínio, debatendo-se a Misericórdia com gravíssimos problemas financeiros, com dificuldades em fazer cobranças e, como consequência, face à falta de liquidez, com a acumulação de muitas dívidas. A tudo isto acrescia uma administração descuidada, que obrigava à constante intervenção do poder central e à nomeação de sucessivas comissões administrativas. O registo escrito das atas da Mesa não é tão rigoroso como o que existe em Coruche. Ainda assim, foi possível perceber o grau de instabilidade administrativa e, por vezes, pode mesmo dizer-se, de negligência dos dirigentes. Exemplo disso mesmo é a realização, com a distância de cerca de um mês, de eleições de duas Mesas, ambas compostas, na sua maioria, pelas mesmas pessoas⁸¹. No ano seguinte, o governador civil de Santarém dissolveu a Mesa e nomeou uma comissão administrativa⁸². A nova comissão determinou, em 28 de outubro de 1847 que o tratamento dos doentes do hospital continuasse a ser feito como até aí e que os partidos providos pela Mesa dissolvida permanecessem em vigor, além de que se deveria contratar para o hospital o cirurgião da vila de Coruche, João Jacinto Lopes de Mendonça⁸³.

Na sessão da Câmara dos Deputados de 22 de março de 1855, o Barão de Almeirim, Manuel Nunes Freire da Rocha, remeteu ao governo um relatório, datado de 1852, do administrador do concelho de Coruche, D. José de Menezes de Alarcão, a respeito do mau estado em que se encontrava o hospital da vila da Erra, graças “à má administração daquele estabelecimento de caridade”⁸⁴.

Anos depois, na sessão parlamentar de 31 de maio de 1857, foi referido que, na reunião do Conselho do Distrito de Santarém, havia sido deliberado que como não se conseguia manter o hospital da Erra aberto, por manifesta falta de fundos, o rendimento fosse canalizado para o hospital de Coruche. Ficou expresso em ata que na dita reunião distrital fora falsamente dito que os doentes da Erra iam periodicamente curar-se ao hospital de Coruche, o que a Mesa da Erra refutava dizendo ser “menos exata tal proposta sobre falta de fundos pois se tem curados todos [...] doentes de não só d’esta povoação mas geralmente de todo o Concelho de Coruche”⁸⁵. No mês seguinte foi enviada

⁷⁹ In Laurinda Abreu e José Pedro Paiva (coord.), *Portugaliae Monumenta Misericordiarum 5. Reforço da interferência régia e elitização: o governo dos Filipes* (Lisboa: União das Misericórdias, 2002), doc. 70, 169-170.

⁸⁰ *Ibidem*, loc. cit.

⁸¹ ASCMC/Misericórdia da Erra (doravante ASCMC/ME), *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 07.06.1846, fl. 3v; sessão de 02.07.1846, fl. 4v.

⁸² ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 18.08.1847, fl. 12.

⁸³ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 28.10.1847, fl. 13.

⁸⁴ Câmara dos Senhores Deputados, sessão de 22.03.1855, 265-266; sessão de 23.03.1855, 273.

⁸⁵ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 31.05.1857, fl. 66.

ao monarca uma representação dos habitantes da Erra, insurgindo-se contra o encerramento do hospital⁸⁶. Não foi registada qualquer resposta que tivesse sido dirigida pela Coroa.

O hospital continuou a receber doentes e por isso, em outubro de 1860, foi contratado o cirurgião Domingos António da Costa para curar e sangrar os doentes do hospital, recebendo anualmente 60 alqueires de pão e a quantia de 30 alqueires de trigo e 30 de centeio⁸⁷. Todavia, a comissão administrativa nomeada na sessão de 10 de novembro de 1862 reagiu negativamente a esta contratação feita dois anos antes alegando que “duvida abonar-lhe o partido concedido ao curandeiro Domingos António da Costa”. Saliente-se que em vez de cirurgião, o partidista é apelidado de curandeiro⁸⁸. Quatro dias depois, a mesma comissão administrativa delibera que, sempre que fosse necessário, deveriam ser chamados os facultativos de Coruche, pagando-se-lhes as visitas, uma vez que os parcos rendimentos da Misericórdia da Erra não permitiam criar partidos para facultativos⁸⁹.

Dado o estado de abandono da Misericórdia da Erra, em 1883, o administrador do concelho de Coruche solicitou à Misericórdia de Coruche que procedesse à anexação da instituição errense, pelo que, reconhecendo haver muitas vantagens na junção, a resposta foi afirmativa⁹⁰. Na sessão extraordinária de 23 de novembro de 1883 foi lido em voz alta o alvará do governador civil, anexando-se definitiva e oficialmente o hospital da Erra à Misericórdia de Coruche⁹¹.

3.1. Os doentes do hospital (1820-1883)

O quotidiano do hospital da Erra revela a debilidade da instituição que o tutela. Com uma dimensão inferior ao de Coruche, de 1820 a 1883 registaram-se 2604 admissões no hospital da Erra. Contudo, embora o gráfico 4 apresente uma linha contínua, existem meses em que não foram admitidos doentes. Poderá tal situação resultar da falta de espaço disponível, da falta de procura, da falta de recursos para prover o tratamento dos doentes ou do desleixo no registo das entradas.

Também na Erra o movimento anual de doentes foi bastante irregular, sendo possível observar alguns picos de maior afluência. As admissões aumentam aquando da Guerra Civil e da primeira epidemia de cólera, na década de 30, com 34 doentes anuais, mas mesmo assim valores muito abaixo daqueles que registámos no hospital de Coruche. Além disso, é igualmente significativo o aumento de entradas em 1856, durante a nova vaga colérica, quando se registou o número mais elevado de internamento (106).

Gráfico 4 – Movimento anual de entrada de doentes no hospital da Erra (1820-1883)



Fonte: ASCMC/ME, *Registo de entrada e saída de doentes* [1817-1883].

⁸⁶ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 07.06.1857, fl. 67.

⁸⁷ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1845-1861, sessão de 07.10.1860, fl. 92.

⁸⁸ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1862-1882, sessão de 14.11.1862, fl. 1-1v.

⁸⁹ ASCMC/ME, *Acórdãos*, 1862-1882, sessão de 24.08.1864, fl. 11v.

⁹⁰ AHSCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 06.06.1883, fl. 79.

⁹¹ AHSCMC, *Acórdãos*, 1873-1905, sessão de 23.11.1883, fl. 85.

Saliente-se a grande quebra de admissões no início da década de 60, verificando-se no ano de 1862 a entrada de apenas cinco doentes, o menor de toda a série, situação nada normal.

Por outro lado, em 1868 há um novo aumento significativo de admissões, sem que as fontes nos elucidem o que o motivou⁹². Registaram-se neste ano 90 entradas. O último pico de ingressos ocorreu em 1872, quando os registos somam um total de 79 internamentos. Chegados à década de 80, o declínio da instituição é algo consumado. Mesmo assim, no ano de 1883, o último em que o hospital esteve em atividade, registaram-se 12 internamentos, valor mais alto do que em 1862.

Conclusão

A par com os facultativos municipais, que muitas vezes exerciam clínica em simultâneo nos hospitais locais, eram os hospitais que socorriam na doença as classes mais desfavorecidas da sociedade, como sempre foram em séculos anteriores. Estas instituições de assistência, obrigadas por lei a receber e tratar todos os que as procurassem, eram, na sua larga maioria, administradas pelas Misericórdias locais, como acontecia, durante o período em análise, com os dois hospitais do concelho de Coruche.

O Hospital da Erra, estabelecimento de dimensões muito inferiores ao de Coruche, refletia, nas primeiras décadas do século XIX, o desleixo e abandono administrativo em que se encontrava a Misericórdia Errense. Por esta razão, a Irmandade foi anexada, em 1883, à sua congénere de Coruche e o hospital foi extinto, por uma razão bem forte – as duas Irmandades tinham os mesmos membros, aspeto que se poderá vir a desenvolver em futuros trabalhos .

Por sua vez, o hospital tutelado pela Misericórdia de Coruche era a vertente que ocupava uma posição central no cômputo da assistência prestada pela Irmandade. Não só todos os recursos financeiros disponíveis eram canalizados para o hospital como todos os empregados da Santa Casa estavam de alguma forma ligados ao serviço hospitalar. A importância conferida pelos dirigentes da Misericórdia ao auxílio que por esta via se oferecia é notória no esforço empreendido, mesmo em momentos de profundo estrangulamento financeiro, para manter abertas as portas do hospital.

A análise da clientela hospitalar permite concluir que eram homens solteiros quem, maioritariamente, procurava socorro no hospital de Coruche. Estes, sendo a maior percentagem naturais do distrito de Santarém, muitos eram também oriundos do centro do país. Este dado aliado ao facto de mais de metade dos assistidos se designar como jornaleiros, ou seja trabalhadores rurais à jorna, admite a possibilidade de se tratar de migrantes sazonais que, provindos da zona centro, rumavam ao sul para trabalhar nos campos. Ou seja, era gente humilde que sobrevivia graças à força do seu trabalho e, estando, muitos deles, desenquadrados do ambiente familiar, quando se encontravam fisicamente debilitados, poucas alternativas tinham para além de procurar socorro num hospital. Mais ainda, quando se comparam os dados recolhidos do início do século XIX com os do princípio do século XX é possível percecionarmos alterações de comportamentos e vislumbrarmos uma realidade em mudança.

⁹² João Lourenço Roque refere que na região de Coimbra houve, em 1868, uma epidemia de febres tifóides (João Lourenço Roque “Epidemias...”130-131).

Ana Margarida Silva*

O Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco de Coimbra: fundação e adaptação dos espaços (1851-1910)

R E S U M O

Este trabalho procura abordar as origens do Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de Coimbra: o como e o porquê da sua fundação (em 1851 e 1884), a adaptação dos espaços às funções assistenciais e os regulamentos, procurando, sempre que possível, exemplos concretos, quer da norma quer das exceções, de forma a ilustrar o funcionamento do Hospital e Asilo entre 1851 e 1910. O Hospital da Ordem Franciscana Secular de Coimbra contou, desde cedo, com a vontade dos seus Ministros e restantes membros do Definitório, mas a concretização do sonho de fundação de um hospital dedicado, em exclusivo, aos Irmãos Franciscanos Seculares só foi possível com a doação do edifício do Carmo, na rua da Sofia, em 1845.

Palavras-chave: Ordem Franciscana Secular; Hospital; Asilo; Colégio do Carmo.

A B S T R A C T

This paper attempts to address the origins of the Hospital and Asylum of the Venerable Third Order of Coimbra, Portugal: how and why it was founded (in 1851 and 1884), the adaptation of spaces to assistance functions and its regulations, seeking, whenever possible, giving standard and exceptional examples in order to illustrate the behavior of the Hospital and the Asylum between 1851 and 1910. Since early times their ministers and other members of the Definitory had a founding dream of the implementation of an hospital dedicated exclusively to the secular Franciscan brothers. It was only possible in 1845 with the donation of the Carmo building, localized in Sofia street.

Keywords: Secular Franciscan Order; Hospital; Asylum; Carmo college.

Introdução

Durante a Época Moderna e inícios da Época Contemporânea “Portugal destaca-se das outras nações católicas pela ausência da tutela da Igreja na assistência”¹. De facto, as principais instituições de beneficência, as misericórdias, eram de criação régia, e os hospitais urbanos que vemos surgir na Época Moderna são de iniciativa régia, nobre, burguesa ou corporativa², embora não se possa excluir a influência, menos estudada, do poder episcopal³. Por todo o país, proliferavam também

* Doutoranda do Curso de Doutoramento em Ciência da Informação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹ Maria Antónia Lopes, “Políticas assistenciais em Portugal no “Despotismo Iluminado” e na Monarquia Liberal”. *Comunicação apresentada no IX Congresso da Associação de Demografia Histórica*. (Ponta Delgada, 16, 17, 18 e 19 de Junho de 2010), 3. (Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/24034>)

² Cf. Ana Isabel Coelho Pires da Silva, *O Hospital da da Confraria de S. Francisco / Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor – das origens a 1850*. (Ponte de Sor: Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor, 2005), 11.

³ Cf. Paiva, José Pedro, “O episcopado e a “assistência” em Portugal e na época moderna, séculos XVI-XVII”. *Igreja, Caridade e Assistência na Península Ibérica (sécs. XVI-XVIII)*. (Évora: Edições Colibri-CIDEHUS, 2004), 167-196.

irmandades, confrarias, ordens terceiras e as instituições tipicamente liberais que foram surgindo ao longo do século XIX: asilos, creches, dispensários, lactários, albergues noturnos⁴, não esquecendo a atuação das entidades públicas como o governo central, os governos civis e as câmaras municipais.

Antes da criação do Sistema Nacional de Saúde, em 1979, os cuidados médicos eram garantidos com tratamento domiciliário e nos hospitais, maioritariamente nas misericórdias ou em confrarias e ordens terceiras, nestes casos exclusivos para os seus membros. Excetuavam-se os Hospitais Centrais de Lisboa, sob gestão governamental a partir de 1834, os Hospitais da Universidade de Coimbra, o das Caldas da Rainha e o de S. João, no Porto, já do século XX, e ainda, nesta centúria, as clínicas privadas que gradualmente foram abrindo quando os cuidados de saúde em internamento se tornaram uma área de negócios.

Até ao século XX, os hospitais eram vistos como “instituições de caridade, pois só os pobres pediam o internamento”⁵ uma vez que, todo aquele que tinha possibilidades, tratava-se em casa. Nos hospitais das ordens terceiras, são os irmãos pobres que recorrem ao auxílio hospitalar e aqui reconhece-se a dificuldade em definir o conceito do que era ser pobre⁶, visto que os irmãos terceiros seculares estavam obrigados ao pagamento dos anuais. Ainda assim, situações de privação ao nível da alimentação, vestuário, habitação, sobretudo causadas pela impossibilidade de trabalhar, impeliram os irmãos seculares a recorrerem ao auxílio hospitalar garantido pelas instituições de que eram membros.

O hospital era, então, “la pieza clave del sistema assistencial heredada de la modernidad”⁷, quando aos cuidados do corpo se aliavam a assistência espiritual⁸ e a distribuição de esmolas. De instituições que rejeitavam não só os doentes incuráveis mas também os contagiosos (razões, entre outras, que explicam as baixas taxas de mortalidade ali verificadas), os hospitais vão-se modificando, com o progressivo aumento e especialização dos cuidados médicos, a que não ficaram alheios os progressos da medicina de finais do século XIX⁹.

No século XIX, surgem as instituições tipicamente liberais consideradas “inovadoras” como “os asilos de mendicidade, os asilos de infância desvalida, as associações de socorros mútuos e, a partir da década de Setenta, as creches e os albergues noturnos”¹⁰, que tinham por objetivo “A repressão da mendicidade, a prevenção da doença, o socorro à invalidez e à infância (crianças abandonadas, mas agora, também, as indigentes que podiam ter pais vivos)”¹¹.

As ordens terceiras seculares conheceram grande adesão e desenvolvimento, sobretudo nos séculos XVII e XVIII. O auxílio espiritual e material dedicado aos seus membros foram incentivos importantes e atrativos para a adesão das populações de antanho e se as confrarias e ordens terceiras “no âmbito da protecção social tinham um papel menor, por estar em geral reservada aos próprios

⁴ Cf. Maria Antónia Lopes, “Instituições de piedade e beneficência do Distrito de Coimbra na década de 1870”. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*. (N.º 11, Coimbra: Centro de História da Sociedade e da Cultura, 2011), 317-358.

⁵ Maria Antónia Lopes, *Protecção Social em Portugal na Idade Moderna. Estudos: Humanidades*. (Coimbra: Imprensa da Universidade, 2010), 69.

⁶ Sobre o conceito de pobreza veja-se, entre outros, Maria Antónia Lopes, *Pobreza, Assistência e Controlo Social em Coimbra (1750-1850)*. (Vol. 1, Viseu: Palimage Editores, 2000), 13-22 e 27-148; Maria Antónia Lopes, *Protecção Social em Portugal na Idade Moderna*, 19-29.

⁷ Pedro Carasa Soto, *Historia de la beneficencia en Castilla e Leon: poder y pobreza en la sociedad castellana*. (Valladolid: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid, 1991), 29.

⁸ Veja-se, entre outros, Isabel dos Guimarães Sá, “Os Hospitais portugueses entre a assistência medieval e a intensificação dos cuidados médicos no período moderno”. *Congresso comemorativo do V centenário da fundação do Hospital Real do Espírito Santo de Évora. Actas*. (Évora: Hospital do Espírito Santo, 1996), 87.

⁹ Ana Leonor Pereira e João Rui Pita, “Ciências”. In José Mattoso (dir.), *História de Portugal. O Liberalismo*. (Vol. V. Editorial Estampa, 1993), 661-667.

¹⁰ Maria Antónia Lopes, “Políticas assistenciais em Portugal no “Despotismo Iluminado” e na Monarquia Liberal”, 10.

¹¹ *Ibidem*, 18.

membros, não pode, todavia, ser considerada desprezível a sua função de auto-ajuda, dada a proliferação destes institutos por todo o espaço português¹².

Além da santificação pessoal, os irmãos terceiros seculares dedicaram-se a tarefas diversificadas, muitas de cariz social, particularmente no auxílio aos irmãos pobres e doentes¹³. É nesta perspetiva que também a Ordem Terceira de Coimbra vai fundar o seu Hospital e Asilo, embora a sua ação beneficente se fizesse sentir desde o início da fundação, nomeadamente com a atribuição de esmolas aos irmãos caídos em pobreza, com atitudes pontuais como a decisão em Mesa de 3 de maio de 1832 de dar esmola de bacalhau, arroz, pão, laranjas e dinheiro a todos os presos das cadeias da Portagem, Universidade e Aljube e a todos os irmãos pobres da Ordem¹⁴, ou, já no século XX, com a fundação do Patronato Masculino de Santo António (1936) e da Casa Abrigo Padre Américo (1994).

Os objetivos deste trabalho são, mais concretamente, apresentar o como e o porquê da fundação do hospital, a adaptação dos espaços às funções assistenciais, os regulamentos e as competências dos funcionários hospitalares, de forma a ilustrar o funcionamento do Hospital e Asilo entre 1851 e 1910.

Das fontes existentes no arquivo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco de Coimbra¹⁵, e no que ao Hospital e Asilo diz respeito, foram analisados, fundamentalmente, os *Regulamentos* internos (1851, 1890), as *Disposições regulamentares de admissão de enfermos* (1851), as atas exaradas entre 1851 e 1910 e a correspondência recebida e expedida no mesmo período. Nestas fontes encontram-se inúmeras informações sobre a gestão e o funcionamento do Hospital e Asilo, que procuramos retratar neste trabalho, com especial ênfase para o período da sua fundação, passando pela sua missão e competências. Dissecam-se os Regulamentos do Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco, “escutam-se” nas atas as alterações estatutárias ao longo do período em causa e as preocupações dos diferentes Conselhos relacionadas com o hospital e asilo.

1. A fundação do Hospital e Asilo

A Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra foi fundada a 5 de janeiro de 1659 como pessoa moral canonicamente ereta, no convento de S. Francisco da Ponte, com a prática dos seus exercícios espirituais na capela colateral da parte do Evangelho da igreja do referido convento. Em 1740 iniciou-se a construção da capela da Ordem Terceira, anexa ao convento de S. Francisco da Ponte, capela ainda hoje propriedade da instituição. Contudo, vicissitudes várias levaram a sérios conflitos com os frades franciscanos, pelo que a Ordem Terceira conimbricense abandonou a sua capela, passando a reunir na igreja da antiga Sé Catedral (Sé Velha) até inícios do século XIX. Na sequência da extinção das ordens religiosas masculinas, em 1834, o Conselho da Venerável Ordem obteve do poder régio a igreja do Carmo, sita na rua da Sofia, em 1837, e o restante edifício do extinto colégio dos Carmelitas Calçados, anos depois, para aí se estabelecer e fundar o seu hospital, local que é ainda hoje a sede da instituição.

¹² Maria Antónia Lopes, “Políticas assistenciais em Portugal no “Despotismo Iluminado” e na Monarquia Liberal”, 7.

¹³ Cf. Juliana de Melo Moraes, “As Prática Assistenciais entre os Irmãos Seculares Franciscanos nas duas margens do Atlântico (século XVIII)”. In *Pobreza e assistência no espaço ibérico: séculos XVI-XX*. (Org. Maria Marta Lobo de Araújo, Fátima Moura Ferreira, Alexandra Esteves. Braga: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, 2010), 186-187.

¹⁴ Arquivo da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra (AVOTFC), *Bulas, Estatutos e Memórias, 1832*, fl. 51v.

¹⁵ Ana Margarida Dias da Silva, *Inventário do Arquivo da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra (1659-2008). Instrumentos de Descrição Documental 2*. (Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10334/4/IDDs2InventarioOrdemTerceira.pdf>)

Pensado no ano de 1831, em sessão de 15 de maio, e sob proposta do então Ministro¹⁶, o beneficiado Manuel José Ferreira, só com a doação do edifício do extinto Colégio do Carmo, na rua da Sofia, pela carta de lei de 23 de abril de 1845¹⁷, o Hospital da Venerável Ordem Terceira da Penitência de São Francisco de Coimbra teve um espaço para a sua fundação. De facto, com a extinção das ordens religiosas masculinas em 1834 e a progressiva extinção das femininas a partir desse ano, “procedeu-se também a uma importante transferência de património edificado para as instituições de beneficência públicas e privadas”¹⁸, de que a Ordem Franciscana secular foi também beneficiária. Abriu portas, pela primeira vez, a 14 de maio de 1852 e deu-se ao hospital da Ordem o título de “Hospital de Nossa Senhora da Conceição”¹⁹ para aquiescer ao pedido do benfeitor Sebastião José de Carvalho²⁰: “... Agora quero que faça sciente á Ordem Terceira, de que eu desejo e peço que o nosso Hospital tome por sua particular protectora a Nossa Mãe Santissima, Senhora da Conceição”.



Figura 1 – Fachada principal do edifício do Carmo, rua da Sofia, n.º 114

¹⁶ O ministro é o chefe temporal da Ordem Terceira.

¹⁷ A aquisição do colégio deveu-se à importante a intervenção do ministro Manuel Martins Bandeira (foi ministro entre 1827-1830 e 1836-1851, provedor da Santa da Misericórdia de Coimbra em 1836-37 e um dos fundadores do Asilo de Mendicidade em 1855 (cf. Maria Antónia Lopes, “Provedores e escrivães da Misericórdia de Coimbra de 1700 a 1910. Elites e fontes de poder”. *Revista Portuguesa de História* (T. XXXVI, vol. 2, (2002-2003)), 203-274. (Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66773>) e do juiz de direito José Ricardo Pereira de Figueiredo (Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*. (Coimbra: Typographia de J. J. Reis Leitão, 1895), 152).

¹⁸ Maria Antónia Lopes, “Os socorros públicos em Portugal, primeiras manifestações de um Estado-Providência (séculos XVI-XIX)”. *Estudos do Século XX* (13 - volume temático: “Estado Providência, capitalismo e democracia”. Coimbra), 18. A Ordem Terceira de S. Francisco de Guimarães encetou processo análogo ao solicitar a cedência gratuita do extinto convento de S. Francisco daquela cidade para ampliação do seu hospital, o que conseguiu por carta de lei de 4 de março de 1875 (Carla Manuel Baptista da Silva Oliveira, *A Ordem Terceira de S. Francisco na cidade de Guimarães (1850-1910)*. (Diss. Mestrado, Universidade do Minho, 2003), 36-39 (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25303>).

¹⁹ Também os Hospitais da Universidade de Coimbra tiveram a designação de “Hospital da Conceição” após a Reforma Pombalina da Universidade (Maria Antónia Lopes *Pobreza, Assistência e Controlo Social em Coimbra (1750-1850)*, 644).

²⁰ Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 158.

Em abril de 1860, foi apresentada uma representação aos Deputados da Nação, pelo ministro conselheiro José Maria de Abreu²¹, que visava obter a cerca do extinto Colégio do Carmo e um quintal junto à Casa do Noviciado, onde os doentes poderiam fazer os seus passeios higiénicos²². O ministro explica que:

“A Mesa do Definitório da Venerável Ordem Terceira da Penitência da Cidade de Coimbra, tendo obtido a Igreja e pertenças do extinto Colégio do Carmo Calçado, na rua da Sofia da dita cidade, pelo artigo 17 da Carta de Lei de 15 de Setembro de 1841 para nela celebrar os officios divinos e tendo-lhe sido também concedido o edificio daquele Colegio a fim de nele se estabelecer um Hospital para o curativo dos enfermos pobres da nossa Venerável Ordem pela Carta de Lei de 23 de Abril de 1845, o que se levou a efeito não se compreendeu naquelas beneficis concessões o pequeno terreno, denominado cerca do Collegio, que com ele communica, e que é indispensável ao estabelecimento do Hospital, não só porque estando aquella cerca [sic] um outro possuidor fica o edificio inteiramente devassado, mas também porque sem ele o estabelecimento seria privado do único local mais apropriado para a distração e passeios hygienicos dos enfermos em estado de convalescença, como é preciso segundo os princípios da Sciencia.

Por estas razões de conveniencia sanitaria e para que o estabelecimento do hospital possa ter a mais completa perfeição e preencher melhor os justos fins da instituição, a Mesa do Definitório recorre aos princípios da Humanidade que tanto honram a Representação Nacional, para que tomando na devida consideração os fundamentos que ficam ponderados que a Mesa leva respeitosamente a sua presença, se signe conceder-lhe também aquella cerca, que é sem dúvida uma pertença do edificio que já goza”²³.

O pedido foi atendido e a cerca foi concedida por Carta de Lei de 11 de agosto de 1860²⁴. Todavia, a concretização do hospital não foi imediata. De facto, após a concessão do espaço do extinto colégio do Carmo para a instalação do Hospital, em 1845, a preocupação maior era a de garantir proventos para a adaptação do edificio. “Não dispunha a V. Ordem de fundos nem de

²¹ Natural de Coimbra, onde nasceu a 15 de setembro de 1818, José Maria de Abreu casou com D. Maria do Loreto Osório Cabral Pereira de Menezes, da Quinta das Lágrimas. Doutorada pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra em 1840, foi lente catedrático na mesma Faculdade, diretor-geral de Instrução Pública (15-9-1859 a 25-4-1861 e em 15-10-1869 a 1870) e secretário-geral do Ministério do Reino (1869). Foi ministro da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra no triénio 1857-1860 e Deputado às Cortes por Coimbra em 1854-1858 e 1860-1864 (Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 178-191; António Augusto Rodrigues (ed.), *Memoria Professorum Universitatis Conimbrigenensis* (1772-1937). (Vol. II. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra, 1992), 273; Pedro Tavares de Almeida, “ABREU, José Maria de”. Maria Filomena Mónica (dir.) - *Dicionário Biográfico Parlamentar: 1834-1910*. (Vol.1 (A-C), 2004), 49-52). A proximidade com o poder central terá tido certamente influência nos benefícios que José Maria de Abreu conseguiu para a Ordem Terceira de Coimbra.

²² Situação análoga viveu o Hospital da Misericórdia de Viseu que, também no século XIX, “ponderou a utilidade de aquisição da quinta para a cerca do hospital e apresentou consistentes motivos que, sumariamente, diziam respeito ao passeio dos doentes em convalescença ou tratamento (...) obstando-se, assim, à quebra de dietas e outros excessos praticados pelos doentes fora do hospital, prejudiciais à saúde e ao crédito do estabelecimento e dos facultativos” (Vera Lúcia Almeida Magalhães, *O Hospital Novo da Misericórdia de Viseu. Assistência, poder e imagem*. (Viseu: Santa Casa da Misericórdia de Viseu, 2011), 86-87.

²³ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1860*, fls. 31-31v. A justificação de propriedade do terreno circundante do edificio do Carmo para os mesmos fins higiénicos, aparece novamente em 1888, tendo gerado um conflito com a Irmandade do Senhor dos Passos, estabelecida na vizinha igreja da Graça. Por causa disso, o Definitório escreveu ao rei D. Luís dizendo: “existe um pequeno espaço de terreno, que apenas mede 5,80 metros de comprimento sobre 3 metros de largura, que, até há pouco, se conservava sem destino algum mas a Veneravel Ordem Terceira aproveitou, desde recentes anos, com o fim de obter luz e ar para os doentes da sua enfermaria e um passeio hygienico ao ar livre para os seus asylados; por quanto convem que se diga, que a dicta Veneravel Ordem Terceira sustenta ao mesmo tempo duas instituições humanitárias, Hospital e Asylo” (AVOTFC, *Actas e Eleições, 1888*, fl. 135v.)

²⁴ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1860*, fl. 38v.

rendimentos para ocorrer às suas despesas; possuía no entanto as bênçãos do céu e a boa vontade dos fiéis”²⁵. Salieta Juliana de Mello Moraes que “O ideal de edificação e de manutenção de um hospital fez parte do cotidiano de diversas organizações seculares. Muitas vezes, devido aos encargos financeiros, a realização de tal projeto alongava-se no tempo”²⁶, e assim aconteceu com o hospital da Venerável Ordem Terceira de Coimbra. Entre 1845, data da concessão do edifício, e 1852, abertura das suas portas e admissão dos primeiros doentes, as más condições do edifício do Carmo eram tão graves que Joaquim José Pinto Malhau²⁷, de Lisboa, requereu à rainha D. Maria II, em 1849, que o edifício do Colégio do Carmo voltasse a ser incorporado nos Próprios Nacionais. Alegava que a Ordem Terceira não tinha fundos para fazer o Hospital para os irmãos pobres nem meio para o manter, que o edifício sito na rua da Sofia estava inutilizado e convertido em celeiro e, por isso, devia voltar a ser colocado em praça para se vender a fim de se tornar útil à Nação²⁸.

As acusações de que extinto colégio do Carmo estava transformado em celeiro compreendem-se na medida em que a Ordem Terceira de Coimbra abrigava no edifício os alagados, sempre que havia grandes inundações do Mondego no Bairro Baixo, como aconteceu “em Novembro de 1848, por ocasião da grande enchente do Mondego, [quando] uma infeliz viúva pediu que se recolhesse e secasse nos corredores do claustro os frutos de 26 jeiras de terra que trazia de renda e se perdiam de outro modo, o que não passou de um acto de beneficência (e que teve lugar uma só vez!), sendo certo, contudo, que uma pequena casa do edifício, nas independências do estabelecimento, se destina pelo arrendatário para arrecadação de milho, com o que não se pode dizer que o edifício está reduzido a celeiro”²⁹.

Na representação que em 1849 a Venerável Ordem fez à mesma Rainha, em resposta ao requerimento de Pinto Malhau, alegava-se que, quando em 1845 a Ordem tomou posse do edifício, este se achava

“em perfeito estado de ruína pelos estragos que lhe fizera o Corpo de Segurança, durante o tempo que nele esteve aquartelado. A Ordem começou os reparos indispensáveis dos telhados e seus madeiramentos, abandonados havia 11 anos, continuou a obra de divisão das enfermarias, feitura de portas para quartos e solho deles, que estavam inabitáveis, no que despendeu perto de 300 mil réis. Quanto tinha a esperança de abrir o seu estabelecimento de beneficência no dia 7 de Junho de 1846, tiveram lugar os acontecimentos políticos começados em Maio pela revolução do Minho. Ninguém

²⁵ Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 121.

²⁶ Juliana de Melo Moraes, “As Prática Assistenciais entre os Irmãos Seculares Franciscanos nas duas margens do Atlântico (século XVIII)”. In *Pobreza e assistência no espaço ibérico: séculos XVI-XX*. (Org. Maria Marta Lobo de Araújo, Fátima Moura Ferreira, Alexandra Esteves. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, Braga, 2010), 188. Entre a intenção de construção de um hospital para os irmãos pobres doentes e a sua efetiva concretização, nem sempre foi rápido. Por exemplo, embora a intenção da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da cidade de Elvas de criar um hospital para os irmãos pobres viesse já do século XVII, só começou a concretizar-se em 1743, quando ficou pronto o respetivo edifício, custeado por doações de irmãos. Ainda assim, só ficaram reunidas as condições financeiras necessárias à fundação da instituição já no século XIX, tendo sido o edifício de 1743 alargado através do aforamento de casas contíguas (cf. *Regimento do hospital da Veneravel Ordem Terceira da Penitencia de S. Francisco da cidade de Elvas, 1845*, fl. n. n.). A mesma dificuldade terá acontecido, por exemplo, com a Ordem Terceira do Porto que tinha hospital, primeiramente iniciado em 1686 para atender somente a irmãs carenciadas, sendo que só em 1743 se abriram as portas para a generalidade dos irmãos (cf. Juliana de Melo Moraes, “As Prática Assistenciais entre os Irmãos Seculares Franciscanos nas duas margens do Atlântico (século XVIII)”, 189, e Aníbal José de Barros Barreira, *A Assistência Hospitalar no Porto (1750-1850)*. (Diss. Doutoramento, Universidade do Porto, 2002), 237-239 (policopiada)).

²⁷ Lamentavelmente, não conseguimos apurar a identidade deste indivíduo, nem a sua ligação à Ordem Terceira de Coimbra.

²⁸ AVOTFC, *Correspondência recebida, 1849*.

²⁹ AVOTFC, *Correspondência recebida, 1856*, n.º 32 e AVOTFC, *Copiador de correspondência expedida, 1849*.

ignora os efeitos desastrosos desta ocorrência e as grandes massas de povo, armado em guerrilhas, que afluíram a esta cidade, nessa época fatal, parte das quais foram mandadas de quartel para aquele edifício, entre elas o denominado Batalhão de Midões, sem que fossem atendidas as diligências empregadas pela Ordem para impedir o aquartelamento e foi aí que a Ordem perdeu a esperança de levar a efeito o projectado estabelecimento com a brevidade que desejava porque as guerrilhas a pretexto de serem aquelas obras do município destruíram tudo, quebrando portas, arrancando e levando chaves e fechaduras queimando até as madeiras destinadas para a continuação da obra deixando o edifício em pior estado do que quando a Ordem o recebeu, sem que fosse possível obstar ao vandalismo destes bandos exaltados e revoltosos!³⁰ Como é sabido, as desordens prolongaram-se até meados de 1847³¹.

O Hospital da ordem franciscana secular de Coimbra contou, desde cedo, com o auxílio dos seus ministros e restantes membros do Definitório. Desde logo, o ministro Manuel Martins Bandeira, que aparece como o 1º benfeitor do Hospital. Foi no período em que esteve à frente dos destinos da Venerável Ordem Terceira que se conseguiu a igreja do Carmo para a realização das funções litúrgicas em 1837 e, em 1841, o resto do edifício. Também foi importante a ação do reverendo Dr. António José de Freitas Honorato, lente catedrático de Teologia e cônego honorário na Sé Catedral de Coimbra, ministro da Venerável Ordem Terceira e futuro arcebispo de Braga³². Por essa razão, sob proposta do ministro Manuel Martins Bandeira e por decisão unânime da Junta Geral³³, de 28 de Maio de 1857, foi-lhe atribuído o título de Protetor do Hospital da Venerável Ordem, o que se fez pela primeira vez³⁴.

A fundação do asilo³⁵, em 1884, também só foi possível graças à herança legada ao Hospital pelo benfeitor e antigo ministro José Maria de Abreu (1857-1860) no valor de 6.715.870 réis. Com este legado, que aumentava bastante o capital destinado às despesas do hospital, seria possível, “muito em harmonia com a intenção do benfeitor”, criar uma enfermaria destinada aos irmãos inválidos

“já pela sua impossibilidade physica, já pela sua decrepitude: exceptuando somente os que padecerem molestia contagiosa, de alienação ou d’alguma outra enfermidade que ocasione repugnância de conviverem com elles as outras pessoas que tiverem sido admittidas ou estejam para o ser”³⁶.

³⁰ AVOTFC, *Correspondência recebida, 1849*, n.º 22.

³¹ A guerra civil da “Patuleia”, que se seguiu à da Maria da Fonte (abril-maio de 1846), irrompeu no norte do país em outubro de 1846, alastrando rapidamente a todo o território nacional. Só terminou em junho de 1847 (cf., entre outros, Maria Manuela Tavares Ribeiro, “A Restauração da Carta Constitucional: Cabralismo e Anticabralismo”. In MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*. (Vol. V. Coord. Luís R. Torgal e João L. Roque. *O Liberalismo*. Editorial Estampa, 1993), 114-116).

³² António José de Freitas Honorato, ministro da Venerável Ordem Terceira de Coimbra entre 1851 e 1857 e entre 1860 e 1863, foi arcebispo de Braga de 1883 a 1898, ano da sua morte. Em 1887 foi agregado, gratuitamente, à Ordem Terceira de Guimarães (Carla Manuel Baptista da Silva Oliveira, *A Ordem Terceira de S. Francisco na cidade de Guimarães (1850-1910)*, 104).

³³ A Junta Geral era composta pelos irmãos do Definitório e por todos aqueles que já o tivessem servido.

³⁴ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1858*, fl. 6 e *Actas e Eleições, 1858*, fl. 30. Em sessão de 10 de agosto de 1857, pôs-se à votação “especialia louvores e agradecimentos ao nosso irmão e Ministro, o Dr. Antonio José de Freitas Honorato, actual Protector do Hospital d’esta Veneravel Ordem, pelos distinctos e valiosissimos serviços por elle prestados à mesma Ordem, e em especial pelo incansável zelo e desvelado empenho com que tem promovido eficazmente o adiantamento do mesmo Hospital alcançando para elle, por sua valiosa intervenção, a protecção e generoso auxilio de seus Bemfeitores” (AVOTFC, *Actas e Eleições, 1857*, fls. 8v.-9).

³⁵ Também a Ordem Terceira de Guimarães administrou, conjuntamente, um hospital e asilo, para além de uma creche durante o século XIX e início do XX (cf. Carla Manuel Baptista da Silva Oliveira, *A Ordem Terceira de S. Francisco na cidade de Guimarães (1850-1910)*, 108-132).

³⁶ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1884*, fls. 32v.-34.

Calculada a receita e despesa do hospital, concluiu-se que o rendimento da herança só poderia, inicialmente, ocorrer às despesas com seis irmãos inválidos; receberam-se, então, os requerimentos de José Maria Bogalho, José António Ferreira Cruz, Joaquim Dias, Manuel Maria de Sousa, José Correia de Araújo e Alexandre Rodrigues de Carvalho,

“todos irmãos professos d’esta Veneravel Ordem, em que declaravam que, constando-lhe que o Definitório da Veneravel Ordem tractava de recolher no seu Hospital alguns irmãos inválidos, e como os requerentes pela sua avançada idade, falta de meios, e impossibilidade physica para os adquirir para sua subsistência, se consideravam na classe dos que o mesmo Definitorio desejava admitir, pediam para ser admitidos [...] na nova enfermaria para esse fim instituída”³⁷.

O Asilo foi inaugurado a 8 de junho de 1884, dia da Santíssima Trindade. Esta decisão fora aprovada três dias antes, tal como o cerimonial a seguir nesse dia e as regras a aplicar ao novo instituto:

“Tendo de se effectuar a festividade da Sanctissima Trindade no dia oito do corrente mez, foram convidados os alludidos requerentes a confessarem-se e a commungarem n’aquelle mesmo dia para darem entrada no Hospital pelas dez horas da manhã, hora em que devia principiar a festividade, finda a qual ser-lhes-ia servido um abundante jantar, a expensas do mesmo Definitório. Deliberou-se que estes irmãos inválidos fossem tractados provisoriamente pelos enfermeiros Antonio Maria da Motta e sua mulher, debaixo da inspecção do respectivo mordomo, até que o novo Definitório providenciasse em harmonia com o novo regulamento, que a comissão eleita tractava de confeccionar. Que os irmãos inválidos não poderiam sair do Estabelecimento sem prévia licença do Definitório, ou do respectivo mordomo, sendo avisado d’ella o empregado encarregado da sua guarda. Que as horas da refeição serão tanto de verão como de inverno, o almoço ás oito horas da manhã, o jantar á uma hora da tarde, e a cêa ás oito tambem da tarde, salvo quando o seu estado de saude ou outro impedimento legitimo exija a alteração d’esta deliberação. O Exmo. Sr. Ministro prestou-se da melhor vontade a annuir ao pedido do Defenitorio para que este mesmo Senhor se encarregasse de mandar comprar a mobília, roupas, e utensilios de que ainda se carecia para ornamentação das enfermarias e uso dos irmãos doentes e inválidos. O secretário propoz que, para solemnizar com maior apparato e pompa a festa da Santissima Trindade, se fizesse n’esto dia a admissão dos seis irmãos inválidos no Hospital da Ordem”³⁸.

Em 1888 afixou-se uma placa na entrada principal do edificio com a inscrição *Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco*, de forma a “tornar bem conhecido o local d’esto piedoso instituto”.



Figura 2 – dístico que identifica o Hospital da Ordem Terceira de S. Francisco de Coimbra

³⁷ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1884, fl. 70.

³⁸ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1884, fls. 70-70v.

A fundação deste hospital veio juntar-se a outras instituições que existiam na cidade de Coimbra, algumas de origem medieval, outras que foram surgindo ao longo da Época Moderna e outras ainda que resultaram de reformas do Liberalismo: a Misericórdia, os Hospitais da Universidade de Coimbra, o Hospício dos Abandonados, o Asilo da Infância Desvalida e o Asilo de Mendicidade, para além das inúmeras confrarias espalhadas pela cidade³⁹.

2. A adaptação e funcionalidade dos espaços

O problema da adaptação do espaço do edifício do Carmo a hospital e asilo fazia-se sentir de forma premente, desde logo pelo mau estado do imóvel, como atrás se viu, mas também porque, em 1857, o Asilo de Mendicidade ocupava a Casa do Noviciado causando “um embaraço com que novo Definitorio terá de lutar; e que não foi motivo de pequenos dissabores”⁴⁰. De facto, no ano anterior os responsáveis pelo Asilo de Mendicidade haviam requerido a dita Casa do Noviciado, pois faltava espaço próprio: “não tem permitido que ao mesmo tenha dado todo o desenvolvimento de que carece e é conveniente”⁴¹. Em 1856 o ministro da Venerável Ordem Terceira foi contactado pela comissão responsável pela criação do Asilo de Mendicidade em Coimbra com vista à sua instalação. Alegavam eles que

“no Edifício do Carmo, pertencente à Veneravel Ordem Terceira, havia comodidade para interinamente se recolherem, e que cõscios da caridade, que tem sido sempre o timbre da Veneravel Ordem, esperavam ella concorresse também para um acto tão louvável, proporcionando por algum tempo a casa, até que outra fosse alcançada, onde definitivamente ficasse estabelecido o Asylo”⁴².

Julgou o ministro que seria de curta duração a permanência dos asilados e concedeu interinamente a referida casa, “na qual infelizmente se conservam ainda [1857], podendo causar embaraços ao Hospital, se fôr maior o numero dos doentes”⁴³. O que aconteceu, de facto, pois em setembro do ano seguinte, achando-se recolhidos no Hospital doentes de ambos os sexos, deliberou-se que se arranjasse um dos quartos da enfermaria das mulheres, onde provisoriamente se achava o Asilo de Mendicidade, para nele serem tratadas as irmãs doentes, visto que não podiam estar reunidas com os irmãos enfermos na mesma enfermaria, “e que assim se fizesse constar à Direcção do mesmo Asylo [de Mendicidade], declarando-se ao mesmo tempo que era indispensável que aquelle Asylo fosse collocado n’outro local, pois a Ordem não podia prescindir da dita Enfermaria, que só temporariamente emprestara à referida Direcção”⁴⁴.

Mais tarde, em carta de 23 de março de 1860, o presidente do Asilo de Mendicidade, Francisco de Castro Freire, convocou nova reunião com o Conselho da Venerável Ordem Terceira de forma a apresentar o projeto elaborado pela Junta Geral do Distrito para a instalação do Asilo de Mendicidade na Casa do Noviciado, onde permaneceu até 1861, ano em que “passou para o antigo edificio da roda dos expostos, em Montarroio, emprestado pela Junta Geral do districto; e, passados anos, estabeleceu-se definitivamente no edificio do extinto collegio de S. Pedro da Terceira Ordem”⁴⁵.

³⁹ Só a freguesia de Santa Cruz, onde se sediava a Ordem Terceira, tinha 7 confrarias (Cf. Maria Antónia Lopes, “Instituições de piedade e beneficência do Distrito de Coimbra na década de 1870”, 333).

⁴⁰ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1857*, fls. 3v.-4.

⁴¹ AVOTFC, *Correspondência recebida, 1856*, n.º 28.

⁴² AVOTFC, *Actas e Eleições, 1856*, fls. 3v.-4.

⁴³ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1857*, fls. 3v.-4.

⁴⁴ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1858*, fl. 19.

⁴⁵ Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 197.

Por essa altura, em 1860, a Ordem Terceira também teve um problema com um indivíduo, a quem fora arrendada “a loja que serviu de adega em tempo dos Frades e o quintal da laranjeira contíguo à mesma loja” por tempo de três anos.

“... porem acontece que o dito arrendatário formou ou estabeleceu uma fábrica de refinação de açúcar no sítio do quintal, sem que para isso pedisse autorização ao Definitório, e como ele Ministro lhe parecia que tal fábrica podia ser prejudicial aos doentes no nosso Hospital e que não só olhando por esse lado mas sim também pelo lado do dano que o fumo da dita fábrica faz aos Santos da Nossa Venerável Ordem, o que muito pode prejudicar tornando-lhes os rostos negros e as roupas defumadas, lhe parecia que a dita fábrica lhe devia ser proibida”⁴⁶.

O parecer da Junta de Saúde, assinado pelos médicos José Maria Pereira Coutinho⁴⁷ e José António dos Santos Neves Dória⁴⁸, referia os inconvenientes para a saúde pública resultantes do fabrico da refinação de açúcar estabelecida dentro do recinto do edifício do Carmo: o “fumo espesso e de cheiro nauseante assim como o fumo das fonalhas conspurcando as habitações vizinhas”, a impossibilidade de ventilação e a proximidade do Hospital da Ordem, tudo razões que aconselhavam a fábrica fechar. Em vista do mesmo despacho, a Mesa do Definitório rescindiu o contrato com o referido arrendatário⁴⁹. Este pequeno incidente contribui, de certa forma, para que tenhamos hoje melhor percepção da ocupação dos espaços naquela altura.

As obras de adaptação às funções hospitalar e asilar começaram no mês de julho de 1877 e ficaram concluídas no ano económico de 1882-83, sendo ministro, durante todo este tempo, o Dr. Luís Adelino da Rocha Dantas⁵⁰. Concluídas as obras, eis o resultado final descrito por Joaquim Simões Barrico⁵¹, contemporâneo de todo o processo:

“No pavimento superior installaram-se duas enfermarias, sala dos retratos dos bemfeitores, cartorio, quartos para doentes pensionistas, casas d’arrecadação, uma pequena cosinha, quartos d’ empregados, sentinas, etc.: e no inferior duas repartições de seis camas, com quarto para empregado e outro para empregada, despensa, casa de refitorio, cosinha, etc.

No pavimento ao rez do chão ficaram tres boas lojas que, por dispensáveis ao serviço do hospital e asylo, têm sido arrendadas”⁵².

⁴⁶ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1860*, fl. 35v.

⁴⁷ Foi vice-presidente da Câmara Municipal de Coimbra (1874-1875).

⁴⁸ José António dos Santos Neves Dória nasceu em Coimbra a 9 de novembro de 1824; cursou Medicina, onde se formou no ano de 1847. Era irmão de João António de Sousa Dória, doutor em Medicina (1843) e Lente da mesma faculdade da Universidade de Coimbra (1848-1852); médico da Santa Casa da Misericórdia de Coimbra, diretor do Hospício dos Abandonados de Coimbra, ou “Roda dos Expostos”, nomeado em 1869 (António Augusto Rodrigues (ed.), *Memoria Professorum Universitatis Conimbrigensis (1772-1937)*, 206).

⁴⁹ AVOTFC, *Correspondência recebida, 1860*.

⁵⁰ Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 162-163.

⁵¹ Foi secretário da Venerável Ordem Terceira de Coimbra entre 1896 e 1905.

⁵² Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 163-164.

Barrico adianta, ainda, que as enfermarias dos irmãos e das irmãs “são semelhantes, em construção e mobiliário, às enfermarias reconstruídas nos hospitais da universidade sob a direcção do sr. Dr. Antonio Augusto da Costa Simões⁵³, antigo administrador dos mesmos hospitais e actual reitor da universidade”⁵⁴.

Segundo o Regulamento de 1890, o Hospital tinha duas enfermarias gerais para os doentes, uma para cada sexo, “mais alguns quartos com a decência e comodidade que for possível, para tratamento dos Irmãos que ali queiram curar-se como particulares” (art. 128º) e outras duas enfermarias gerais, para o Asilo dos irmãos inválidos, também uma para cada sexo (art. 129º), além do gabinete médico (art. 130º) e de uma casa para depósito dos espólios dos doentes e inválidos (art. 131º)⁵⁵.

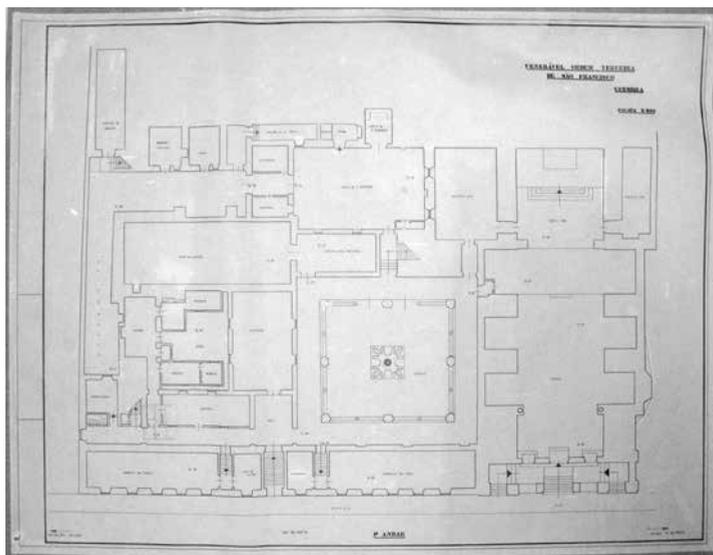


Figura 3 – planta do 1º piso do edifício do Carmo

As *Disposições gerais* (cap. 18º) impunham rigoroso silêncio nas enfermarias do Hospital e Asilo, com a proibição de tocar, cantar, assobiar e até “trazer calçado que faça bulha, e tudo o que possa incomodar os doentes e inválidos” (art. 133º e art. 134º). Os funcionários estavam impedidos de trazer alguma coisa de fora para os doentes ou para os inválidos, ficando sujeitos à vigilância do porteiro como qualquer outro visitante (art. 135º) e estavam totalmente interditas conversas às janelas e delas para a rua (art. 138º). Aos empregados do sexo masculino estava vedada a entrada nas enfermarias e quartos

⁵³ António Augusto da Costa Simões nasceu a 23 de agosto de 1819 na freguesia de Vacariça, concelho da Mealhada, onde faleceu a 26 de novembro de 1906. Doutorou-se na Faculdade de Medicina na Universidade de Coimbra em 1848 e jubilou-se como Lente de Prima em 1882 na mesma Universidade. Entre os vários cargos que desempenhou destacamos: presidente da câmara municipal de Coimbra em 1856-1857; administrador dos Hospitais da Universidade (1870, 1882-1883); reitor da Universidade de Coimbra (27-9-1892 a 17-2-1898) (António Augusto Rodrigues (ed.), *Memoria Professorum Universitatis Conimbragensis (1772-1937)*, 237; Ana Isabel Coelho Pires da Silva, *A Arte de Enfermeiro: Escola de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca*. (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008), 51-56).

⁵⁴ Joaquim Simões Barrico, *Notícia Histórica da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco da Cidade de Coimbra*, 164.

⁵⁵ Por exemplo, em Vila Viçosa, “Após as obras ocorridas em 1852, o hospital da Santa Casa passou a contar com duas enfermarias: uma para homens e outra para mulheres. Existia ainda uma “casa denominada d’Invalidos” onde se recolhiam alguns “aposentados”. Os que aqui se encontravam eram do sexo masculino, porquanto as idosas internadas recolhiam-se na enfermaria das mulheres” (Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa: de finais do Antigo Regime à República*. Braga: Santa Casa da Misericórdia de Vila Viçosa, 2010, 118.).

das mulheres e às empregadas a entrada nas enfermarias e quartos dos homens “excepto quando uns ou outros forem chamados para fazer algum serviço, feito o qual, não poderão demorar-se” (art. 137º).

Previam-se para as enfermarias de doentes e inválidos o seguinte mobiliário: camas numeradas sequencialmente, sempre feitas e compostas, para que se pudesse receber visitas a qualquer hora⁵⁶ (art. 140º); mesinha de cabeceira ao lado de cada cama tendo em cima dela uma escarradeira e dentro um bacio (art. 143º); camas feitas com “lençóis, travesseiros, e travesseirinhos lavados e cobertores em bom uso, sendo de verão dois em cada cama e de inverno três (salvo em circunstâncias extraordinárias) e todas as camas estarão sempre cobertas com colchas” (art. 142º). Por proposta do irmão secretário, em janeiro de 1887, foram mandadas fazer, para as camas dos irmãos inválidos, cobertas de algodão que serviriam em dias especiais. Mas um mês depois, o secretário e o síndico comunicam ao Definitório “que tinham substituído as cobertas d’algodão para as camas dos nossos irmãos inválidos por cobertas de chita por assim o julgarem mais conveniente”⁵⁷. Os leitos dos doentes moribundos ficavam cercados por um bombo ou cortinado, até que se verificasse o seu falecimento (art. 151º).

Em 1900, por ofício dirigido ao Administrador do Concelho a 3 de novembro, ficamos a saber “que o Hospital da Venerável Ordem Terceira tem actualmente duas enfermarias com seis camas cada uma, e mais três camas noutros tantos quartos. Nos últimos três anos foram admitidos no Hospital 17 enfermos dos quais saíram 13, 1 faleceu e ficaram existindo três”, não fazendo menção “dos inválidos internados no mesmo edifício do Hospital, em repartição separada das enfermarias”⁵⁸.

Em ata de 9 de julho de 1908 registou-se que a irmã benfeitora D. Maria José Augusta Barata da Silva resolveu dotar o Hospital da Ordem Terceira de uma enfermaria destinada a tratar irmãos tuberculosos, solicitando permissão para fazer a dita obra, a suas expensas, na casa da livraria. O definitório autorizou a obra, determinando que a enfermaria se chamasse S. Jacinto, em memória de Jacinto Adelino Barata da Silva, filho da benfeitora e vitimado pela tuberculose⁵⁹. A inauguração da enfermaria de S. Jacinto foi feita no dia 2 de agosto de 1909⁶⁰ e, em sessão de 9 de setembro, já o Definidor se congratulava por poderem internar os irmãos tuberculosos que, até há pouco, não podiam gozar do benefício hospitalar da Venerável Ordem Terceira de Coimbra⁶¹.



Figura 4 – retrato de D. Maria José Augusta Barata da Silva

⁵⁶ As visitas gerais aos doentes eram permitidas, da parte da manhã, entre as 11h e as 11h30m, proibindo-se levar de fora alguma coisa para os doentes e inválidos e impondo-se o maior silêncio e recato (AVOTFC, *Regulamento*, 1890, fl. 63).

⁵⁷ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1887, fl. 102.

⁵⁸ AVOTFC, *Copiador de correspondência expedida*, 1900, n.º 72.

⁵⁹ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1908, fl. 19.

⁶⁰ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1909, fl. 32.

⁶¹ AVOTFC, *Actas e Eleições*, 1909, fl. 34v.



Figura 5 – retrato de Jacinto Adelino Barata da Silva

Assim, na primeira década século XX, o Hospital e Asilo tinha a enfermaria de S. Jerónimo (para os doentes), a enfermaria de S. Francisco (para os asilados) e a enfermaria de S. Jacinto (para os doentes tuberculosos de ambos os sexos).

Para além das enfermarias e suas dependências, o Hospital e Asilo contavam com uma cozinha, um refeitório, uma despensa e uma rouparia.

Na cozinha trabalhava a cozinheira, “mulher de reconhecida fidelidade, que saiba cozinhar bem e com limpeza” (art. 85º) que confeccionava as dietas prescritas pelos médicos, que indicavam também o seu modo de preparação e aplicação (art. 71º, n.º 4) e verificavam se as suas prescrições eram fielmente cumpridas (art. 71º, n.º 5º). Por ordem do mordomo ou fiscal, a cozinheira deveria guardar as rações que sobrassem depois de feita a distribuição, as quais poderiam servir para a refeição seguinte (cap. 9º, art. 85º, n.º 5º). Quando o Definitório julgasse conveniente, o lugar de cozinheira poderia ser exercido por um cozinheiro (art. 86º), como aconteceu em abril de 1900⁶².

As refeições dos asilados eram tomadas no refeitório nas horas estipuladas pelo regulamento: o almoço às oito horas, o jantar ao meio dia e a ceia às seis horas da tarde, entre dia o 1º de outubro até 31 de março, e às oito horas, desde o dia 1 de abril até 30 de setembro (cap. 76º, art. 14º), salvo “aos domingos e dias santificados, em que será logo em seguida á missa enquanto esta se celebrar às oito horas”. Depois da última refeição, só era permitida “a permanência no refeitório por espaço de uma hora áquelles que ahí quiserem estar para rezarem”, recolhendo-se de imediato às suas camaratas os restantes asilados⁶³. As refeições dos doentes eram distribuídas pelos enfermeiros “ministrando-lhes o caldo e comida quentes às horas determinadas, na respetiva tabela, com a caridade de que eles necessitam” (cap. 76º, art. 15º). Em sessão de 14 de setembro de 1911 foi aprovada a proposta da existência de duas mesas no refeitório, uma para os irmãos asilados do sexo masculino e outra para os do sexo feminino⁶⁴.

Na despensa ficavam guardados os alimentos destinados aos hospitalizados, asilados e empregados internos, cujo controlo ficava sob alçada do mordomo que, no início de cada mês, deveria comprar “os víveres por grosso para consumo do Hospital” se nisso houvesse vantagem; e na sua “distribuição por miúdo se regulará pelos pesos que devem existir na Despensa, que será hum jogo de oito arráteis ate meia onça com as competentes balanças”. Ao fiscal cabia zelar pela limpeza da despensa, de todos os utensílios a uso e fazer com que as louças e mais objetos da cozinha e refeitório estivessem sempre com a máxima decência e asseio (art. 63º, n.º 13º).

⁶² AVOTFC, *Actas e Eleições, 1900*, fl. 45v.

⁶³ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1902*, fl. 22v.

⁶⁴ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1911*, fl. 13v.

A roupa dos doentes era entregue pelos enfermeiros à lavadeira, “a qual será guardada em huma casa destinada para recolher as roupas dos irmãos enfermos, no lugar aonde se achar o número igual ao da cama em que fica o doente”, para que lhes seja entregue quando tiverem alta ou ao irmão Mordomo, caso faleçam (Regulamento 1851, art. 6º). O zelador da roupa (ou roupeiro) era responsável pela salvaguarda e boa conservação, “não só das roupas que estiverem na rouparia, mas também das que andam a uso e, principalmente, das roupas de lã, para não acontecer deteriorarem-se com a traça” (art. 54º, n.º 2º), vigiando frequentemente a rouparia de forma a verificar extravios da roupa inventariada (art. 54º, n.º 6º). Na rouparia, as peças estavam divididas por quatro lugares de arrumações: “uma para guarda das melhores do Hospital, outra para guarda das que nele andam a uso, outra para guarda das melhores do Asilo e a outra para guarda das que também neste andam a uso” (art. 55º), sendo que todas as roupas do Hospital e Asilo eram marcadas com a marca própria do Hospital (art. 56º), como se dá conta em sessão de 8 de novembro de 1888, quando “foi apresentado um carimbo de borracha para marcar a roupa do nosso Hospital, e que foi oferecido pelo irmão Antonio Veiga”⁶⁵. A roupa que estivesse inutilizada para o seu uso habitual teria o fim que ainda se lhe pudesse dar, ficando o zelador responsável pelo registo das peças inutilizadas, assim como do destino que lhes foi dado (art. 57º); no final de cada ano, eram preenchidas as faltas da rouparia de forma que os inventários estivessem sempre completos (art. 58º). Quando algum doente morria, as roupas das camas eram imediatamente levantadas e, no caso dos enfermos com doenças contagiosas, os cobertores eram escaldados em água quente e o colchão despejado, lavado e cheio de novo; a palha antiga era queimada e o médico dava as indicações de como desinfetar tudo (art. 149º). Encontrámos disso exemplo em 1888, quando José dos Santos Donato, tipógrafo natural da Figueira da Foz, casado e de 26 anos, morreu vítima de tuberculose pulmonar e o colchão da cama em que falecera foi para lavar e para encher novamente, trabalho feito por Manuel Mendes da Eira e que custou 1.350 réis, valor que foi por si oferecido ao Hospital da Ordem ⁶⁶.

3. Os regulamentos do Hospital e Asilo

Conhecemos hoje as *Disposições Regulamentares para a admissão dos Irmãos enfermos, e dos que não forem Irmãos, ao Hospital d’esta Venerável Ordem, aprovadas em Definitório de 5 de Junho de 1851*, o *Regulamento do Hospital de Nossa Senhora da Conceição da Venerável Ordem Terceira da Cidade de Coimbra* de 1851 e o *Regulamento Geral Interno da Venerável Ordem Terceira da Penitência de S. Francisco de Coimbra* de 1890, cujo segundo título contem o *Regulamento do Hospital e Asilo dos irmãos inválidos*. O Regulamento de 1897 é já em versão impressa pela “Imprensa Académica” e segue em tudo o Regulamento de 1890. É através destes regulamentos que ficamos a conhecer o funcionamento e a estrutura orgânica do Hospital e Asilo da Ordem Terceira coimbrã, possibilitando-nos identificar o afastamento, ou não, entre a norma e a prática.

O primeiro e mais pequeno, de 1851, desenvolvendo-se em apenas sete capítulos, destinava-se exclusivamente ao Hospital, pois o Asilo só foi inaugurado em 1884; o regulamento de 1890 é mais complexo e mais extenso e, portanto, mais pormenorizado no que à vida da instituição diz respeito. Discutido em oito sessões de Junta Geral, entre 21 de novembro de 1889 e 17 de abril de 1890, o *Regulamento do Hospital e Asilo dos irmãos inválidos*⁶⁷ desenvolve-se em 24 capítulos

⁶⁵ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1888*, fl. 140v.

⁶⁶ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1888*, fl. 141.

⁶⁷ O projeto de elaboração do novo Regulamento foi feito durante o ministério do Dr. Luís Adelino da Rocha Dantas, que foi ministro entre 1878-1884 e escrivão da Misericórdia de Coimbra em 1870-71 (cf. Maria Antónia Lopes, “Provedores e escrivães da Misericórdia de Coimbra de 1700 a 1910. Elites e fontes de poder”, 248 e 273), e a sua composição esteve a cargo do secretário João da Fonseca Barata.

e termina com exemplos dos formulários impressos: “Mapa Diário das Enfermarias”, “Dietas e Rações”, “Tabela dos géneros para a ração diária de cada inválido”, “Registo dos irmãos doentes” e “Registo da entrada, saída e roupa”.

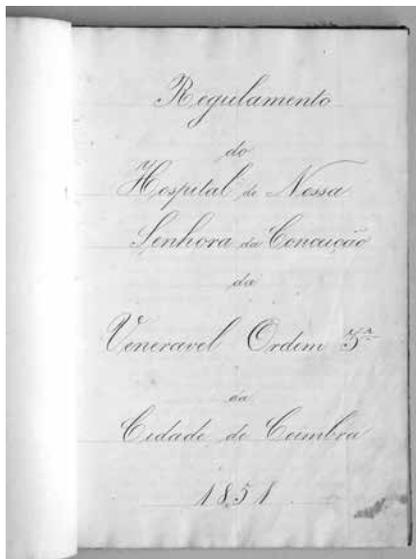


Figura 6 – Regulamento de 1851

A gestão do hospital competia à Junta Geral (cap. 22º), que resolvia as situações mais graves (art. 161º), e a gerência corrente ao Definitório (cap. 23º), enquanto administrador dos bens da Ordem (n.º 1) e principal responsável por fazer cumprir os Estatutos e Regulamento, incluindo o número de empregados menores e os seus encargos (n.º 2 e n.º 3).

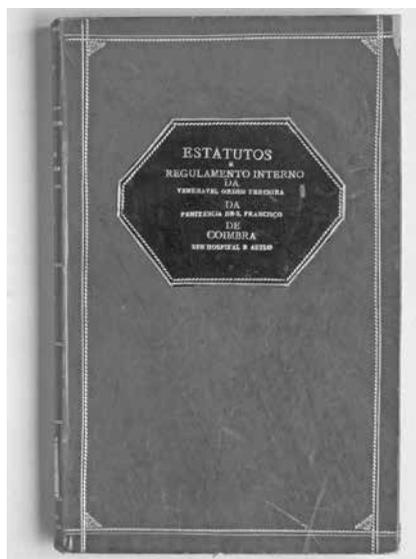


Figura 7 – Regulamento de 1890

No Regulamento de 1890, o capítulo 2º traça as competências “Do Ministro”, sendo que era ele o chefe superior do Hospital e do Asilo dos irmãos inválidos. Segue-se a regulamentação dos cargos e as respetivas atribuições do mordomo, definido como administrador do Hospital e do Asilo, enquanto delegado da Ordem (cap. 3º), do zelador da roupa, obrigatoriamente um membro do Definitório (cap. 4º), do padre capelão (cap. 5º), do fiscal, qualificado primeiro empregado do Hospital e Asilo de quem estão dependentes os restantes empregados (cap. 6º), dos médicos (cap. 7º), dos enfermeiros (cap. 8º), da cozinheira (cap. 9º), do criado e servente (cap. 10º), do porteiro (cap. 11º), do boticário (cap. 19º), do barbeiro (capítulo 20º) e da lavadeira (cap. 21º).

As visitas ao Hospital e Asilo, as condições de aceitação dos internamentos e dos socorros prestados, a guarda dos espólios dos doentes e inválidos e as suas rações, as normas a manter nas enfermarias e algumas “Disposições Gerais” ocupam os capítulos 13º a 18º. Finalmente, as atribuições da Junta Geral (cap. 22º), do Definitório (cap. 23º) e ainda o capítulo 24º, intitulado “Das penas”, encerram o regulamento de 1890. As penas a aplicar em caso de infração das disposições do Regulamento estipulavam, na primeira vez, a admoestação dada pelo secretário, na segunda pelo ministro e à terceira o infrator era chamado perante o Definitório, por aviso assinado pelo ministro, e aí novamente admoestado; a quarta infração implicava a demissão. No parágrafo único esclarece-se que “Quando as infrações contiverem desobediência, prejuízos e danos causados por furto ou roubo, serão os infratores imediatamente demitidos pelo Definitório, promovendo-se no caso de furto ou roubo a punição do crime, para que a Ordem seja indemnizada do prejuízo e dano recebido”⁶⁸.

4. Os funcionários do Hospital e Asilo

Os funcionários do hospital e asilo estavam obrigados ao cumprimento dos Regulamentos, sendo que o capítulo 1º do regulamento de 1851 termina mesmo com a indicação de que cada empregado ficaria com uma cópia do capítulo que a si dizia respeito “afim de não ignorarem quaes as suas obrigações” (art. 28º).

Em 1851, o Hospital contava apenas com 6 funcionários, número que mais do que duplica em 1890, passando para 13. Ao mordomo, padre comissário, médico e cirurgião, enfermeiro, roupeiro e cozinheira, vêm juntar-se o ministro, o fiscal, o criado e servente, o porteiro, o boticário, o barbeiro e a lavadeira. Estes parecem ter sido os funcionários habituais nos quadros hospitalares portugueses, a que se poderiam juntar outros, como o despenseiro/comprador, o sangrador, ou o hospitaleiro, conforme a sua maior ou menor complexidade⁶⁹.

O ministro da Ordem era o chefe superior do Hospital e Asilo, a quem cabia a inspeção e autoridade máximas de forma a manter a boa regularidade dentro do edifício, fazendo observar e cumprir: todas as disposições regulamentares (1º); os deveres dos empregados impostos pelo regulamento (2º); e admoestar e corrigir os doentes e inválidos e todos os funcionários que faltassem às suas obrigações e infringissem as disposições regulamentares (3º).

⁶⁸ AVOTFC, *Estatutos, 1890*, fl. 48.

⁶⁹ Veja-se, para diferentes épocas e de instituições de dimensão variável, os quadros de funcionários do hospital da Misericórdia de Ponte de Sor entre 1766 e 1850 (Ana Isabel Coelho Pires da Silva, *O Hospital da da Confraria de S. Francisco / Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor – das origens a 1850*, 27-31), dos hospitais das ordens terceiras de S. Francisco e do Carmo do Porto entre 1778 e 1850 (Aníbal José de Barros Barreira, *A Assistência Hospitalar no Porto (1750-1850)*, 260-284), dos HUC entre 1779 e 1851 (Maria Antónia Lopes, *Pobreza, Assistência e Controlo Social em Coimbra (1750-1850)*, 648-652), do hospital de Vila Viçosa ao longo do século XIX (Maria Marta Lobo de Araújo, *A Misericórdia de Vila Viçosa: de finais do Antigo Regime à República*, 283-316), do hospital da Misericórdia de Coruche entre 1810 e 1910 (Ana Maria Diamantino Correia, *A Assistência Médica no concelho de Coruche*, (Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2013), 63-77 (policopiada)), do hospital de S. Marcos da Misericórdia de Braga (Maria Marta Lobo de Araújo, “Os Serviços de Saúde e a assistência à doença”. *A Santa Casa da Misericórdia de Braga*, 432-441).

Para além da imposição de disciplina, o ministro devia zelar pela limpeza e decência das roupas dos doentes e inválidos (4º) e pela boa gestão dos géneros alimentares e dos bens do Hospital e Asilo (5º). Devia também visitar regularmente os dois estabelecimentos para saber se os empregados desempenhavam as suas funções, cumprindo as disposições do regulamento (6º) e, por fim, proceder de forma a garantir o melhoramento progressivo do Hospital e Asilo (7º e 8º). Na sua ausência, estas competências eram exercidas pelo vice-ministro e, na falta de ambos, pelo secretário.

Nos primeiros anos de funcionamento do hospital, o mordomo era o fiscal do hospital, cargo que depois vai aparecer autonomizado no regulamento de 1890, após a abertura do Asilo. Competia-lhe a administração do Hospital e Asilo, como delegado do Definitório, sendo que este cargo era exercido por turnos mensais⁷⁰ pelos membros que compunham o Definitório.

O mordomo era, então, responsável pelo controlo do trabalho do fiscal (n.º 2º), dos empregados de ambos os sexos (n.º 3º) e dos facultativos (n.º 7º), podendo dar licença de saída do hospital: ao primeiro até quatro horas e aos restantes empregados internos até duas horas (n.º 9º). Era também o responsável pela substituição dos empregados internos do Hospital, em caso de doença ou outro impedimento (n.º 11º e art. 50º). Cabia-lhe ainda informar sobre os requerimentos de admissão de irmãos doentes no Hospital ou de inválidos no Asilo (n.º 5º) e mandar recolher ao hospital os irmãos doentes em perigo de vida ou acidentados, que se apresentassem à porta do edifício (n.º 6º).

Existia um padre capelão que era o diretor espiritual do hospital e asilo e cujas obrigações compreendiam a confissão dos doentes (art. 1º), dar a extrema-unção aos irmãos moribundos (art. 2º) e rezar missa aos domingos e dias santificados “cedo para os empregados a ouvirem e ficar-lhes tempo livre para as suas obrigações” (artigo 3º). Tanto com os irmãos enfermos como com os falecidos, praticará “no dia de absolvições geraes todos aquelles actos religiosos que estão em costume” (artigo 4º), devendo avisar o irmão mordomo em caso de ausência da cidade ou requerendo autorização ao ministro se a falta se prolongar além de três dias (artigo 5º). Estas obrigações mantiveram-se no clausulado dos estatutos de 1890 (cap. 5º, art. 60º).

Todos os empregados internos venciam ordenado determinado em Junta Geral, “sem mais vencimento ou gratificação alguma”⁷¹ (art. 68º), pese embora aos enfermeiros e a todos os empregados internos, se o Definitório assim o entendesse, pudesse ser dada uma ração diária segundo a tabela dos géneros aplicada aos inválidos⁷² (art. 82º). Quando adoeciam, eram tratados gratuitamente no hospital,

⁷⁰ A ordem era a seguinte: o ministro no mês de julho, que iniciava o ano económico, seguindo-se o vice-ministro, o mestre de noviços, o secretário, o procurador-geral, o síndico, o 1º definidor, o 2º definidor, o 3º definidor, o 4º definidor, o vigário eclesiástico e o vigário secular (art. 49º, 1890), a exemplo do que acontecia no Hospital e no Asilo dos Entrevados da Ordem Terceira de Guimarães, onde os trabalhos eram “divididos aos mezes, pelos membros da Meza, na forma prescripta no respectivo regulamento, competindo a cada um no seu mez as obrigações determinadas no mesmo regulamento” (art.º 163º) (*Estatuto da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco da Cidade de Guimarães. Reformado no anno de 1866* (Porto: Typographia de Manoel José Pereira, 1866), fl. 65) e na Ordem Terceira de Elvas, onde “a administração, direcção e governo do Hospital pertenciam exclusivamente à Mesa da Ordem, que para isso deputaria, por turno mensal, um dos seus membros, denominado Mordomo do mês” (*Regimento do hospital da Veneravel Ordem Terceira da Penitencia de S. Francisco da cidade de Elvas*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1845, art.º 3.º).

⁷¹ No hospital da Misericórdia de Ponte de Sor os funcionários eram pagos em numerário, não havendo referências a qualquer outro tipo de gratificação ou pagamento em géneros (Ana Isabel Coelho Pires da Silva, *O Hospital da da Confraria de S. Francisco / Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor – das origens a 1850*, 28). No hospital da Misericórdia de Coruche os funcionários eram pagos com bens alimentares e dinheiro (Ana Maria Diamantino Correia, *A Assistência Médica no concelho de Coruche*, 63-77).

⁷² Nos Hospitais da Universidade de Coimbra a alimentação dos funcionários era exclusivamente vegetal e coincidia com a ração n.º 5 das dietas prescritas aos doentes em 1823 (Maria Antónia Lopes, *Pobreza, Assistência e Controlo Social em Coimbra (1750-1850)*, 666-667).

mas durante esse tempo não recebiam ordenado (art. 69º), devendo, nestes casos, ser substituídos (art. 50º, n.º 11º).

A distribuição dos cargos fazia-se por nomeação, precedendo concurso, e preferindo-se, em igualdade de circunstâncias, os irmãos da ordem terceira conimbricense (art. 70º)⁷³. Todos os empregados deviam reunir determinadas qualidades, como ser alfabetizado, saudável e robusto, pessoa de bons costumes morais, civis e religiosos e ter entre 25 a 40 anos de idade (art. 66º).

Os funcionários internos residiam dentro do edifício da Ordem e, por isso, preferencialmente, deviam ser solteiros; sendo casados, a mulher ou o marido e os filhos não poderiam viver no Hospital e Asilo (art. 67º). Os enfermeiros e ajudantes (art. 79º), a cozinheira e o cozinheiro (art. 87º), o criado (art. 89º) e o porteiro (art. 92º) usavam uma farda própria como empregados do Hospital.

Os empregados externos eram o médico, o cirurgião, o barbeiro, o boticário, a lavadeira e o porteiro.

O 3º capítulo do regulamento de 1851 é dedicado aos médicos e cirurgiões, nomeados pela Mesa, o primeiro formado em Medicina pela Universidade de Coimbra e o segundo aprovado na mesma faculdade⁷⁴, “escolhidos entre os de melhor reputação desta Cidade, preferindo em iguaes circunstancias os que forem nossos irmãos Terceiros” (art. 1º)⁷⁵.

As obrigações do barbeiro, pago com o ordenado ajustado pelo Definitório, consistiam em cortar o cabelo e fazer a barba aos doentes do Hospital (n.º 1º), aos inválidos⁷⁶ (n.º 2º), e aos cadáveres dos falecidos no Hospital (n.º 3º).

A lavadeira estava encarregue da lavagem de todas as roupas do Hospital, do Asilo e da Igreja (art. 158º), responsabilizando-se pela boa conservação das mesmas e sendo responsabilizada em caso de estrago ou extravio (art. 159º).

Também a partir de 1890 passou a existir o lugar de porteiro, encarregado da vigilância da porta do Hospital (art. 91º), onde devia permanecer sempre, para admitir os doentes no hospital e nas consultas, além da especial atenção que devia dar à entrada de estranhos no edifício e aos que visitavam os enfermos, fiscalizando se lhes levavam alguma coisa. Não morava nas instalações da Ordem, pelo que devia “apresentar-se todos os dias, logo de manhã, no claustro à porta principal da entrada para o edifício, vestido com o seu hábito próprio e aí permanecer sempre” (n.º 1º)⁷⁷. Contudo, e sempre que possível, o lugar de porteiro era exercido pelos irmãos asilados em condições de o poderem fazer (art. 93º), em turnos, “durante uma semana, tendo sempre fechada a porta de

⁷³O Regimento do Hospital da Ordem Terceira de Elvas diz mesmo que os empregados internos deveriam ser Irmãos, “pessoas de reconhecida probidade, religião, e caridade, e feis observadores da Regra do N. S. P. S. Francisco” e dentro do Hospital, deveriam andar sempre com o hábito da Ordem, ou com o cordão, para as mulheres (*Regimento*, 1845, art. 6º).

⁷⁴No Rio de Janeiro, no hospital da Ordem Terceira do Carmo, e segundo os seus estatutos de 1743, o médico era contratado entre os de “melhor nota da Cidade” (William de Souza Martins, *Membros do Corpo Místico, Ordens Terceiras no Rio de Janeiro (c. 1700-1822)* (São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, 2009), 196). Por portaria do Ministério do Reino de 28 de agosto de 1839, obrigava-se “as Câmaras Municipais, os hospitais civis ou militares a admitirem somente médicos e cirurgiões formados pela Universidade de Coimbra” (Maria Marta Lobo de Araújo, *O Internamento de Militares no Hospital da Misericórdia de Ponte de Lima: doentes, doenças e pagamentos (1814-1850)*, 42-43).

⁷⁵Em sessão de 17 de fevereiro de 1860, foram apresentados os requerimentos de Carlos Augusto Correia de Araújo, morador na rua dos Estudos, freguesia da Sé, e de José Maria Coutinho, morador na rua da Calçada, freguesia de S. Bartolomeu, respetivamente cirurgião e facultativo do Hospital da Ordem, para serem admitidos como irmãos (AVOTFC, *Actas e Eleições, 1860*, fl. 27v.).

⁷⁶Situação que ocorre a partir de 1887, pois “Também se resolveu que d’ora avante o barbeiro viesse a casa fazer a barba aos nossos inválidos e que por esse motivo se lhe pagasse o que fosse justo (AVOTFC, *Actas e Eleições, 1887*, fl. 107.)

⁷⁷O porteiro que guardava a porta do Hospital da Ordem Terceira de Elvas abria-a às 5h de verão e às 7h de inverno, voltando a fechá-la às 11h e reabrindo-a às 15h ou às 14h, tanto de verão como de inverno (*Regimento, 1845*, art. 35º).

vidraça para que ninguém possa entrar sem que ele disso tome conhecimento, não permitindo o ingresso a quem se não apresente convenientemente”⁷⁸.

Conclusão

Fundados na segunda metade do século XIX, o Hospital e Asilo da Venerável Ordem Terceira de Coimbra são a prova maior da assistência material prestada aos seus membros, garantindo o socorro na doença e na velhice aos irmãos franciscanos seculares conimbricenses.

Com a obtenção de um espaço para a sua concretização, a obra tornou-se realidade devido à ação e empenho de ministros, de benfeitores e particulares, de irmãs e irmãos seculares. O auxílio de benfeitores, que com as suas esmolas, permitiram a concretização de melhoramentos nos hospitais era uma tradição multiseular. A adaptação dos espaços ocupou as décadas de 1870 e 1880 e à construção de enfermarias para doentes e asilados de ambos os sexos, juntou-se, no início do século XX, uma enfermaria para os doentes tuberculosos.

Os regulamentos, elaborados logo em 1851, para o Hospital, e renovados em 1890, incluindo também o Asilo, revelavam a preocupação com o bom funcionamento da instituição, acautelando o bem-estar, o sossego e o melhor atendimento dos doentes e asilados e enunciando detalhadamente as funções, obrigações e qualidades de cada um dos seus funcionários, internos e externos. O exíguo quadro de funcionários é revelador de uma instituição de pequenas dimensões que, sempre que possível, aproveitava os irmãos asilados para pequenos trabalhos.

Pela sua resposta a necessidades sociais, o Hospital e Asilo, seguramente, prolongaram no tempo a existência da Ordem Terceira de Coimbra. O que se deixou aqui foi a visão institucional, montada sobre as regras, as vontades e os discursos. Interessa, em estudos futuros, perceber se foram também motivo de atração para a entrada de novos irmãos seculares, que apoio deram e como se distinguem no funcionamento de outros hospitais seus contemporâneos.

⁷⁸ AVOTFC, *Actas e Eleições, 1921*, fl. 32.

Hugo Silveira Pereira*

“A marcha imoderada de um falso progresso”: o reformismo, uma impossível alternativa ao fontismo?#

R E S U M O

Em 1868 um governo chefiado pelo marquês de Sá da Bandeira iniciou uma política de cortes na despesa que contrastava claramente com a estratégia que até então vinha sendo implementada. O programa destinava-se, entre outros objectivos, a inverter uma tendência de despesa (com o investimento em obras públicas, sobretudo caminhos-de-ferro) que alegadamente contribuía para o desequilíbrio das finanças nacionais e colocara o reino à mercê dos caprichos de investidores estrangeiros. Contudo, a agenda reformista beliscava os interesses estabelecidos da classe dos engenheiros nacionais e dos próprios investidores externos e, além disso, ia contra a ideia de progresso que se tinha estabelecido no país, baseado na tecnologia, no caminho-de-ferro e em grandes obras públicas. Neste artigo iremos analisar este período da história nacional, usando para tal o conceito de technopolitics. No final esperamos também contribuir para o debate sobre technological determinism, sabendo se a tecnologia determinou em absoluto ou apenas de forma relativa a evolução sociopolítica dos acontecimentos no Portugal de finais da década de 1860. Palavras-chave: Breformismo; Technopolitics; Technological determinism; Caminho-de-ferro.

A B S T R A C T

In 1868 a cabinet led by the marquis Sá da Bandeira began a policy of budget cuts that clearly contrasted with the strategy that was thitherto being followed. The program's goals, among others, was to invert a tendency in public spending (in investments in public works, namely railways) that allegedly was bringing the Portuguese public finance to the brink of collapse and that had placed the kingdom at the mercy of the whims of external investors. However, the agenda of that cabinet went against the own agendas of the Portuguese engineers and of the foreign lenders; and furthermore it threatened the very idea of progress, seeded in technology, railways and great public works, that had grown upon the Portuguese society. In this paper we aim to analyse this period of Portuguese History, using the concept of technopolitics. We also aim to contribute to the debate about technological determinism, that is, to know whether technology determined the course of socio-political events in late-1860's Portugal in an absolute or relative fashion. Keywords: Reformism; Technopolitics; Technological determinism; Railways.

* Docente da Faculdade de Direito da Universidade Lusíada de Lisboa. Investigador Associado do Centro de Estudos Jurídicos, Económicos e Ambientais (C.E.J.E.A.) das Universidades Lusíada.

Gostava de agradecer aos meus colegas do CIUHCT (em especial à Maria Luísa Sousa, à Ana Paula Silva, ao Jaime Valentinez, ao Jaime Saustre e à Catarina Madruga) as valiosas sugestões que fizeram quando da apresentação de uma versão preliminar deste artigo na sessão de 24 de Setembro de 2015 das Conferências do CIUHCT. Qualquer incorrecção é obviamente da responsabilidade do autor.

Introdução, metodologia e fontes

Em 1851 iniciou-se em Portugal a Regeneração. O golpe do primeiro de Maio pretendia não só derrubar o governo de Costa Cabral mas também inaugurar um espírito conciliador entre as facções políticas, que privilegiasse o progresso material e tecnológico em detrimento da discussão ideológica (que amiúde redundou em conflito aberto) que caracterizara os primeiros 30 anos de liberalismo nacional¹.

Em 1852 foi criado o ministério das obras públicas, titulado por Fontes Pereira de Melo, um jovem tenente de engenharia, cuja política de fomento (fontismo) marcaria toda a segunda metade do século XIX. O novo ministério deveria aplicar o programa de melhoramentos materiais característico das ideias de Saint-Simon e de Michel Chevalier, no qual a tecnologia e as grandes obras públicas geridas por uma elite tecnocrata ocupavam um lugar de relevo². O progresso era visto como crescentemente tecnocrático³, tal, aliás, como noutras nações que

“came to view science and especially technology as the most objective and unassailable measures of their own civilization’s past achievement and present worth. In science and technology their superiority was readily demonstrable, and their advantages over other peoples grew at an ever increasing pace”⁴.

No caso português, as tecnologias de comunicação e transporte reuniam a preferência dos responsáveis nacionais e entre elas o destaque ia claramente para uma: os caminhos-de-ferro, que,

“remetendo para o provincianismo as pirâmides e os aquedutos romanos e até a Grande Muralha da China, eram o verdadeiro símbolo do triunfo tecnológico do homem”⁵.

Nos parlamentos e nos governos portugueses das décadas de 1850 e 1860 contavam-se muitos homens que se haviam exilado no norte da Europa durante a guerra civil e que portanto conheciam bem a realidade inglesa ou francesa, onde a tecnologia e os caminhos-de-ferro contribuíam para um forte crescimento económico. O deputado Faustino da Gama, por exemplo, que era inclusivamente contrário ao governo saído do golpe da Regeneração, não escondia a sua crença nas potencialidades da ferrovia:

“não ha ninguém (...) que possa apoiar e desejar mais do coração do que eu, que entre nós se façam caminhos de ferro; eu que os vi nascer (...) em Inglaterra, que foi perto da cidade onde eu então residia, fallo do caminho de ferro de Manchester a Liverpool, quantas vezes vi o que havia a esperar d’elles? Muitas. Sei que as vantagens d’elles provenientes são incalculáveis”⁶.

¹ Magda Pinheiro, “Reflexões sobre a história das finanças públicas portuguesas no séc. XIX”, *Ler História* (n.º 1, 1983), 47-67. Maria de Fátima Bonifácio, “A guerra de todos contra todos (ensaio sobre a instabilidade política antes da Regeneração)”, *Análise Social* (vol. 27, n.º 115, 1992), 96-98.

² Hugo Silveira Pereira, “Instituições e caminhos-de-ferro: ministério das obras públicas, parlamento e associação de engenheiros civis portugueses (1852-1899)”, *CEM Cultura, Espaço & Memória* (vol. 5, 2014), 291-309. Tiago Saraiva, “Inventing the Technological Nation: The Example of Portugal (1851-1898)”, *History and Technology* (vol. 23, n.º 3, 2007), 263-273. Sobre o saint-simonismo e sua difusão em Portugal ver uma boa síntese em: Marta Coelho de Macedo, “Projectar e construir a Nação: engenheiros e território em Portugal (1837-1893)” (Diss. Doutorado, Universidade de Coimbra, 2009), 117-124.

³ Merritt Roe Smith, “Technological Determinism in American Culture” in *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*, eds. Merritt Roe Smith; Leo Marx (Cambridge, MA; Londres: The MIT Press, 1994), 11.

⁴ Michael Adas, *Machines as the Measure of Men. Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance* (Ithaca, NY; London: Cornell University Press, 1989), 134.

⁵ E. J. Hobsbawm, *A era das revoluções, 1798-1848* (2.ª ed., Lisboa: Presença, 1982), 66.

⁶ *Diário da Camara dos Deputados (DCD)* (2.5.1855), 32.

Em 1860 outro deputado, o regenerador Ponte e Horta, criticava o atraso na construção ferroviária argumentando que “até as mumias do Egypto, esse typo de immobilidade historica, já andam em caminhos de ferro”⁷. Um outro parlamentar, o histórico Belchior Garcês, garantia que

“se trouxermos a uma estação de caminho de ferro o homem menos civilizado, menos culto, um hottentote, ou um cannibal, e lhe mostramos uma locomotiva, emblema da magestade industrial, producto admiravel das artes mechanicas, ser quasi pensante, este homem enthusiasinou-se necessariamente pelos caminhos de ferro, e o seu primeiro desejo é levar esses caminhos para a sua terra”⁸.

Os políticos nacionais exibiam claramente a adesão às ideias saint-simonianas e à crença descrita por Michael Adas de que a tecnologia era a melhor forma de uma nação se mostrar superior às demais, mas também a sedução por aquilo que Kasson chamava de *technical sublime*, a fé na capacidade tecnológica de mudar o curso da história⁹.

Havia aqueles que argumentavam contra uma ideia tecnocrática do progresso que sacrificava o progresso moral ao poder material¹⁰ – veja-se o caso da discussão entre Alexandre Herculano e Lopes de Mendonça a propósito da introdução do caminho-de-ferro no reino¹¹ –, mas em Portugal as suas vozes eram claramente abafadas por aqueles que eram encantados pelo *technical sublime*.

Apesar da crença nas capacidades *regeneradoras* da tecnologia, a verdade é que Portugal não era tido como um país atractivo ao investimento, o que forçou o tesouro nacional a conceder subsídios à construção/exploração ferroviária, que implicaram a contracção de empréstimos externos a juros altos. Esta prática foi comum noutros países da Europa continental, sobretudo naqueles que serviram de modelo ao programa português como Espanha, França ou Bélgica¹². Portugal, por maioria de razões, não fugiu à regra.

A fé na tecnologia e no caminho-de-ferro era apenas temperada pela necessidade de manter as contas públicas equilibradas, muito embora se entendesse também que

“não basta que o espirito da mais sévêra economia presida aos actos do Governo (...) não é menos essencialmente preciso que estes recursos procedam do mais pleno desenvolvimento das faculdades productivas”¹³.

Assim, o investimento ferroviário foi procurado incessantemente por todos os governos nacionais até 1868. Neste ano, um conjunto de eventos pôs em causa esta estratégia desenvolvimentista, substituindo-a por uma política de *economias* (cortes na despesa) implementada pelo chamado *partido reformista*.

Neste artigo analisaremos o contexto financeiro e tecnopolítico¹⁴ ligado ao investimento ferroviário que antecedeu a tomada do governo pelos reformistas, enunciaremos as principais características e

⁷ DCD (17.3.1860), 182.

⁸ Ibidem (23.3.1860), 249.

⁹ John F. Kasson, *Civilizing the machine: technology and republican values in America, 1776-1900* (Nova York, NY: Grossman Publishers, 1976), 162-168.

¹⁰ Smith, “Technological Determinism...”, 26.

¹¹ Maria Filomena Mónica, *A Europa e Nós: uma polémica de 1853* (Lisboa: ICS/Quetzal, 1996).

¹² François Caron, *Histoire des chemins de fer en France* (Paris: Fayard, 1997-2005). Francisco Comín Comín et al., *150 Años de Historia de los Ferrocarriles Españoles* (Madrid: Fundación de los Ferrocarriles Españoles, 1998). Bart van der Hertem; Michelangelo van Meerten; Greta Verbeurgt, *Le Temps du Train. 175 ans de chemins de fer en Belgique* (Louvain: Presses Universitaires, 2001).

¹³ Biblioteca da Assembleia da República (BAR), Clemente José dos Santos (compil.), *Caminhos de ferro. Pareceres parlamentares de 1845 a 1884*, 226/1910, 3233-3234, 1884, n.º 174, p. 1.

¹⁴ Usaremos aqui uma das vertentes do conceito de Gabrielle Hecht de *technopolitics*: a estratégia baseada na tecnologia para impor fins políticos. Ver: Gabrielle Hecht, *The radiance of France. Nuclear power and national identity after World War II* (Cambridge, MA; London: The MIT Press, 2009), 15 e ss.

objectivos do movimento e de que forma foi derrubado pelos defensores da política de investimento em obras públicas, focando em particular a tecnologia ferroviária. No final procuraremos responder à questão: foi o Fontismo, como política que privilegiou a modernização tecnológica do reino, inevitável?

No estudo da transformação tecnológica ou da (des)aplicação de uma nova tecnologia, importa ter em conta não só a tecnologia em si nem apenas os intervenientes imediatos (políticos e engenheiros), mas também as instituições, contextos económicos e populações envolvidos no seu desenvolvimento¹⁵. Em particular, tomaremos em linha de conta o papel que os engenheiros portugueses desempenharam no contexto político nacional antes e imediatamente depois de 1868 em prol da política de fomento. Ligados a estes *technologists* – actores que retiram o seu poder dos seus conhecimentos técnicos e não de uma qualquer legitimidade democrática, para usar a definição de Gabrielle Hecht¹⁶ – encontramos os *technopolitical regimes*, baseados em instituições e constituídos por redes de pessoas, técnicas e práticas tecnológicas com programas políticos e ideologias institucionais que agem em conjunto para gerir o desenvolvimento tecnológico e praticar a *technopolitics*¹⁷. Neste estudo trataremos como *regimes tecnopolíticos*, além da classe dos engenheiros, duas companhias ferroviárias que operaram em Portugal neste período – a Companhia Real dos Caminhos de Ferro Portugueses (CRCFP) e a South Eastern of Portugal Railway Company (SEPRC)¹⁸ –, a própria ideologia fontista e os *partidos* políticos que o promoveram.

Teremos igualmente em conta a especificidade do sistema *partidário* português da época. No século XIX o termo *partido* é usado por conveniência de linguagem e não com o significado que actualmente lhe é dado. Os *partidos* tinham uma frágil definição programática e estruturação orgânica, se bem que já estivessem munidos de alguma capacidade de penetração local e disciplina interna, que lhes permitia discutir eleições e produzir opinião, deputados e governos. Contudo, a disciplina/lealdade *partidária* era muitas vezes posta em causa pelos interesses dos círculos pelos quais os deputados eram eleitos, já que uma boa parte dos parlamentares desta época eram caciques nos seus concelhos e retiravam o seu poder da defesa dos interesses das suas redes clientelares locais e não de uma fidelidade a qualquer grupo político¹⁹.

Após o golpe da Regeneração pode falar-se na existência de dois grandes *partidos*: o regenerador e o histórico. O primeiro, conservador, defendia a submissão do debate ideológico à modernização do reino promovida pelo estado e financiada pelo crédito particular. O segundo, mais progressista, inspirava-se longinquamente no vintismo/setembrismo de início da revolução liberal, mas divergindo muito ligeiramente dos regeneradores. Ambos perfilhavam um forte eclectismo económico, bebendo das teorias de diversos *economistas* coevos, conforme as circunstâncias presentes do país²⁰. Nos anos 1860, em torno da figura do marquês Sá da Bandeira, surgiria ainda o partido reformista ainda mais progressista que os históricos²¹.

¹⁵ Bruno Latour, *Aramis or the Love of Technology* (Cambridge, MA; Londres: Harvard University Press, 2002), 2.

¹⁶ Hecht, *The radiance...*, 89-90.

¹⁷ *Ibidem*, 16.

¹⁸ Tendo em conta a importância tecnopolítica dos caminhos-de-ferro nas décadas de 1850 e 1860 e a relevância financeira dos investimentos privados feitos no sector pela CRCFP e pela SEPRC, estas duas companhias tornaram-se importantes intervenientes na *technopolitics* nacional, usando a tecnologia que operavam como alavanca para obter resultados políticos de governos e parlamentos nacionais.

¹⁹ José Miguel Sardica, "A vida partidária portuguesa nos primeiros anos da Regeneração", *Análise Social* (vol. 32, n.º 143-144, 1997), 747-749. Pedro Tavares de Almeida, *Eleições e caciquismo no Portugal oitocentista (1868-1890)* (Lisboa: Difel, 1991), 129 e ss.

²⁰ Carlos Bastien; José Luís Cardoso, "Uses and abuses of political economy in Portuguese parliamentary debates (1850-1910)", *History of Economic Ideas* (vol. 17, n.º 3, 2009), 41-58.

²¹ Joel Serrão; A. H. de Oliveira Marques, dirs., *Nova História de Portugal* (Lisboa: Presença, 2004), v. 10, 229-245.

Para contar esta história recorreremos aos debates mantidos à época no parlamento, sobretudo na câmara dos deputados. Os debates parlamentares são uma extraordinária fonte para o estudo do século XIX português, uma vez que

“a discussão pública dos assuntos na Câmara era reveladora dos interesses das facções/partidos políticos, do sentir de certa opinião pública, bem com das paixões individuais”²²

e das representações que a classe política fazia da realidade nacional²³. A análise dos autores dessas intervenções será feita com recurso ao *Dicionário Biográfico Parlamentar*²⁴ (que serve de fonte a todas as referências biográficas e políticas sobre os parlamentares citados).

Uma vez que um dos *technopolitical regimes* analisados é a CRCFP (a principal empresa ferroviária a operar em Portugal na altura), a compilação de documentos sobre esta sociedade coligida por Pedro Dinis será muito útil. Para a SEPRC, os registos conservados em The National Archives (TNA) em Kew (Londres) ajudarão a caracterizar a acção daquela companhia no segundo lustro da década de 1860. Para o papel e reacção dos engenheiros nacionais no período analisado, recorreremos brevemente ao *Boletim do Ministerio das Obras Publicas, Commercio e Industria* (BMOPCI) e à *Revista de Obras Publicas e Minas* (ROPM). Por fim teremos ainda em conta algumas monografias publicadas na época por indivíduos que detiveram papel de relevo em todo este processo histórico.

Prolegómenos do reformismo

A vida política portuguesa entre 1851 e 1867 teve uma grande componente tecnopolítica, sobretudo no uso político que os dois principais *partidos* de então deram ao caminho-de-ferro.

O governo regenerador do duque de Saldanha (1851-1856) caiu em virtude da sua incipiente gestão do negócio ferroviário, apesar de, durante uma rara longevidade de cinco anos, ter assinado três contratos para a construção de linhas-férreas (Lisboa-Santarém, Lisboa-Sintra e Barreiro-Vendas Novas/Setúbal). Porém, o primeiro resultou numa linha de péssima qualidade e com metade da extensão contratada; o segundo não saiu do papel; e o terceiro só a muito custo vinha sendo realizado. Em 1856, na sequência de uma forte oposição a um projecto de lei de financiamento de novas ferrovias, o executivo apresentaria a sua demissão.

O ministério que lhe sucedeu (do *partido* histórico, liderado pelo marquês de Loulé) revelou igual incapacidade em concretizar um acordo assinado com Sir Samuel Morton Peto para a construção da linha Porto-Lisboa. Depois de duas alterações ao contrato original, que nada trouxeram de novo (Peto não foi capaz de formar uma companhia e não assentou um metro de ferrovia), os próprios deputados históricos recusaram validar uma terceira modificação e o gabinete acabaria por ser revezado pelo *partido* regenerador (1859)²⁵.

Os regeneradores conseguiram dotar Portugal de verdadeiros complexos ferroviários. Até então o país dispunha apenas de duas desgarradas linhas: Lisboa-Ponte da Asseca (60 km) e Barreiro-Bombel (50 km). Foi o governo regenerador que assinou os contratos com o espanhol José de Salamanca e com um consórcio britânico liderado por John Sutherland Valentine (que formariam respectivamente a CRCFP e a SEPRC) que até 1864 estenderam aqueles caminhos-de-ferro ao

²² Manuel Pinto dos Santos, *Monarquia Constitucional. Organização e Relações do Poder Governamental com a Câmara dos Deputados (1834-1910)* (Lisboa: Assembleia da República, 1986), 167.

²³ Fernanda Paula Sousa Maia, *O discurso parlamentar português e as relações Portugal-Brasil: a Câmara dos Deputados (1826-1852)* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002), 127.

²⁴ Maria Filomena Mónica (dir.), *Dicionário Biográfico Parlamentar, 1834-1910* (Lisboa: ICS, 2005-2006).

²⁵ Hugo Silveira Pereira, “Caminhos-de-ferro nos debates parlamentares (1845-1860)” (Diss. Mestrado, Universidade do Porto, 2008), 75-125.

Porto, Elvas (linhas do norte e leste, da primeira companhia), Évora e Beja (linhas do sueste, da segunda) num total de 693 km²⁶.

Entretanto, intrigas internas no *partido* regenerador levariam à queda deste executivo, novamente substituído por uma equipa liderada pelo marquês de Loulé (1860), que prosseguiu a política de melhoramentos materiais em velocidade de cruzeiro²⁷.

O desenvolvimento tecnológico, que para todos os efeitos se consubstanciava em Portugal sobretudo através do caminho-de-ferro, foi suficiente para aproximar os dois grémios *partidários*. Em 1864, na cerimónia parlamentar da resposta ao discurso da coroa, o ministro da marinha do governo histórico proferia uma elocução unificadora, argumentando que

“o que está feito é do paiz (...). Cada qual fez o que pode: não disputemos o quinhão de cada um. Se n'isso ha honra, seja para todos (...). Melhor é pois, melhor e mais justo felicitar-mos do que degladiarmo-nos (*apoiados*)!”²⁸.

Fontes, líder dos regeneradores e da oposição, não se faria rogado e reconhecia que a *civilização* caminhava entre os portugueses²⁹. Fora deste consenso quedavam-se grupúsculos pouco relevantes. A tecnologia produzira uma simbiose entre facções: permitia aos regeneradores legitimar as suas opções passadas e aos históricos defender a sua própria governação.

O consenso permitiu o aventar de mais ligações férreas (pelo Minho, Douro, Beira Baixa e Alto Alentejo), mas por esta altura o caminho-de-ferro (ou a perspectiva de o fazer) assumiu novo papel na tecnopolítica nacional: o de satisfazer os deputados cujas zonas de eleição ainda não tinham vias-férreas e o de prolongar o estado de graça governamental. O executivo propunha linhas ao parlamento e ordenava estudos aos seus engenheiros, mas sem intenção de as construir a curto prazo (depois das últimas inaugurações em 1864, a construção ferroviária só seria retomada em 1872)³⁰.

Entretanto, dissensões internas no *partido* histórico levaram à queda do executivo. Em Abril de 1865 D. Luís chamou o marquês de Sá da Bandeira ao governo. Sá da Bandeira era um prestigiado militar e pertencia à facção mais progressista/radical do *partido* histórico, que daria origem ao *partido* reformista, defensor das – ao tempo infames – *economias*. O novo ministério apenas parecia interessado em complementar com estradas os caminhos-de-ferro existentes e abrandar o investimento, perspectivando-se uma agenda de *economias* e de suspensão da política de fomento e de aposta na tecnologia ferroviária, o que motivou regeneradores e históricos a negarem-lhe apoio. Um dos marechais do *partido* regenerador, Martens Ferrão, apelou mesmo a uma aliança com os históricos em defesa da continuação da política desenvolvimentista. Essa coalizão viria mesmo a formar-se, adoptando historicamente o nome de *Fusão* e chegando ao poder em Setembro de 1865, nem meio ano após a nomeação de Sá da Bandeira. Era a oficialização da coligação entre as duas forças *partidárias* em prol dos melhoramentos materiais³¹.

A *Fusão* reafirmou solenemente a profissão de fé saint-simoniana na tecnologia e no investimento ferroviário, o que foi suficiente para, em Outubro-Novembro de 1865 e malgrado a oposição reformista, passar no parlamento duas alterações aos contratos com a SEPRC e a CRCFP (que, respectivamente, substituíam uma subvenção quilométrica por uma garantia de rendimento, aliviando a pressão sobre

²⁶ Maria Fernanda Alegria, *A organização dos transportes em Portugal: as vias e o tráfego (1850-1910)* (Lisboa: CEG, 1990), capítulo 2.1.

²⁷ Serrão e Marques, *Nova História...*, v. 10.

²⁸ *Diário de Lisboa* (DL), sessão da câmara dos deputados de 4.2.1864, 356-361.

²⁹ *Ibidem*, sessão da câmara dos deputados de 23.1.1863, 224-229.

³⁰ Hugo Silveira Pereira, “A política ferroviária nacional (1845-1899)” (Diss. Doutoramento, Universidade do Porto, 2012), 102-103.

³¹ *Ibidem*, 104.

as finanças públicas no curto prazo; e garantia a construção da ponte sobre o Douro, entre Gaia e o Porto, e ainda um ramal de ligação ao ancoradouro de Valadares). Tal como dantes, os deputados descontentes eram satisfeitos com promessas de construção de linhas nas suas regiões³².

Todavia, os contratos assinados com as companhias ferroviárias não se cumpriram, deixando o governo em situação incómoda. A SEPRC não honrou o acordado e o contrato foi rescindido (23.5.1866), mas os obrigacionistas da companhia exigiram ao executivo a devolução do capital emprestado (430 mil libras ou 1935 contos), apesar de não terem base para tal, uma vez que pelo contrato de concessão, Portugal não se responsabilizava pelas dívidas da concessionária. O governo optou por manter a exploração naquela companhia e, após pressão diplomática inglesa, garantiu que os investidores não perderiam um xelim³³.

Quanto à CRCFP, não fizera com que a linha do norte transpusesse o Douro e também procurava um apoio financeiro por parte do estado, dado o seu periclitante estado financeiro³⁴. Contudo, uma comissão de inquérito estatal arrasou a gerência da companhia, responsabilizando-a pela sua má situação. Contudo,

“nada d’isto, entretanto, é razão para desanimo, porque as vantagens dos melhoramentos que a viação acelerada promove não se avaliam só pelos lucros da exploração, mas principalmente pelo engrandecimento, pela prosperidade, pela civilização que levam às regiões que atravessam”³⁵.

A culpada era a CRCFP (e a SEPRC) e não os caminhos-de-ferro que ela(s) deveria(m) administrar. No regime tecnocrático/tecnopolítico fontista, os números não se colocavam à frente da tecnologia que dava legitimidade ao governo e que esperançadamente aproximaria o país do resto da Europa – Portugal não mais seria “a África da Europa”³⁶. Não estranha pois que no parlamento, malgrado aqueles importantes reveses, Andrade Corvo, o ministro das obras públicas, pedisse

“confiança. Todos os homens que não têm confiança em si e no paiz, e não acreditam no futuro d’elle, não podem senão estar sempre debaixo de uma impressão de terror, sem animo para cousa alguma”³⁷.

Contudo, sem disponibilidade financeira nem interessados privados na construção, o ministro ordenou mais estudos, conseguindo o efeito desejado de convencer o parlamento da manutenção do país na senda dos melhoramentos materiais, inclusive junto de deputados reformistas, como Alves Carneiro, que, sendo de Guimarães, ficou obviamente satisfeito com as intenções do governo em relação à linha do Minho. Andrade Corvo prometeu não só esta linha, mas também as da Beira Alta, Beira Baixa e Douro, totalizando cerca de 800 km de carris, que levavam a mais fantástica tecnologia da época a todas as províncias do país, excepto o Algarve³⁸.

Porém, promessas não significavam caminhos-de-ferro e a aparente pausa na construção ferroviária, juntamente com os negócios com a CRCFP e com a SEPRC, a contestação a um conjunto de medidas proposto ao parlamento (imposto de consumo, reforma administrativa, tratado luso-francês) e uma série eventos económico-financeiros recessivos precipitou o fim da *Fusão*. Em Janeiro de

³² Idem, 104-106.

³³ TNA, *Foreign Office (FO)*, FO 63/963, carta de 3.8.1867. João de Andrade Corvo, *A questão do caminho de ferro de sueste* (Lisboa: Tipografia Portuguesa, 1868).

³⁴ Gilberto Gomes, “A construção das linhas do Leste e do Norte 1860/1865” in *O Caminho de ferro em Portugal de 1856 a 1996. O Caminho de ferro revisitado*, dir. Gilberto Gomes; Joel Serrão (Lisboa: CP, 1996), 14-23.

³⁵ Pedro Guilherme dos Santos Dinis, *Compilação de diversos documentos relativos à Companhia dos Caminhos de Ferro Portuguezes* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1915-1919), vol. 4: 393-490.

³⁶ DCD (27.3.1860), 303.

³⁷ DL, sessão da câmara dos pares de 21.6.1867, 2015 (Andrade Corvo).

³⁸ Pereira, “A política...”, 108.

1868 um motim contra o imposto de consumo – movimento que ficaria para a posteridade com o nome de *janeirinha* – marcou o fim da coligação e sua substituição por uma equipa eminentemente reformista e com muitos *janeirinhas*, mas que era liderada pelo conde de Ávila³⁹.

António José de Ávila era um conservador, de sentido político oposto ao da maioria dos membros do governo, mas que também fazia das *economias* um objectivo e além disso gozava de um enorme prestígio político⁴⁰. Na apresentação do *programa* do novo governo, era anunciado que os melhoramentos materiais só seriam continuados depois da prévia organização das finanças, do equilíbrio entre receita e despesa e do melhoramento da cobrança dos impostos. A contração de novos empréstimos só seria admitida para melhoramentos absolutamente indispensáveis e para a qual se criassem no imediato os meios financeiros necessários para fazer face aos seus encargos⁴¹.

O reformismo de Ávila

As críticas da oposição não se fizeram esperar. Portugal tinha caminhado decididamente na senda do avanço tecnológico⁴² e o governo em funções dava mostras de querer parar esse caminho.

Ávila pediu ao rei a dissolução do parlamento e a convocação de novas eleições (22.3.1868), um procedimento habitual quando havia mudança de governos, que, também sem surpresa, deu a maioria absoluta ao executivo⁴³. O domínio do parlamento permitiria a Ávila aplicar o seu programa de restrição orçamental, não fosse o seu conservadorismo chocar contra o radicalismo de alguns reformistas, que não se coíbiam de mostrar o seu descontentamento.

Fora do parlamento, Ávila lutava ainda contra os *technopolitical regimes* das companhias ferroviárias. A CRCFP, em grave situação financeira, exigia apoios do governo, argumentando com a impossibilidade de concluir a linha do norte (a ligação entre Lisboa e Porto quedava-se por Gaia, o que limitava enormemente o potencial deste caminho-de-ferro) e com o benefício que tinha trazido aos portugueses, que desde 1863 viajavam de comboio enquanto a companhia se afundava financeiramente. O ministro das obras públicas, Canto e Castro, propôs à empresa a isenção do imposto de trânsito, mas a CRCFP pretendia que o estado lhe resgatasse (nacionalizasse) as suas ferrovias⁴⁴, algo impossível de acontecer por acarretar encargos financeiros inoportáveis. A indefinição do ministro esgotou a paciência da companhia que em ofício de 30.6.1868 lembrou ameaçadoramente ao governo que o crédito do país estava intimamente ligado ao crédito da companhia⁴⁵. A quebra da CRCFP (de capital maioritariamente francês) podia levar ao encerramento do mercado financeiro de Paris aos títulos de dívida portugueses e deixar a economia nacional sem uma importante fonte de financiamento externo.

Em relação à SEPRC, o governo avilista revelou-se igualmente incapaz de solucionar o problema. Uma nova tentativa de acordo foi violentamente criticada nas duas câmaras do parlamento⁴⁶. O desfecho desagradou profundamente ao representante dos obrigacionistas, Charles Mangles, que se sentia atraído pela rejeição do parlamento do acordo assinado com o governo:

“The Government of Portugal have recently obtained a loan in the English Market, & it is beyond a doubt, that they would not have succeeded in that object, if it had not been believed, that the Agreement in regard to the S. E. of Portugal, then recently concluded would be honorably (sic) and fully observed”⁴⁷.

³⁹ Serrão & Marques, *Nova História...*, vol. 10.

⁴⁰ José Miguel Sardica, *Duque de Ávila e Bolama. Biografia* (Lisboa: D. Quixote, 2005).

⁴¹ *DL*, sessões da câmara dos deputados e da câmara dos pares de 7.1.1868: 57-61 e 67-69.

⁴² Saraiva, “Inventing the Technological Nation...”, 263-273.

⁴³ Serrão & Marques, *Nova História...*, vol. 10.

⁴⁴ Dinis, *Compilação...*, vol. 4, 169 e 210.

⁴⁵ *Ibidem*, 217-231 e 240.

⁴⁶ *DL*, sessão da câmara dos pares de 8.6.1868, 1331-1335.

⁴⁷ TNA, *FO*, FO 63/963, carta de 24.4.1868.

O *chargé d'affaires* britânico, Charles Murray, fez ver isso mesmo a Ávila, que os debates "are now well known in the money market in London", onde se tinha produzido uma opinião muito desfavorável em relação a Portugal⁴⁸.

Entretanto, o ministro da fazenda Dias Ferreira acabaria por reconhecer a necessidade de aumentar os impostos para cumprir o seu próprio *programa*, numa traição ao movimento dos *janeirinhas* que constituía a maior parte da base de apoio do executivo⁴⁹.

O reformismo de Sá da Bandeira

Ávila ainda procurou uma aliança com os históricos e pediu ao rei a suspensão do funcionamento das cortes, de balde. A 22.7.1868 D. Luís nomeava Sá da Bandeira para a presidência do conselho, muito embora fosse o bispo de Viseu (Alves Martins) o verdadeiro líder do executivo que continuava a associar elementos reformistas e conservadores (como o próprio Ávila)⁵⁰.

A obsessão do novo ministério eram as economias⁵¹ e os cortes não se fizeram esperar, atingindo serviços que no fundo paralisaram o fontismo. Por decreto de 30.10.1868 o corpo de engenharia civil foi extinto⁵². Seguiu-se o conselho superior de obras públicas e minas, órgão consultivo do ministério⁵³, que por diploma de 30.12.1868 era substituído pela junta consultiva de obras públicas e minas (cujos membros passavam a receber apenas o soldo relativo à sua patente militar, que era onde residia a *economia* desta reforma)⁵⁴. A austeridade chegou ainda ao *BMOPCI*, que deixou de ser publicado⁵⁵. Até então o *BMOPCI* divulgara mensalmente informação diversa sobre obras públicas, desde legislação, correspondência com concessionários, pareceres de órgãos consultivos, relatórios técnicos e detalhes da exploração de linhas-férreas.

O programa reformista tinha também um carácter moralista/nacionalista. A desilusão com a tecnologia tinha sido grande, pois o reino tinha gasto à laia de subsídios milhares de contos com os caminhos-de-ferro e os prometidos benefícios tardavam em aparecer. Só com José de Salamanca, Portugal investira mais de 11 mil contos nas linhas de leste e norte, já para não falar das somas pagas aos empreiteiros que lhe antecederam (a Companhia Central Peninsular e Morton Peto). Com as linhas do sul, o tesouro gastara cerca de 2640 contos⁵⁶.

Demais os governos nacionais, legitimamente indigitados de acordo com as regras constitucionais, vinham sendo menosprezados, humilhados mesmo, pelas companhias ferroviárias estrangeiras, que tinham relações privilegiadas com os mercados financeiros que financiavam o estado português. Por exemplo, quando o executivo pretendeu substituir Peto por Salamanca (1859), aquele avisou que caso não lhe fosse concedida uma indemnização pelas despesas que alegadamente fizera, nenhum investidor aceitaria financiar o empresário espanhol. O britânico chegou ainda a insinuar que não seria sensato recusar as suas pretensões numa altura em que Portugal necessitava colocar títulos de dívida no mercado financeiro londrino. Apesar de o ministro dos negócios estrangeiros, António de Serpa, ter retornado que o governo

⁴⁸ *Ibidem*, carta de 3.6.1868.

⁴⁹ Serrão e Marques, *Nova História...*, v. 10.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Ferreira Lobo, *As confissões dos ministros de Portugal (1832 a 1871)* (Lisboa: Tipografia Lisbonense, 1871), 16-17.

⁵² *Collecção Official de Legislação Portugueza (COLP)*(1868), 372

⁵³ Pereira, "Instituições...", 296-297.

⁵⁴ *BMOPCI* (n.º 12, 1868), 449-450

⁵⁵ BAR. *Caminhos de ferro de sueste e a reforma. Analyse comparativa* (Lisboa: Tipografia Largo de São Domingos, 1869), 156/1900(1) (2697-2713), doc. 2705.

⁵⁶ António Lopes Vieira, "A política de especulação: uma introdução aos investimentos britânicos e franceses nos caminhos-de-ferro portugueses", *Análise Social* (vol. 24, n.º 101-102, 1988), 723-744.

“não recebe intimações nem cede a ameaças; ha de resolver o negocio de que se trata quando e como julgar conveniente, e depois de esclarecido pelas estações competentes”⁵⁷,

a verdade é que Portugal teve que indemnizar Peto antes de poder contratar Salamanca⁵⁸. Os reformistas queriam pôr termo a estes abusos, que já estavam inclusivamente a sentir, “being prevented from negotiating a Loan at the Bourses of London or of Paris by the joint action of the English and French Companies”. Charles Murray reconhecia a existência de um “strong party in the country opposed to the admission of the claims now advanced by the companies”, mas a necessidade de efectuar “a Loan sufficient to enable it to pay the Dividend on the Foreign Debt due next month (...) had modified the opinions of many of these opponents”⁵⁹. Em suma, ou Portugal cedia ou declarava insolvência.

Murray estava convicto que Sá da Bandeira ia ceder, mas na verdade o general resolveu a questão de outra forma, incumbindo os engenheiros Vitorino Damásio, Canto e Castro e Boaventura Vieira de avaliar o património e gastos da companhia. A comissão chegaria ao valor de 2376 contos, que o governo se comprometeu a entregar à SEPRC depois de entrar na posse efectiva das linhas (decreto de 10.3.1869)⁶⁰.

O decreto não implicava um compromisso de pagamento, mas sim de levar a *factura* às cortes para aprovação. Murray entendia que o diploma “will occasion no little sensation on the Stock Exchange” e que a forte oposição das companhias “will assuredly be aggravated rather than conciliated”, pois se as cortes recusassem o pagamento,

“then the whole affair will be more hopelessly embroiled than ever, the Government having taken possession of the property which formed the only security of either Company or Bondholders”.

Espantava-se por fim como Portugal havia tomado “so rash and suicidal a step”⁶¹.

Quanto à CRCFP, propusera ao governo um auxílio de 360 contos/ano durante 15 anos para regularização dos encargos das suas obrigações. A companhia devolveria o dinheiro sem juros a partir do momento em que a receita bruta da exploração ferroviária atingisse 3,5 contos/km. Em contrapartida a empresa acabava a linha do norte e admitia mais portugueses no conselho de administração. O executivo reformista tentou regatear o valor do empréstimo para 270 contos/ano, conseguindo convencer a empresa. Contudo o acordo nunca se realizaria, pois as condições do empréstimo que estava a ser negociado pelo governo em Paris (e que dependia da resolução da situação da CRCFP) eram demasiado onerosas para o tesouro⁶².

A situação era grave e a sua resolução urgente, o que acabou por reafirmar a certeza do governo na sua doutrina *economicista*. Nos relatórios dos ministros da fazenda (conde de Samodães) e obras públicas (Calheiros e Menezes) sobre o estado das suas pastas podia-se ler que os ministérios anteriores tinham esbanjado milhares de contos, sem que o retorno desses investimentos cobrisse os seus encargos. A precisão de parar na “marcha immoderada de um falso progresso que nos precipitava infallivelmente no abismo”⁶³ era inevitável.

⁵⁷ BAR, Santos, *Caminhos de ferro...*, Correspondencia Do Ministro das Obras Publicas com sir Samuel Morton Petto e seus agentes: 9; Exposição resumida a s. ex.^a o ministro das obras publicas: 3-4.

⁵⁸ Vieira, “A política de especulação...”, 723-744.

⁵⁹ TNA, FO, FO 63/963, carta de 27.2.1869.

⁶⁰ Gaspar Cândido da Graça Correia Fino (compil.), *Legislação e disposições regulamentares sobre caminhos de ferro* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1883-1903), vol. 1, 201-232.

⁶¹ TNA, FO, FO 63/963, carta de 12.3.1869.

⁶² Dinis, *Compilação...*, vol. 4, 268-274, 279 e 282.

⁶³ Sebastião Lopes de Calheiros e Menezes, *Relatório apresentado às cortes em 28 de Junho de 1869* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1869), 9.

A oposição tentava convencer o governo do erro do seu labor. No parlamento, o engenheiro Jaime Larcher, o histórico Rebelo da Silva e o regenerador Casal Ribeiro defendiam o retomar dos melhoramentos materiais, em vão⁶⁴. Fora do hemiciclo, dois ilustres engenheiros, João Crisóstomo e Lobo de Ávila, escreveram directamente a Sá da Bandeira expondo a “proficuidade e indispensabilidade” da existência do corpo de engenharia civil e os prejuízos que acarretaria a sua dissolução. Sem engenheiros civis que projectassem e executassem as obras públicas, “elementos essenciaes do nosso progresso”, Portugal corria o risco de perder “a nossa razão de ser como nação independente” e

“em vez da ordem teremos o caos (...), em vez da economia, que resulta da boa aplicação das receitas, teremos o desperdício que nasce do seu mau emprego: o obscurantismo substituirá o progresso; a barbaria a civilização. Aproximar-nos-hemos a passos de gigante do abismo, que queremos evitar, onde nos precipitará o impulso de tão erradas ideias”⁶⁵.

Tal como em outros países, os engenheiros

“used technopolitics not just to solve the problems at hand, but also to extend their influence beyond their regimes, articulating and enacting their vision of the nation”⁶⁶.

A restante classe reagiu também à política restritiva do governo. Até então os engenheiros tinham desempenhado um importante papel na construção ferroviária⁶⁷. Eram eles quem preparava os concursos públicos, avaliava os detalhes técnicos dos contratos e fiscalizava no terreno a construção⁶⁸. O fontismo tinha-lhes permitido aplicar os conhecimentos que haviam adquirido em prestigiadas escolas europeias⁶⁹, tinha-os colocado no centro da modernização do país e sobretudo tinha-lhes dado emprego⁷⁰. Aliás, umas das preocupações da exposição de João Crisóstomo e Lobo de Ávila a Sá da Bandeira era precisamente “a lesão de legítimos interesses individuais, e a offensa de direitos adquiridos, pela sciencia e pelo trabalho, à sombra da lei”⁷¹.

O reformismo ameaçava colocar tudo isso em cheque e, pior, podia manchar o prestígio acumulado ao longo dos anos anteriores, culpabilizando-os pelas pressões das companhias ferroviárias estrangeiras. Os engenheiros portugueses

“o que não podiam era ficar impassíveis, com quebra da sua dignidade e pundonor (...) e deixar campear opiniões erroneas, em nome de supostos factos, de meras presumpções (...) quando pela honestidade do seu procedimento (...) tem a consciência de ter merecido a consideração dos poderes publicos”⁷².

⁶⁴ Pereira, “A política...”, 112-113.

⁶⁵ João Crisóstomo de Abreu e Sousa; Joaquim Tomás Lobo de Ávila, *Exposição dirigida pelos conselheiros João Chrysostomo d’Abreu e Souza e Joaquim Thomaz Lobo d’Avila ao Ex.^{mo} Sr. Marquez de Sá da Bandeira presidente do conselho de ministros em nome dos Engenheiros Civis Portuguezes* (Lisboa: Tipografia Franco-Portuguesa, 1868), 3-10.

⁶⁶ Hecht, *The radiance...*, 92.

⁶⁷ Maria Paula Diogo, “A construção de uma identidade profissional. A Associação dos Engenheiros Civis Portuguezes (1869-1937)” (Diss. Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 1994), 127.

⁶⁸ Magda Pinheiro, *Cidade e caminhos de ferro* (Lisboa: CEHCP, 2008), 166-172.

⁶⁹ Ana Cardoso de Matos; Maria Paula Diogo, “From the *École de Ponts et Chaussées* to Portuguese railways: the transfer of technological knowledge and practices in the second half of the 19th century” in *Railway modernization: an historical perspective (19th and 20th centuries)*. *Actas da II Conferência da Associação Internacional para a História dos Caminhos de Ferro*, coord. Magda Pinheiro (Lisboa: CEHCP, 2009), 77-90.

⁷⁰ Maria de Lurdes Rodrigues, *Os Engenheiros em Portugal* (Oeiras: Celta, 1999), 76.

⁷¹ Sousa; Ávila, *Exposição...*, 3.

⁷² *Ibidem*, 3.

E concretizavam: “engenheiros e empregatários estrangeiros em diferentes ocasiões prestaram homenagem ao saber e integridade da Engenharia Civil portuguesa”⁷³.

Os engenheiros não se viam nem como meros assalariados ou privilegiados do regime (os seus salários não eram superiores aos dos seus camaradas militares), nem como desobrigados dos sacrifícios necessários⁷⁴, mas sim como verdadeiros defensores do interesse público, que passava pela continuação da política de fomento⁷⁵ de modo a não desacompanhar “a Europa na sua evolução de civilização”⁷⁶. Esta simbiose de interesses é bem plasmada por João Crisóstomo e Lobo de Ávila ao argüirem que Portugal precisava de 29 mil km de estradas e que “para a execução de todas estas obras o pessoal tecnico não póde deixar de ser procurado na Engenharia Civil portuguesa”⁷⁷.

Os engenheiros “perceived themselves (...) as unbiased forces for progress outside the political sphere. However, this was, at best, only part of the truth”⁷⁸, pois a neutralidade política (e corporativa) de tecnologia não passa de uma ilusão⁷⁹. Como sarcasticamente escreveu Bruno Latour, “don’t forget, engineers aren’t trained at Sciences Po [École des Sciences Politiques]. They’re honest and upstanding”⁸⁰...

Assim, quando em 1868 o governo extinguiu o corpo de engenharia civil, os engenheiros responderam com a formação no ano seguinte da Associação de Engenheiros Civis Portugueses para reforçar o *lobbying* em favor dos melhoramentos materiais e defender os seus interesses corporativos⁸¹. A associação iniciou a partir de 1870 a publicação de um novo periódico mensal, a *ROPM*, que pretendia ser uma sucessão melhorada do *BMOPCI*. A *ROPM* continuou a dar atenção a legislação sobre obras públicas, mas o seu grande objectivo era divulgar os trabalhos feitos em Portugal e no estrangeiro e fomentar um debate mais prático que teórico através da publicação de memórias e artigos sobre engenharia e tecnologia⁸², preenchendo uma lacuna que o *BMOPCI* nunca conseguiu preencher.

A opinião não-técnica mostrava-se também contra as políticas do governo. Um autor anónimo apodava de míope a estratégia governamental por apenas olhar para o corte na despesa sem atender ao aumento das receitas proporcionado pelos caminhos-de-ferro (directo pelos impostos arrecadados e indirecto pela poupança conseguida no transporte). Além de peticego o ministério era criminoso por “pactua[r] com os erros e preconceitos das multidões (...) a troco de uma ephemera aureola de popularidade”, numa atitude que apenas encontrava émulo nos atrasados turcos⁸³.

No jornal *O Commercio*, podia-se também ler que

“os que apreciam só o *que se vê*, parecendo desconhecer completamente o *que se não vê*, julgam inutil, ou talvez ruinosa uma linha férrea (...) Se porém olharem attentamente para os resultados da acção e influencia d’essa linhas na vida e movimento económico do paiz, lá perceberão os indícios irrefragáveis de incontestavel progresso excitado pelas vias faceis e abreviadas de circulação”⁸⁴

⁷³ Idem, 4.

⁷⁴ Idem, 4, 20 e 30.

⁷⁵ Marta Coelho de Macedo, “Projectar...”, 138.

⁷⁶ Sousa; Ávila, *Exposição...*, 10.

⁷⁷ Ibidem, 17.

⁷⁸ Martin Kohlrausch; Helmuth Trischler, *Building Europe on Expertise. Innovators, Organizers, Networkers* (Nova York, NY: Palgrave Macmillan, 2014), 51-52

⁷⁹ Martha Lampland, “The Technopolitical Lineage of State Planning in Hungary, 1930-1956” in Hecht, *Entangled Geographies...*, 167 e 175.

⁸⁰ Latour, *Aramis*, 113.

⁸¹ Macedo, “Projectar...”, 22 (nota 51).

⁸² *ROPM* (vol. 1, n.º 1, 1870), 1-2.

⁸³ *Os melhoramentos effectuados pelo Ministerio das Obras Publicas Commercio e Industria desde a sua criação até hoje e o relatório apresentado ás cortes pelo. Ex.mo Sr. Sebastião Lopes de Calheiros e Menezes em 28 de Junho de 1869* (Lisboa: Tipografia Franco-Portuguesa, 1869), 10.

⁸⁴ *O Commercio* (25.2.1869).

Além da pressão interna contra as *economias*, o governo debatia-se com dificuldades para resolver os negócios com a SEPRC e com a CRCFP. Esta apresentou uma proposta do visconde de Daru que cobria a dívida flutuante do estado (dívida com prazo de amortização inferior a um ano) em troca de uma subvenção anual à companhia no valor de 450 contos durante 15 anos ou até a receita bruta da operação ferroviária atingir 3,6 contos/km. O governo rejeitou-a por querer manter apartadas as questões da dívida pública e dos caminhos-de-ferro⁸⁵. Era um desejo muito difícil de concretizar, pois “the incentives to invest in public goods depended upon the new opportunities arising from the needs to finance local central State expenditures”⁸⁶. Segundo o ministro da fazenda conde de Samodães,

“a companhia [SEPRC] usava da sua influencia para ter o governo na sua dependência, aproveitando-se dos seus embaraços pecuniarios com que este luctava (...) exercendo uma pressão constante sobre o mesmo, fechando-lhe as portas dos mercados e levantando-lhe calumnias, affrontas e testemunhos”⁸⁷.

De facto, os obrigacionistas da companhia inglesa chegaram a solicitar ao *Foreign Office* que contactasse o governo francês

“in reference to the position of the French and English Railways in Portugal, in order to consider the (...) stopping in Paris any loan to Portugal, unless provisions be made for an equitable settlement of the Railway questions at presente pending between the Railway Companies and the Government”⁸⁸.

Mangles, representante dos credores, estava

“well aware that I am thus asking a great favour from Your Lordship, but, truly, the conduct of the Government of Portugal towards the Bond & Debenture Holders has been, & is, so greatly (?) dishonest, that one cannot sample to employ the most stringent means available to coerce them to take an equitable course”⁸⁹.

Murray, por seu lado, confirmava ao *Foreign Office* que

“the Chief Representatives of the two Companies in London and in Paris, considering that they had such claims, and that they had been unjustly neglected by the Portuguese Government, agreed to act in unison on the money-market of the two Cities, so as to prevent the negotiation of a Portuguese loan in either of them, until the Portuguese Government should consent to make a satisfactory arrangement with both Companies”

Portugal procurou financiamento em mercados alternativos, mas depois de uma réstia de esperança se ter apagado em Frankfurt, ficou limitado à escolha entre Paris e Londres⁹⁰.

Eventualmente, a ação concertada das duas companhias rompeu-se, “each striving to make the best terms it could for itself”, e depois de alguns dias de *suspense*, “during which the telegraph wires between London, Lisbon and Paris knew no rest”, Portugal assinou um contrato

⁸⁵ TNA, FO, FO 63/963, carta de 12.4.1869. Conde de Samodães, *Exame retrospectivo dos actos financeiros do ministerio de 22 de Julho de 1868* (Porto: Tipografia da Palavra, 1873), 38-40.

⁸⁶ Maria Eugénia Mata, “A Forgotten Country in Globalisation? The Role of Foreign Capital in Nineteenth Century Portugal” in *Pathbreakers: Small European Countries Responding to Globalisation and Deglobalisation*, eds. Margrit Müller; Timo Myllyntaus (Bern: Peter Lang AG, 2008), 179.

⁸⁷ Samodães, *Exame retrospectivo...*, 37.

⁸⁸ TNA, FO, FO 63/963, carta de 24.3.1869.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ P. L. Cottrell, *Investment Banking in England, 1856-1881. A Case Study of the International Financial Society* (New York; London: Garland Publishing, 1985), 425.

de financiamento com uma casa de Londres, que garantia os interesses dos credores da SEPRC. Murray suspirava de alívio. Se os portugueses tivessem escolhido o empréstimo francês,

“it is probable that I or my Successor here might have been periodically occupied for years to come in ‘recommending the claims of the South Eastern Bond and Debenture Holders to the favourable consideration of the Portuguese Government’”⁹¹.

A 31.5.1869 o governo pedia ao parlamento a oficialização do empréstimo de 18 mil contos para, entre outras, indemnizar a companhia inglesa⁹². Todavia, restava ainda determinar a quem essa indemnização deveria ser entregue (“a quem de direito for”⁹³, segundo o art.º 3.º do diploma) e se os accionistas (além dos obrigacionistas) tinham também direitos (já para não falar do facto de que o estado tinha também créditos sobre a companhia). Apesar da aliança entre históricos e regeneradores contra os reformistas, o projecto de lei foi aprovado no parlamento e transformou-se na lei de 16.7.1869⁹⁴.

Mas uma vez que a SEPRC estava em liquidação nos tribunais britânicos e um dos seus principais credores tinha requerido um embargo no valor do seu crédito⁹⁵, o governo decidiu atender a todas as reclamações e resolver de vez esta questão que impedia o acesso nacional ao crédito estrangeiro. A 3.8.1869 o governo enfrentava novamente o parlamento para solicitar uma alteração à lei de 16.7.1869 no sentido de se responsabilizar pelo pagamento de uma indemnização à companhia inglesa até 8500 contos (sensivelmente o equivalente ao valor do capital acionista e obrigacionista da empresa: 1 850 000 libras)⁹⁶. Em troca, Portugal livrava-se em definitivo dos ingleses e ficava com os caminhos-de-ferro do Barreiro a Évora e Beja. A solução, embora má, era a única possível, tendo em conta a dependência de Portugal do crédito internacional e a influência da SEPRC sobre os mercados externos europeus.

A câmara baixa aprovaria o projecto de lei, mas por uma margem tão diminuta que o governo entendeu por bem demitir-se. A 11.8.1869 os históricos de Loulé regressavam ao poder. Seria este governo a defender o diploma na câmara dos pares e a levá-lo ao rei. A 27.8.1869 era publicada a lei que obrigava o governo a entregar à empresa britânica a fantástica soma de 8325 contos⁹⁷ ou 43,36 contos por cada um dos 192 km das linhas de sul e sueste, um valor exorbitante para um caminho-de-ferro assente numa região sem relevos difíceis, sem obras de arte de importância e sem expropriações onerosas⁹⁸. O pagamento foi feito a 31.5.1870 e o reembolso aos credores da companhia a partir do mês seguinte⁹⁹.

⁹¹ Idem, carta de 30.4.1869.

⁹² Cottrell, *Investment Banking...*, 425.

⁹³ *DCD* (31.5.1869), 212.

⁹⁴ *COLP* (1869), 351.

⁹⁵ *The London Gazette* (4.5.1869), 2637.

⁹⁶ TNA, *FO*, FO 63/963, memorando de 30.7.1867. *DCD* (3.8.1869), 1059-1060.

⁹⁷ Fino, *Legislação...*, vol. 1, 233.

⁹⁸ Institution of Civil Engineers Library (ICEL), *A description of the line and Works of the South Eastern Railway of Portugal, as far as executed, by C. F. White M. I. C. E.*, O.C/1195. Para computar a totalidade da parte pública neste investimento, a este valor deve ser adicionado o subsídio de 7,9 contos pelos 69 quilómetros da linha de Barreiro às Vendas Novas e Setúbal (contrato com a Companhia Nacional dos Caminhos de Ferro ao Sul do Tejo (CNCFFST) de 26.8.1854), de 16 contos por cada um dos 122 quilómetros das linhas das Vendas Novas a Évora e Beja (contrato de 29.5.1860 com a SEPRC) e o valor de 945 contos da compra pelo estado à CNCFFST da linha do Barreiro às Vendas Novas e Setúbal (lei de 10.9.1861) e deduzida a quantia de 1008 contos pela venda desta mesma linha à SEPRC (contrato de 11.6.1864), ao todo 2434 contos ou um grande total de 10759 contos ou 56 contos/km. Para tudo isto ver: Pereira, “A política...”, 177-200 e anexos 18 e 19. Vieira, “A política de especulação...”, 723-744.

⁹⁹ TNA, *Chancery, the Wardrobe, Royal Household, Exchequer and various commissions, South Eastern of Portugal Railway Co. Ltd. Receivers' accounts*, C 30/2524.

O regresso do fontismo

O desfecho do diferendo com a SEPRC e o regresso dos históricos ao poder pôs fim à política reformista. As medidas dos reformistas revelaram-se inúteis e no final de contas não foram também capazes de contrariar os interesses das companhias ferroviárias estrangeiras, lesivos do interesse e da dignidade nacional, como ficou bem patente no teor da correspondência diplomática atrás transcrita. Além do mais, os reformistas cometeram os mesmos favorecimentos que criticavam às outras facções *partidárias*, como foi o caso do caminho-de-ferro *larmanjat* adjudicado ao duque de Saldanha¹⁰⁰. O empreendimento tinha beneficiado de uma isenção alfandegária, tão contrária ao espírito dos *janeirinhas* e até recusada anteriormente a outro empresário pelo conselho geral de obras públicas¹⁰¹, mas aparentemente adequada à camaradagem existente entre Saldanha e o marquês de Sá da Bandeira¹⁰².

O novo governo começou a recolocar o país nos trilhos do fomento, se bem que de uma forma muito ponderada, já que o parlamento ainda contava com muitos reformistas que se aterrorizavam perante a perspectiva de mais despesas. Na apresentação da nova equipa ministerial, o duque de Loulé apontava como objectivo o levantamento do crédito, através de cortes na despesa, um vago aumento da receita e um rigoroso cumprimento das obrigações contratadas, no que contava com o apoio dos regeneradores.

O aparente retorno da *Fusão* e da aposta nos investimentos na tecnologia ferroviária ficou bem patente no modo como o novo governo geriu o assunto do acordo com a SEPRC na câmara dos pares, designadamente com um aditamento à proposta no sentido de permitir o arrendamento das linhas a uma companhia que terminasse também os seus prolongamentos até Estremoz, Guadiana e Casével, não se excluindo a hipótese de essa companhia ser a SEPRC ou uma outra fundada pelos mesmos empresários britânicos. A resposta dos regeneradores foi também sintomática. Uma vez que o projecto de lei original fora alterado nos pares, teve que descer novamente à câmara baixa para discussão. Aqui, os regeneradores, que antes (quando o governo era reformista) a tinham atacado, passaram a apoiá-la. Era o consumir da aliança com os históricos contra os reformistas e em prol da continuação da política de melhoramentos materiais.

É ainda reveladora do novo contexto político a proposta de lei apresentada (mas não debatida) pelo reformista Melo e Faro para se iniciar a construção das linhas do Minho, Douro e Beira através da venda de terrenos municipais atravessados pelos caminhos-de-ferro, da criação de um imposto de 3% sobre a exportação e da colocação de municípios nos trabalhos ferroviários.

Nos meses seguintes, o governo tentou resolver a disputa pendente com a CRCFP, de balde. A questão com a CRCFP e um golpe de estado perpetrado em 19.5.1870 pelo duque de Saldanha impediram a retoma em força do fontismo¹⁰³. A oportunidade foi aproveitada pelos reformistas para retomar o poder, mas um primeiro governo de Sá da Bandeira (iniciado em 29.8.1870) não durou mais que dois meses. Um segundo governo de Ávila, que continuava a excluir caminhos-de-ferro do seu discurso, encontrou forte oposição em diversos parlamentares que pediam que várias obras ferroviárias fossem iniciadas. O verdadeiro aríete político que levaria à queda do ministério em 11.9.1871 seria porém a proibição das conferências do Casino¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Jaime Fragoso de Almeida, *O incrível comboio Larmanjat* (Lisboa: Medialivros, 2004).

¹⁰¹ Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, *Conselho de Obras Públicas e Minas*, liv. 27 (1868), 149v-153v.

¹⁰² Arquivo Histórico Militar, *Arquivo Pessoal de Sá da Bandeira*, div3/18/1/3/182, carta de Saldanha a Sá da Bandeira sobre o Larmanjat e os americanos; carta de Saldanha a Sá da Bandeira sobre o início das obras do Larmanjat.

¹⁰³ O diferendo com a CRCFP só seria resolvido em 1875 com a isenção à companhia do imposto de trânsito em troca da construção da travessia sobre o Douro entre Porto e Gaia. Pereira, "A política...", 123.

¹⁰⁴ Para tudo isto ver Pereira, "A política...", 114-117.

Fontes era o homem que se seguia, o que abria fortes perspectivas de retoma da política de melhoramentos materiais. De facto, nem uma semana após a sua nomeação já um grupo de deputados propunha ao parlamento a continuação da linha de Évora até Estremoz e fronteira, financiada pelo rendimento das próprias linhas de sul e sueste. A proposta seria aprovada e transformada em lei a 4.10.1871¹⁰⁵. Na abertura da sessão parlamentar de 1872, Fontes não deixava margens para dúvidas em relação aos seus intentos. Na resposta à coroa podia ler-se que

“a camara dos deputados, intimamente convencida com Vossa Magestade da imperiosa necessidade de continuar e desenvolver a viação publica, que tamanha influencia exerce na prosperidade dos povos, e de que não poucas vantagens estamos já auferindo, não poupará esforços para não parar no caminho d’esses melhoramentos”¹⁰⁶.

Fontes regressara.

Considerações finais

Quando iniciamos este trabalho, a nossa pergunta de partida era: *foi o fontismo inevitável?* E como corolário: *é a busca da tecnologia inevitável?*

Todavia, desde logo convém lembrar que

“there is nothing inevitable about the way in which these [sistemas tecnológicos] evolve. Rather, they are the product of heterogeneous contingency (...). The social and the technical are established simultaneously – indeed that they mutually constitute one another”¹⁰⁷.

Falar em inevitabilidade de um determinado processo histórico implicaria aceitar a existência de determinismo histórico; no caso concreto em estudo implicaria aceitar o determinismo tecnológico (ou seja a crença que a evolução social é provocada pela inovação técnica, que, por sua vez segue um curso inevitável), conceito já desmontado por vários autores¹⁰⁸.

Sem dúvida que a tecnologia ferroviária marcou profundamente a sociedade portuguesa. A ferrovia exercia um grande fascínio na imprensa¹⁰⁹, tinha-se imiscuído indelevelmente no jogo partidário, era a alavanca de desenvolvimento nos países mais avançados do norte da Europa e começava a fazer sentir os seus efeitos sobre Portugal (em 1870, cerca de 1 milhão de passageiros circulou nas linhas existentes, que transportaram ainda 278 mil toneladas de mercadorias¹¹⁰).

No entanto, não agiu sozinha para condicionar a vida política nacional na segunda metade do século XIX, em particular nas décadas de 1850 e 1860. Além da tecnologia em si, existia ainda uma classe profissional, fomentada pelo fontismo – os engenheiros –, que tinha autoridade suficiente para constituir uma contingência heterogénea do processo histórico. Por fim, a questão do financiamento do estado tinha-se ligado intimamente à questão do investimento público e privado na ferrovia¹¹¹.

¹⁰⁵ *Ibidem*, 118.

¹⁰⁶ *DCD* (15.1.1872), 70.

¹⁰⁷ Wiebe E. Bijker; John Law, “Do Technologies Have Trajectories?” in *Shaping Technology/Building Society: studies in sociotechnical change*, eds. Wiebe E. Bijker; John Law (Cambridge, MA; London: The MIT Press, 1992), 17.

¹⁰⁸ Michael L. Smith, “Recourse of Empire: Landscapes of Progress in Technological America” in *Does Technology Drive History?...*, 38. Bruce Bimber, “Three Faces of Technological Determinism” in *Does Technology Drive History?...*, 99-100.

¹⁰⁹ Saraiva, “Inventing the Technological Nation...”. 264.

¹¹⁰ Nuno Valério, coord., *Estatísticas Históricas Portuguesas* (Lisboa: INE, 2001), 372.

¹¹¹ Mata, “A Forgotten Country...”, 179.

No início da segunda metade do século XIX, “poorer countries offered higher rates of return, and thus provided an attractive home for spare capital from their wealthier neighbours”¹¹². Concomitantemente Portugal aderira ao padrão-ouro (desde 1854), que “forneceu âncora nominal estável [em termos de taxas de câmbio e de preços] e um mecanismo de compromisso credível”¹¹³. Por outras palavras, Portugal ainda era considerado um investimento de risco, mas que dava maiores garantias de retorno, quer através de dívida pública, quer através de investimento directo estrangeiro (em companhias privadas). Na década de 1860 tinham-se formado várias companhias financeiras britânicas para suportar a construção ferroviária fora de Inglaterra e facilitar a exportação do capital superavitário inglês, através de verdadeiros caçadores de concessões¹¹⁴. O testemunho do engenheiro inglês C. F. White, empregado na SEPRC, é disto bem revelador. Para este técnico,

“the progress of the Railways of Portugal is calculated to prove especially interesting to the English Nation, so large an amount of English Capital being invested in them”¹¹⁵.

Os investidores britânicos, como vimos, tinham relações privilegiadas com a diplomacia e com os mercados financeiros da sua nacionalidade (que custeavam parte das despesas públicas portuguesas) graças aos quais garantiam pelo menos a ausência de risco dos seus investimentos.

No final da década de 1860 e inícios da década de 1870, no momento do ocaso da política restritiva dos reformistas e do regresso de Fontes ao poder, perante a certeza de um “private investment at public risk”¹¹⁶ e perante a abundância de capital inglês para exportação (73,6 milhões de libras/ano entre 1869 e 1873, contra os 29,3 milhões do período entre 1863 e 1866¹¹⁷), a pressão dos investidores estrangeiros sobre os países periféricos para que estes aceitassem investimento directo externo era ainda mais premente. De facto,

“under the burgeoning market system not alone the initiation of technical improvement but its subsequent adoption and repercussion through the economy [e sobre a política] was largely governed by market considerations”¹¹⁸.

Assim, podemos concluir que o programa desenvolvimentista do fontismo tinha todas as condições para ser retomado ao passo que a política de contracção do reformismo tinha contra si poderosos factores que impediam a sua prossecução. Neste sentido, não sendo correcto falar da *inevitabilidade* do fontismo e da *inevitabilidade* de prosseguir com o investimento ferroviário, podemos porém afirmar que muito dificilmente tal política e tal investimento poderiam ter deixado de ser implementados.

Todavia, neste processo, a tecnologia (o caminho-de-ferro) foi apenas um dos factores que jogou em favor da política fontista. A ferrovia representava progresso, desenvolvimento, *civilização*, mas também oportunidades de emprego para os engenheiros e grandes oportunidades de negócio para as casas financeiras internacionais. Tecnologia, identidade profissional e perspectiva de ganhos económico-financeiros combinaram-se para facilitar a retoma do fontismo. A falarmos em determinismo, só podemos falar em *soft technological determinism* (em oposição ao *hard technological determinism*

¹¹² Mata, “A Forgotten Country...”, 179.

¹¹³ António Portugal Duarte; João Sousa Andrade, “O Funcionamento do Padrão-Ouro em Portugal: Análise de Alguns Aspectos Macroeconómicos” in *XXIII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, Coimbra, 7 e 8 de Novembro de 2003* (disponível em http://www4.fe.uc.pt/portugal/docs/apresentacao_padrao_ouro_antonio_portugal_sousa_andrade.pdf – consultada em 15.8.2015).

¹¹⁴ Cottrell, *Investment Banking...*, 264-267.

¹¹⁵ ICEL, *A description...*, f. 3.

¹¹⁶ Ranbir Vohra, *The Making of India. A political history* (Armonk, NY; Londres: M. E. Sharpe, 2013, 3.ª edição), 96.

¹¹⁷ Cottrell, *Investment Banking...*, 490-491.

¹¹⁸ Robert L. Heilbroner, “Do Machines Make History?” in *Does Technology Drive History?...*, 64.

que afirma que a tecnologia é a causa da evolução da história), modelo no qual a tecnologia não pode ser interpretada alheando-se dos seus actores, circunstâncias, agentes que beneficiou e agentes que prejudicou e da influência que estes tiveram sobre o seu próprio desenvolvimento¹¹⁹.

¹¹⁹ Leo Marx; Merritt Roe Smith, "Introduction" in *Does Technology Drive History?...*, XII-XIII.

Abiodun Akeem Oladiti / Dorcas Oluwaseyi Adeoye / Ajibade Samuel Idowu*

Maxwell Fry and Jane Drew Partners: The Contributions of British Architects to Built Environment in Colonial Nigeria, 1946-1959

R E S U M O

Este artigo analisa as contribuições de dois arquitetos britânicos, Maxwell Fry e Jane Drew no desenvolvimento da construção urbana na Nigéria após a Segunda Guerra Mundial. Ele analisa o desenvolvimento histórico do espaço público da Nigéria no que diz respeito à modernização das infra-estruturas, como bancos, escolas, escolas de formação de professores e a universidade como apoios à administração colonial na Nigéria. A agitação dos nacionalistas e a reconstrução pós-guerra facilitou e encorajou o império britânico no desenvolvimento de estruturas construtivas adequadas ao ambiente. Isto, em grande medida, influenciou a arquitetura nigeriana e o espaço construído. As linhas orientadoras do design deram lugar a espaços institucionais funcionais marcados por uma estética híbrida, entre a construção modernista e a influência colonial. O documento conclui que os projetos de Fry e Drew representam um marco e deram um contributo significativo para o desenvolvimento do espaço urbano construído na Nigéria colonial. Palavras-chave: Arquitetura; Britânico; Colonial; Ambiente; Nigéria.

A B S T R A C T

This paper examines the contributions of two British architects, Maxwell Fry and Jane Drew in the development of built environment in Nigeria after World War II. It analyses the historical development of the built environment in Nigeria's public space with respect to modernize infrastructures such as banks, schools, teachers training colleges and the university needed in support of the colonial administration in Nigeria. The agitation of the nationalists and postwar reconstruction facilitated and encouraged the British Empire to develop the edifice or structures that would be suitable for the environment. This, to a large extent, influenced the Nigerian architecture and built environment. Their design principles yielded functional institutional spaces and a hybrid aesthetics that signifies modernist construction and colonial influence. The paper concludes that the designs of both Fry and Drew represent a milestone and significant contribution to the development of built environment in colonial Nigeria. Keywords: Architecture; British; Colonial; Environment; Nigeria.

Introduction

Colonial rule was imposed by the British in 1851-1903 on the various entities that made up Nigeria. This created favourable conditions for the extraction of the surplus produce of the

* **Oladiti, Abiodun Akeem**, is a Reader in the Department of General Studies, Ladoké Akintola University of Technology, Ogbomoso - Nigeria/ **Adeoye, Oluwaseyi Dorcas**, is a Lecturer I in the Department of Architecture, Ladoké Akintola University of Technology, Ogbomoso – Nigeria/ **Idowu, Samuel Ajibade**, is a PhD research student in History, University of Ibadan.

colonized for their home country in Britain. As correct as this may be, the colonial authorities deemed it necessary to build the Nigerian environment using the colonial funds and resources internally generated to develop unimaginable projects of some buildings that can be obviously described as symbols of colonial architecture in Nigeria (Usanlele, 2013).

After 1945, the colonialists sought to legitimize themselves in the face of the nationalist challenge with a development agenda. The British model of architecture was introduced with an agenda for development in African colonies (Killingray, 2003). Consequently, this led the colonial government to embark on the massive infrastructural developments of office buildings for the colonial civil services, foundation of a new university, establishment of prisons, hospital facilities, a university college hospital, the Railway station and construction of staff quarters for British expatriates, which were associated with the construction of a new built environment of the country (Killingray, 2003).

For the purpose of building a new environment, two famous British Architects were invited from England, Maxwell Fry and Jane Drew to design the building plan (Liscombe, 2006). These Architects were appointed by the colonial office to design permanent buildings. Both architects relied on the British model in the designing of structures founded by the colonial government in major Nigerian cities such as Ibadan, Port Harcourt, Kano, Jos as well as Enugu (Preston, 1981). In order to achieve the objective of this paper, it is divided into seven sections. The introductory section sets the tone of the entire study, the second examines the built environment and architecture in pre-colonial Nigeria, the third discusses colonial architecture of built environment found in British West Africa colonies, the fourth highlights the architectural designs of built environment in Nigeria, The fifth examines the impact of colonialism on building design and infrastructural development in Nigeria, The sixth analyses the contributions of Maxwell Fry and Jane Drew to the development of built environment in Nigeria, the seventh is the summary and conclusion on how British influence contributed to shape the development of social amenities and infrastructural development in Colonial Nigeria.

Despite the plethora of research on the contributions of Maxwell Fry and Jane Drew to the development of tropical modern architecture in West Africa and Africa in general, specifically, little has been written on their contributions to modern architecture in Nigeria, the most populous and perhaps most important British colony in West Africa. This paper focuses on tropical modern architecture in Nigeria with particular emphasis on the two famous British architects, whose contributions to the built environment in Nigeria during colonialism have outlived it. Hannah le Roux (2003) elucidates how colonial architecture has continually influenced tropical architectural culture long after independence. According to her, the influence of the metropolis on the culture of tropical architecture remained significant, even after independence. Drawing on the influence of modern architecture on tropical Africa, Hannah le Roux (2004) in another research maintains that In West Africa, British architects in Ghana, Togo, Nigeria and Sierra Leone aided in the production of infrastructures to serve governments and the transnational corporations that originated their business from the agriculture, minerals and cheap labour of the colonies. Most significantly, however, modern architecture in Nigeria arguably manifested in the education sector with the construction of the university college, Ibadan in 1948.

According to Fry (quoted in Jackson, 2011), the universities could form part of the moral betterment of post-war society. Fry wanted universities to express this purpose through their buildings and as such, it was the architect's 'function' to venture beyond mere utility and shelter. Fry still thought that an efficient and functional building was of utmost importance, but he relegated this to second place behind the main goal of producing an outward form representative of (the university) society. Thus, the University College established in Nigeria in 1948, was an attempt to present modern architecture in the tropics beyond the sphere of utility and shelter.

Jackson and Holland, argue that Ibadan was selected as a site to establish a new college in West Africa as it was less congested than Lagos, and with a burgeoning population of 400, 000 a new hospital was required in the city which might be planned in conjunction with the medical school. It was also a city, which had existed independently of the colonial regime and as such suited the nation building and nationalist agenda of the political landscape. However, the existing site conditions and occupants were not considered.

In his work, which focuses on Fry's and Drew's contributions to the modernist architecture in west Africa, Liscombe (2006) argues that the British policy on education led to an increase in construction of schools and educational facilities with an accelerated increase after the second world war. Conversely, Fajana (1972) argues that nationalist agitations also contributed to the construction of educational facilities generally in the British West African colonies.

Although, the university was one of many projects Fry and Drew designed across Nigeria, there were also other buildings such as banks and offices serving both political and social purposes. For example, university build had an assembly hall for up to 1,000 people, a tower to act as a symbol for the university and landmark in this low-rise project, clusters of residential colleges with bedrooms, private balconies and shared areas such as dining halls and common rooms, a theatre for lectures and performances and a library with electrical heating to keep books dry in humid conditions. The architectural works also introduced Nigeria's first waterborne sewerage system.

In order to make the history of colonial architecture and of modern designs of British architects in colonial Nigeria, data were retrieved from the colonial records available at the National Archives in Ibadan, oral interviews and information from books and in journals articles. The data obtained through these sources were analysed using qualitative and content analytical methods for the analysis of the study.

I - Built Environment and Architecture in Pre-colonial Nigeria.

Carroll, (1992) observes that the majority of the Nigerian people except the nomadic Fulani, the Ijaw and a few other groups before colonialism built their houses with mud. In his words, most of the buildings were mainly constructed with mud, clay, thatched roofs accompanied with a small window and doors for the entrance and the exit in the built area. The windows were usually small in size, they were created to prevent heat and cold, provide ventilation for the rooms within the building as well as light rays for effective vision inside the building. These windows are commonly referred to as *marasana* meaning you don't need to buy matches before you experience illumination. This implies the need for the kind of window provided for the building.

The passage in the living arrangement is long and is created to ease movement of people within the household and provide light rays in the building. The rooms in these mud houses are usually between six to eight rooms facing each other (Adedokun,2012). Usually, there is a central sitting room used as a parlour. The parlour is the focal point and a place of interaction among family members and visitors to the family households. The household head occupies the room near the entrance of the building to provide surveillance and security. Most times, the compound had a courtyard, it served as a means of moderating the microclimate (Jiboye, 2010). In addition, some sort of economic activities were carried out like drying of edible consumable items, garri production and dyeing of clothes.

The built environment and architecture in pre-colonial Nigeria was operationally conceptualized as any public or private space created by man for the purpose of living, relaxation, recreation, economic and religious purposes. Other places considered as the built environment are the residences of chiefs and important families, shrines to minor and major deities, markets; palaces and as well as houses of ordinary citizens. These markets were mainly traditional in nature. They are specially created for the purpose of trading in food items and other consumables. The markets found in most

Nigerian communities were open land space with no obvious building apartment except for stalls to stock and keep their goods. Usually, trees with wide branches provided shade for traders in the market. The seat used in the market were made of light wood and raffia palms (Vagale, 1972).

In these markets, architectural consideration was not given for the creation of car parks, public utility for sewage, or latrine areas for urination and defecation in the built environment. In both the markets and living environments, adequate and efficient support facility for the building like running water and power were hardly thought of. For their water needs, the people relied on flowing water from lakes, streams and hand dug wells available in the neighbourhood.

After the abolition of the Slave Trade in 1833, The Nigerian built environment began to develop a new architectural style in the building of houses for living purposes. The materials used for the construction of these building were got from woods, concrete, blocks and cement, which were imported from Britain. Similarly, the returnee slaves from Brazil and Sierra-Leonne developed distinctive hybrid architecture and constructed buildings with Brazillian, American and West Indian influences (Vlach, 1984).

Colonial Architecture in British West Africa

The term “Colonial Architecture” of British West Africa is contextualized in this study as an architectural form which originated from Britain that has been incorporated into public space in the colonies of British colonized environment of Nigeria, Ghana, Sierra-Leone, and Gambia. The British involvement in the building of the environment in West Africa synthesized the architecture of European culture in the design characteristics of new buildings like the prisons, the University College, government secretariat, European reserve areas and government hospital buildings.

The building of these structures by the Europeans provided an enabling environment for human activity ranging in scale from public buildings and parks or green space to the neighbourhood. It includes other supporting infrastructures such as water supply and energy networks. This was aimed at improving the community well-being with the construction of ‘aesthetically, healthy improved and environmentally friendly landscape and living structures. The colonialists through a coordinated development plan built an environment that combined physical elements, resources and energy to create a habitable living, working and recreational environment for the administrators in the colonies in British West Africa (Jackson, 2003)

At this point, the question may be raised, what are the political and social uses of colonial architecture? This can be answered in the sense that, the architectural designs created by colonial influence were established to maintain political dominion over the native people of the colony. Among the political institutions in which architectural designs and spaces were established are courts, police, prisons and the barracks. The political functions of these various types of architecture will be subsequently examined.

The colonial prisons were established to maintain law and order for those who disobeyed colonial authorities. These prisons were established to suppress indigenous native people of their right to self-determination and self-determination of their territory. They founded to serve as punishment for offenders found guilty of colonial laws. Were introduced as a measure to deal with any person who resisted positive social goals of peaceful co-existence in Nigeria. Archival evidenced suggests that inmates that were imprisoned were those who could not pay taxes levied by colonial government, debtors, starving paupers and lunatics. The first colonial prison in Nigeria was established in 1872 in Broad street Lagos by the British colonial government. (Killingray, 1999) described the architectural designs of the prison building as one of the earliest symbols of colonial administration. Most of them were built in the nineteenth century. These prison structures were built in Abeokuta(1880), Ado-Ekiti (1894), Ibadan (1899) Ilesa (1900), Calabar, Asaba, Benin, Sapele, Degema, and Port Harcourt in 1912.

The prisons were recognized by small towers, huge walls, and great gates. It usually consists of large rooms where inmates lived communally in unsupervised and unsanitary conditions. In design, galleries were provided but vocational and recreational spaces were hardly thought of and there was no special arrangement for them. This was unlike the prisons in Great Britain that were in existence during the colonial period. This point shows the fact that British model of architecture as introduced to the colonies in the British West Africa territories was only peripheral (Oladiti, 2003).

The court is also another important symbol of colonial architecture in the British colonies of West Africa. The court serves to protect British commercial interest in the colony. Through the courts the British imperial power was used to maintain Law and order. The court buildings generally regarded as symbols of justice in which legal proceedings take the form of theatrical conflicts that reveal truth. According to Edelman, (1995) the court building represent a social order and political support of the British established hierarchy of status and power. The design plan, setting and layout of the court represents the hierarchy of power that exists between the judge, jury, prosecutor, defense counsel, defendants and the public. The architectural building designs of the courts reveals messages of power and status that are directly derived from the architecture of the building (Goodsell, 1988).

The police are also another political institution established by the colonial government that regulate and enforces the law to maintain peaceful co-existence and stability in the society during the colonial period. The police building is both a public and private space that accommodates police officers and other members of staff. These buildings usually contain offices and accommodation for its personnel, vehicles along with locker rooms, temporary holding cells and interrogation rooms. These spaces created for the police performed the political function of maintaining discipline and public safety to curb and reduce crime in the society.

Barracks are also colonial buildings designed by the British imperial authorities, It was designed to serve as accommodation for soldiers, police and other security agencies for the safety and defense of the territory of the state. The political function of the barracks is to separate soldiers from the civilian population to reinforce discipline, training and esprit de corps. With the establishment of the West African Frontier Force in Kaduna, the first military base in Nigeria, the barrack was built to accommodate soldiers.

In addition, the railway station was another important colonial edifice found in the built environment in Nigeria. The establishment of the railway line was an important indicator to improve the transportation system and movements of goods, services and people from one location to another. However, the colonial economy strongly built the railway for transporting goods to export to Britain from the colony rather than easing commuter challenges in the colony. The establishment of the railway was credited to Sir Thomas Carter, who was the colonial governor of Lagos from 1891-1897. In 1893, he signed treaties and agreements with the native Egba and Ibadan chiefs to enable colonial authorities to have control over routes and the right to build railways. The Public Works Department (PWD) under the secretary of the colonies began the construction of the railway line from Ebute-Meta on Lagos mainland extending to Abeokuta (Fouchard, 2001).



Plate 1a: Ticket Rooms Nigeria Railway Station Ebute-Metta, Lagos



Plate 1b: Nigeria Railway Buildings Ebute – Metta Lagos



Plate 1c: Nigeria Railway Corporation Signal & Communication Workshop Ebute – Metta Lagos.



Plate 1 d: Nigeria Railway Buildings Ebute – Metta Lagos



Plate 1e: Nigeria Railway Buildings Ebute - Metta Lagos

The PWD Survey and Engineering units undertook the land surveying and rail track constructions in the railway project, its architectural unit had equally designed and built the train station buildings. These building constituted part of Nigeria's vast colonial architectural heritage in Africa. At this point, the question may be raised about the PWD building programme. Were the PWD standardized practices employed in the construction of railway station buildings? Before answering this question it is pertinent to mention the roles and responsibilities of the public works department, under colonial authority. The PWD provided friendly service in maintaining the city's roads and sewers. It assisted the government in construction, maintenance, alteration and repair of the city infrastructures like power and water supply. In addition, it provided administrative, engineering and survey work of proposed built environment, sanitation, refuse collection and provided a standard specification for municipal construction.

However, due to limited funds and lack of qualified professionals to carry out the different tasks of the department, they were not totally effective as was obtainable in British Empire. Nevertheless, it might be right to conclude that standardized and best practices were used in the construction of the rail station building in Nigeria. This can be explained in the sense that the quality and material used for the building were not inferior or sub-standard and the original designs of the plan were not altered. Was there a 'type design' for rail station within the Imperial British Empire? The answer to this question is yes. The type design for rail station globally is structured to meet users need. Were there 'type designs' enforced by British standard? Yes, there are specific requirements and standards that was mandatory for the design of a railway station. This standard equipments includes a ticket room, arrivals, departures, waiting area, luggage units and administrative offices. Although there could be differences due to the number of users and the size of needed spaces. Where the designs direct replica of train stations from British metropolis, or did they reflect local realities? This can be answered in the sense that they are similar in design and layout but in construction and outlook, it reflected the tropical climate environment and the socio-cultural features of the people in West Africa.

Livsey, (2012) described colonial architecture as combining authoritarian tendencies. It intervened more deeply in the colonized societies while excluding the people from decision making. There buildings were approved by European planning authorities informed by race conception of development that upheld colonial authorities. Colonial architecture has also been described by an Architectural Historian as "Tropical Architecture". It was used as a description of modern Architecture

in Africa. The designs of the buildings by colonial authorities were mainly at the behest of the British colonial government. This was influenced by the criticism received on the colonial educational policy in Africa. This made the British colonial authority to become more responsive to the development needs of the region. The submission of these reports advocated for better educational provision for natives and this resulted in a major infrastructural building programme for schools in Ghana and the establishment of the University college Ibadan (Uduku, 2006).

The invitation of Maxwell Fry for the colonial civil service shortly after World War II in Ghana as the planning advisor to the colonial office in Accra and later in Nigeria can be described as the starting point of the era of “Tropical architecture” in West Africa colony. For example, in Ghana, the colonial government funded the First Gold Coast School Building Programme (1945-1950). Colonial architecture or Tropical architecture in this sense refers to the embodiment of environmental design and architectural technology within a tropical context. In the building of the structures, consideration was given to ‘comfort’ as perceived and measured in a warm humid climate, different from temperate zone. Colonial building architecture of school design was particularly suited to passive cooling approach with no designed central air-conditioning system for the building (Uduku, 2006).

At this point, the question may be raised, what is the contrast between popular and colonial architecture? The main difference between the popular and colonial architecture are the marked observable features of design framework patterns, material used for the building and functional activity or purpose for which the building is created to serve. Prominent among the design framework of colonial architecture is the political and social uses of the buildings. Similarly, consideration for climatic and topographic conditions of the land and weather are observed before buildings are erected. This was unlike popular architecture where consideration was not given to climatic and weather conditions. The materials used in the popular architecture were derived from muds, raffia palms as roofs and other materials.

Social and political uses of urban planning

The social and political uses of urban planning are vital to the distribution of infrastructure and social services for government personal and Europeans who settled in the colony. Colonial authorities working in tropical Africa created the opportunities for urban planning to ensure the development of important cities like Ibadan, Port Harcourt, Lagos, Kaduna, Enugu and Maiduguri.

Politically, this arrangement was viewed by the colonial government as an urban policy. This act was elaborative on the scope and content of the schemes and emphasis on development control that “adequate provisions were made for roads, buildings and other structure which includes provisions for parks, recreation centers, and other public utility services like transportation, communication, power and water supply. Furthermore, the 1946 acts was carefully institutionalize as a government agency named Local Planning Authorities henceforth (LPA).

The LPA was saddled with the responsibility for all aspects of urban planning through approved planning scheme and for the administration of existing town and country planning laws. The Nigerian Town and country planning ordinance No. 4 of 1946 was enacted on the 28th march, 1946 states that the local planning had the power by the laws of the land in towns, as well as control the development of new areas in the town in accordance with the approved plan of a particular location. In this regards, the town planning authorities were expected to carry out the following functions.

- Regulate the construction and development of new areas in the town.
- Make general development orders by prohibiting or restricting building operations in new areas.
- Declare certain areas of the town as marked for urban planning.

- Power to acquire land by agreement or compulsion and power to determine the terms of compensation, legal procedure and finance of town planning development scheme.
- Power to determine re-housing scheme, redistribution of holding and crown land
- Power to develop infrastructures such as housing, municipal transportation services and water supply to the community.
- Authority to conserve natural resources such as forests, wildlife, rivers, ports and catchment areas (source: NAI, 1950, Ibe div.file No.1400.voll) in addition, framed schemes for any planned areas were published in the gazette.

The town planning Acts of 1946 was introduced as a measure to bring comfort to the few Europeans sent by imperial Britain to carry out colonial policies. Thus, planning areas were restricted to the European reservation areas with less concern for those living in the native towns of the colony. The social and political uses of planning arise as a result of improving the social and well-being of people living within the European settlement. It involves the concerns of maintaining healthy living condition by averting diseases and illness associated with overcrowding, poor sanitation and exposure to environmental pollution. Besides, open spaces created through urban planning in the environments provide recreation and relaxation centers, preserving the natural environment, assists in the provision of green space and even urban storm management. Open spaces and parks have numerous health benefits in urban planning. Their social usages in urban planning have been used as playgrounds for children and adults, reduced stress levels and depression.

In addition, urban parks also contribute to the benefits of humans relation to the environment. These parks were created by the colonial town planning authorities to protect natural lands, ecological reserves, wetlands and other green areas critical to provide healthy habitats for humans, wildlife and plants within the environment. Natural landscapes are vital to preserve the ecosystems in the colonial estate. Similarly, parks also help to create human energy efficient to reduce global warming. Linear parks and open spaces in urban environment makes compact living attractive and viable. Trail networks link individual parks making them easier to walk and ride a bike. Green areas, gardens and planting of trees within the neighbourhood have assisted to fight global warming by reducing the greenhouse gases in the atmosphere and helping to cool cities. The planting of trees and vegetation in urban parks have helped to reduce storm water run-off and air pollution.

More so, it is also important to note that the effective use of land is also an important social function of urban planning. Government use land planning to manage the development of land within their jurisdiction. In doing so, planning authorities plan for the needs of the community while safeguarding natural resources. In urban planning, land use provides a vision for the future possibilities of development in the restricted areas earmarked for building purposes in the districts, cities or defined planning area. This will enhance the welfare of the people by creating convenient, equitable, healthful, efficient and attractive environments for present and future generations. Other areas of social usage of planning includes land layout of streets and tarring of roads, refuse collections, drainage of streams and swamps, and conservancy services. From the foregoing, it is clear that the planning authorities as an agency of government acted on the executive orders of the state through their directive approval and implementation of a planning scheme in colonial Nigeria.

Architectural Design of Fry and Drew in colonial Nigeria

The design of Fry and Drew were based on a tropical modernist framework. In their design for the University of Ibadan library, cross ventilation was a major consideration and the major artificial support was from ceiling fans and other innovative manually driven appliances. Thus, buildings were carefully aligned with consideration of prevalent breeze direction as well as shade

from the scorching sun. These ideas further drove their designs. They erected an enormous grille of concrete and fly gauze to protect the building from heat and insect (Uduku, 2006).

The grille celebrated both of its ability to cool and for its rough-hewn appearance Fry and Drew mainly incorporated their design to suit the climatic condition of the environment. Their building design in Nigeria's premier university was interpreted with the function of the institution. Fry argues that the 'university is a society of people with a purpose, and such society when it comes to building, wishes to express its purpose as clearly as possible, to safeguard and promote the civilization of this group'. He wanted the university to express this purpose through its buildings and as such it was his function as an Architect to design building plan beyond mere utility and shelter (Uduku, 2006).

This was reflected through the use of modular planning and standardized materials as well as the visual variety introduced by the movement of the sun and weather conditions. In the design of the architectural plan of most of the commission works assigned to them reinforced concrete and sandcrete construction were utilized. There was a good integration of formal and functional requirement for the environment. It was developed with specific expression of purpose and structure mediated by an abstract aesthetic capable of multiple rather than singular viewer's responses (Uduku, 2006).

Apart from the Kenneth Dike main Library constructed between 1951 and 1954, under colonial rule, Fry and Drew also designed the campus of the University College Ibadan (now University of Ibadan). This design included several other significant edifices such as the Trenchard Hall 1948-57, Sultan Bello dining Hall in the University of Ibadan 1950, the administrative wing and the central tower of the University of Ibadan, The courtyard of the faculty of Arts building 1955-56. Others included the headquarters of the Cooperative Bank building 1951 and Wudil Technical College in Kano in 1958. In their entire commissioned project designed in Nigeria they designed buildings that are friendly to the tropical climate, it caters for heat, humidity, sunlight, insects and soil erosion that can be overcome through design (Uduku, 2006).

In addition, creations of maximum cross ventilation and shading. Pierced external, pergolas and the use of double-skinned roofs were utilized as building materials for the building. To overcome the effect of soil erosion, buildings were erected along contour lines to take advantage of the view as well as the breeze and to increase the apparent monumentality and actual scenic diversity. Fry and Drew designed suitably to establish community togetherness with a balance between architectural cohesion and functional separation, it provides clear systems of circulation and user identification determined around point-of-entry and positioning of major administrative and communal spaces and creation of focal elements within each complex (Uduku, 2006).

In the coal mining town of Enugu, Fry and Drew delineate plans for new African compound housing. They used both text and diagram to indicate how an adaptation of neighbourhood unit scheme could be attuned to the local topography. Although, this was not achieved due to limited funding received from colonial authorities to build a neighbourhood unit. Nevertheless, their design acknowledged local knowledge, customs, and social practices. It took account of local topography and climatic conditions (Liscombe, 2006).

II - Building Design and Infrastructural Development in Nigeria

Modern architecture in Nigeria has its roots in colonialism. Building designs introduced during colonialism included the establishment of new institutions such as the armed forces, public service, hospitals and energy sector while the major infrastructure established during colonialism included electricity, tarred roads railways ports, pipe borne water, communication networks, health centers and schools. However, these colonial infrastructures served a few elites who lived in cities where the infrastructures could only be accessed. Thus, traditional infrastructure was modernized in the context of colonialism.

Rikkol and Gwatau, (2011) assents that modern architecture in Nigeria began with the advent of colonialism in the early nineteenth century with the coming of the colonialists but with modifications by the emancipated slaves from Brazil. Up to the middle twentieth century, the hybrid style produced by these two events was the dominant style. Particular consideration should be given to what (Osasona, 2007) refers to as “Colonially-aided Modifiers”. This postulation stems from other modifications which enhanced colonial architecture in Nigeria. According to him apart from the direct intervention of the British on the Nigerian built scape in terms of imposing their own archetypes, they were also responsible for creating the enabling environment for other influences to come into play. Of particular note are the building activities of the Agudas also known as the emancipados and the Saros of Lagos – two distinct socio-cultural groups of returnee slaves to Nigeria – who were repatriated to West Africa under the auspices of Britain after the abolition of the obnoxious slave trade. Both these groups had distinct “quarters” in Lagos with new forms of building designs.

The Afro-Brazilian architectural style introduced by the repatriates from South America especially from Brazil is characterized by multiple storeys (could be as many as three main), an attic, a double-loaded, exaggerated corridor (passagio), porches/ loggias and copious sculpted ornamentation. The architectural embellishment affects stucco-work (expressed as mouldings around window-openings and portals, quoins, plinths, column capitals, shafts and bases, and relief murals), as well as woodwork (generating carved balusters and door panels). They were mostly Catholics (aguda being colloquial Yoruba for Catholic), and a lot of their creative energy was directed at the construction of churches, in the Gothic revival style, as well as stately mansions for well-to-do merchants in Lagos (Osasona, 2007).

The Saros, on the other hand, were former slaves who had been repatriated to Freetown in Sierra Leone, and whose migration to Lagos had been facilitated by the British specialized in two-storey structures with living quarters on the first floor, and retail/ wholesale outlets and administrative spaces on the ground floor. Since the advent of the Agudas and Saros was facilitated by Britain, who was Nigeria’s colonizer, it is argued that their activities as modifiers of colonial architecture can be subsumed to be part of the impact of colonialism on modern architecture in Nigeria (Osasona, 2007).

The introduction of colonial architecture has led to the disappearance of traditional architecture namely the indigenous courtyard type of house in Nigerian urban centers and also open space architecture and settlement pattern, all of which have gone to the doldrums. The post-war architecture stimulated new attitudes to architecture such as the consideration of architecture primarily as a volume and not a mass, the reliance on new materials like reinforced concrete, steel and glass which rendered conventional for example the advent of colonial government in Hausa city changed the traditional life and culture of the people.

Therefore, Hausa traditional architecture is no longer in vogue; it has been overridden by modern technology and materials. This has led to the abandonment of old traditional settlement and villages for new state settlements and towns, disruption, and fragmentation of long standing extended family bonds coupled with increased personal freedom and decreased family sizes and disappearance of large family compounds and the introduction of new smaller nuclear family units (Agboola and Zango, 2014).

Under colonial rule, the physical appearance of the built environment in urban cities in Nigeria changed with the introduction of new building materials imported from Europe. These buildings represent the Colonial Style, whose character is nevertheless most distinctively represented by public and administrative buildings. Apart from prohibition and restriction of building operations in new areas, no specific building policy were enacted by the Town and Country Planning Act for town planning development schemes. The reason for this is not clear; perhaps this may be due to limited funds available by the colonial authorities to embark on massive building project for housing for all in the society.

There was never any framework or urban housing scheme for the natives except on a selective and uneven basis to the dependent territory (Home, 1983a.). For example, the large Yoruba towns of western Nigeria were virtually ignored by the town planners, apparently because of official reluctance to interfere with 'traditional' social structures. Town planning in Britain's colonies was thus intended to benefit the colonial officials and British commercial interest rather than the subject peoples (Home, 1990b). It is important to point out that in order to underpin their administration; the British colonialists needed various institutional and physical infrastructures. As such, warehouses, banks, schools, hospitals, residences, e.t.c, were built; these were serviced by railways, roads, bridges, piped water, electricity and other amenities.

The architectural forms – completely different from what was on ground – were variously expressed as timber-framed buildings, masonry structures (employing either fired brick or stone), or composite construction. For this purpose, building materials were imported from Britain (consisting of cement, slate roofing tiles, corrugated metal roofing sheets, processed timber and synthetic paints, among others); local unskilled labour was harnessed to expatriate expertise, to effect these building forms. The resultant acquisition of building skills, coupled with readily-available prototypes to copy from, gradually produced a crop of local interpretations of the colonial archetypes – particularly with respect to residences. In effect, traditional building practices became refined by more durable building materials and techniques, and more sophisticated formal expressions. Colonialism brought about investment in infrastructure and urbanization in Nigeria, which in turn brought about changes in the structure of cities. It introduced western planning tradition through the designation of Government Reserves Area.

Maxwell Fry and Jane Drew Partners in Colonial Nigeria.

During the colonial period, the activities of Maxwell Fry (1899-1987) and Jane Drew (1911-1996) marked a turning point in the development of Urban Planning and Architectural design of built environment in Africa as elsewhere in India and Modern European society. In the 1940's Fry and his wife Drew, were invited to design modern infrastructures similar to British model in the colonies of Ghana, Sierra-Leonne, Gambia and Nigeria that could be suitable for the purpose of schooling, office departments, banking halls, railway stations, prisons, police barracks, road construction and the building of an hospital.

These two British Architects were pioneers of British colonial architects whose works on design spanned two decades of sojourn in Africa. The duo designed some of the most progressive modern architecture in the twentieth century in the United Kingdom as well as contributing to the European modernism to Africa and Asia. Their works have been described by Jessica Holland as the barometer of twentieth-century architecture and design. In Nigeria, for example, Fry and Drew designed the Trenchard Hall, and Kenneth Dike Library of the University of Ibadan between 1946-1948, numerous schools, colleges and bank headquarters.

Maxwell Fry, a British Architect was trained in the suave neo-Georgian classicism of the school of Architecture at Liverpool University. In the 1930's, his architectural experimentation and creativity were modified by the evocation of natural and spiritual qualities through the use of extensive glazing, as can be seen at the Sun House in Hampstead or the House at Coombe in Surrey built in 1930-1934 respectively. Through his creativity, he designed modern housing with the objective of creating a universal social improvement with advanced low- cost housing and egalitarian educational construction. He espoused the social benefit of integrating educational with community facilities. In some of his designs on educational facilities, there was a functional arrangement of a single class and craft rooms linked to a curved polygonal hall and auditorium. These pattern of design were later introduced into the educational commissions undertaken by Fry and Jane Drew in the British colonies of West Africa.

Following his building designs, his reputation as an articulate and respected architect became noticeable due to his mercurial contribution to Modern Architecture Research (MARS) Group founded in 1934. As the British arm of the *Congres Internationaux de l' Architecture Moderne* (CIAM). He played a significant role in the production and subsequent refinement of the 1941-42 MARS London Plan, both as a civilian and as commissioned officer in the Corps of Royal Engineers. The plan was modeled around graduated traffic circulation and a sequence of Neighbourhood, Town and Borough units that combined modernist zoning with Garden city Layout and landscaping. A simplified version of the neighbourhood unit component would reappear in the building plan Fry drew with associate partners In Enugu, Nigeria, Commenting on the city layout existing in Ibadan on his first visit, Fry and his assistant Farm captures the city in the following words: “for more than hundred years development has proceeded with very little control and resulted in the creation of fantastic street system of formless roads and winding packs, in fact in many cases the streets are nothing more than spaces left over after house building has taken place”.

Fry met Drew when he was working on the Modern Architecture Research Group (MARS) London Plan. Fry and Drew were both graduates of the Architectural Association. Drew belonged to a remarkable cadre of feminists active in the phase of modernism in tropical architecture. Fry and Drew married in 1942. Fry and Drew were deployed to West Africa and Nigeria in particular due to their experience and expertise in advance planning and design to new infrastructure intended for the strategic development of the built environment. On Fry's appointment as planning advisor, Drew was his assistant. The colonies of Africa offered them a more liberated sphere of activity engaged with traditional cultures admired by modernists for their natural integrity and vigour of expression. These were manifested in the British policy on educational advancement in the colonies of Africa.

In 1944, Fry and Drew sailed in a troopship to Port Harcourt. In his memoir, Fry reported that ‘We came upon a colonial life relatively untouched by time and war’. They wrote further that they wished to test the ‘singular beauty in the bundle of ideas governing the modern movement of architecture and this springing from the necessity of uniting the material and methods of modern industry with realities of art, by looking narrowly into the nature not only of materials and structures of the machine age, but into human needs they service... an approach and a method humane to all-embracing. Between 1946 -1959, Fry and Drew were given assignments relating to infrastructural development and urban planning of the colonial Nigeria to building the environment. This became necessary due to postwar reconstruction and agitation from the people of Nigeria. The architectural design and drawing plan of Fry and Drew were utilized for the building of the environment especially with respect to cooperative Bank Assembly Hall, Ibadan in 1956, University College Ibadan 1948-1957, Teachers Training College, Wudil in Kano, 1958, Holy Cross Boys School, Lagos in 1955. Furthermore, it is instructive to note that Fry and Drew's partners designed the architectural plans of the Trenchard Hall, University of Ibadan, Faculty of Arts building, The dome of Sultan Bello Hall of residence for undergraduate students of the university of Ibadan

Trenchard Hall, University of Ibadan, Ibadan (1953-1954)

Trenchard Hall, University of Ibadan (plate 1a) was designed based on the tropical version of an international style common in temperate regions. The buildings were predominantly a frame structure constructed from reinforced concrete. Emphasis is on continuous fenestration, sun-shading devices, and recesses to allow for shading to curb solar radiation effects and overheating. It was a handsome blend of the Impington College Hall and the Contemporary Royal Festival Hall in London. The central tower overlooking the hall performed a variable terrain of the university site. The tower also performed a centralizing and locating role across the variable terrain of the university campus. The twelve-story tower was strongly patterned with apertures as shown in the Plate 1d below.



Plate 2a: Trenchard Hall, University of Ibadan, Ibadan (1953-1954)



Plate 2b Side View of Trenchard Hall, University of Ibadan.



Plate 2c: Side view of Trenchard Hall, University of Ibadan



Plate2d: The Central Tower, University of Ibadan, Ibadan



Plate 3a: The approach view of Kenneth Dike Library, University of Ibadan, Ibadan. The library was designed with access corridors on each bank and interior shutters to protect books from storm damage. The library was a five – story building.

Kenneth Dike Library, University of Ibadan, Ibadan (1953 – 54)

The use of glass louvres and concrete shading devices such as screen walling (Fig. 2b, c & d) on north and south-, west- and east-facing walls as a form of protection from direct sunlight and overheating

west and east facing walls are generally blank. Screen walling with insect filters from copper mesh also has been incorporated on each major elevation. The books were housed in the amply ventilated upper floors above the service floor, also elevated above grade to counteract the adverse effects of humidity and insects. The library has a functional prominence of precinct enhanced with strongly patterned wall apertures. The development of patterned templates for wall sunscreens (plate 2c & d) reached its peak in Fry and Drew's University of Ibadan library complex (1951); here the functions of materials, structure, comfort and aesthetics coalesce to achieve an entirely appropriate architectural response to the functional and programmatic responsibilities of a symbolic academic building in a tropical context.

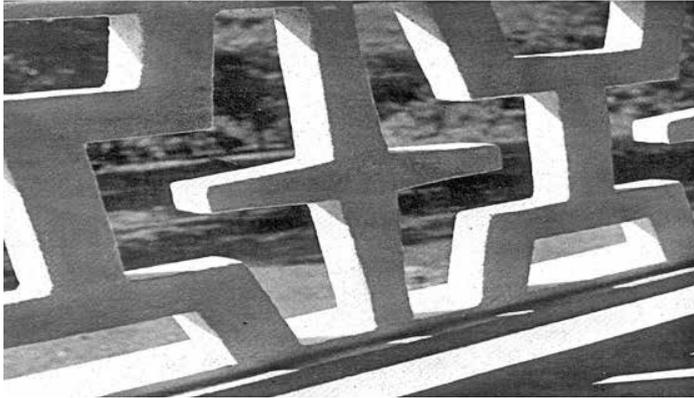


Plate 3b: Maxwell Fry and Jane Drew Patterned templates for wall sunscreens



Plate 3c: Faculty of Arts Building, University of Ibadan, Nigeria

A major modernist iconic significance of this building was on the elevation which was on Pilotis, which anticipates a design element adapted for the Academic Quadrangle at Simon Frazer University in British Columbia. The design entailed the acceptance of the superior durability (in the face of both climate and insects) of concrete and contemporary imported building technology. Plate 3a&b below illustrates the design of University of Ibadan Faculty of Arts Building. The hall was designed around courtyards so as to keep the main blocks oriented appropriately for optimum cross ventilation.



Plate 4: Sultan Bello dining Hall, University College, Ibadan. The hall comprised a shallow reinforced-concrete dome rising from slender elliptical ribs over semi enclosed walls.

This was reflected in Fry and Drew's confidence in the capacity of new form and technique to signify West Africa custom and identity and it is most sophisticated in the design of Sultan Bello dining Hall, University of Ibadan, Ibadan. The residential blocks for students were designed around courtyards as 'halls', the design keeps the main blocks oriented appropriately for optimum cross ventilation.

Next was the creation of maximum cross – ventilation and shading. Shading devices such as screen walls, recesses, and window hoods were adopted to screen off the effect of solar radiation on buildings and their interiors. It also included pierced external walls, pergolas and the use of double – skinned roofs. Emphasis is on continuous fenestration, sun-shading devices, and courtyard to allow cross-ventilation. The integration of sun-shading devices, cross ventilation, and appropriate building orientation were also major features in the design. The blocks focus in on the courtyard that is an external social space in its own right, being semi-overlooked by the screen wall clad residential blocks.

The building was also placed along contour lines to take advantage of the view as well as the breeze, and to increase the apparent monumentality and actual scenic diversity. There was also the establishment of a sense of secure community together with a balance between architectural cohesion and functional separation; the provision of clear systems of circulation and user identification determined around a point of entry which serves as a communal space and the creation of focal elements within each complex.

In designing the residential buildings, the architects increased the proportional planar and volumetric complexity of their design but retained the complexity of their design but retained a standard ten-foot module. They detached such service components as external stairways to heighten aesthetic effect in conjunction with increased diversity of ornamental pattern in the screen walling.

The wedding of the decorative effect, neither African nor European, with practical construction, produced a distinctive version of contemporary British modernism, termed New Eclecticism by the architectural historian and critic, J.M. Richards. The basic design of these blocks have not changed although these structures have been most affected by the phenomenal increase in student numbers and subsequent overcrowding of rooms in The University of Ibadan, built on a generous government commission, had a palette of materials based on framed concrete and infill breeze block construction. Pre-cast screen walling was also used extensively as were concrete louvres.

Holy Cross Boys' School – Lagos (1955)

This school was constructed on a swampy site in the central area of Lagos (Figure 6). The school comprises balconies, classrooms, and staff office areas. There was also the free flowing space of the pilotis, which later became filled in and used as 'functional' space. The pristine cool-white buildings beloved of the architectural photographers were generally unmaintainable in the high humidity West African climate where much of this architecture was situated. Holy cross school, Lagos was one of

the public schools that have a testimony to the design of Fry, Drew, and Partners that shows that most of their designs remain in use 50 years since the construction of the buildings.



Plate 5: Holy Cross Boys' School – Lagos

Women's Training College at Kano

The construction of the complex started in 1956 and was completed in 1960. It was another design by Fry and Drew. The domestic science facility comprises a severe circular building with removable screen topping a wide canopy pierced by a ventilator and butted into the adjoining dining hall. The design reflects the Euclidean idea of the technical and social process. The features recall some aspects of African building and cooking while implanting a more rationalist. Plate 6 below shows the view of domestic science facility of Maxwell Fry, Jane Drew, and associates of Teachers Training College, Kano, Nigeria.

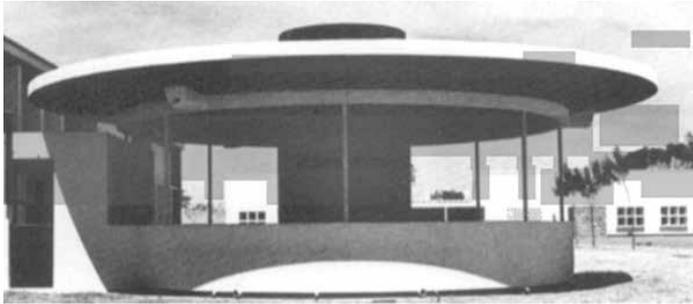


Plate 6: Women's Training College at Kano

Cooperative Bank Building Headquarters

The bank building was designed based on the tropical climatic condition of the region. It is a seven storey building with a functional prominence positioned with reinforced concrete. Specifically, cooperative bank building, Lagos was characterized with angularity, sharp edge, screen walls, vertical and horizontal depiction, and asymmetrical form.

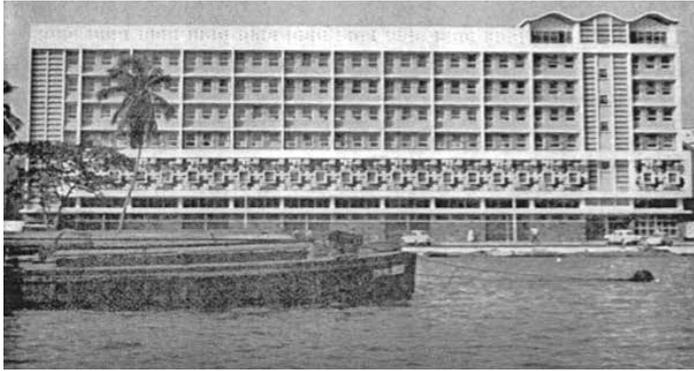


Plate 7: Cooperative Bank Building Headquarters, Ibadan

Conclusion

It has been demonstrated in this paper that colonialism laid the foundation of modern architecture and infrastructural development of the built environment in Nigeria. Indeed, the introduction of LPA, which majorly monitored and supervised construction and development of new areas in the colony in spite of the fact that planning was restricted to the areas reserved to European with less concern for those living in the native towns of the colony actually contributed immensely to modern urban planning and architecture in Nigeria. This paper also shows that the history of modern architecture in Nigeria is incomplete without referring to the works of Fry and Drew, whose contribution to the development of tropical modern architecture in West Africa in general and Nigeria in particular is significant. It noted that their designs represent a milestone and are significant to the development of the built environment, which have outlived colonialism. Their design principles yielded functional institutional spaces and a hybrid aesthetics that wed modernist construction and colonial influence in the modernized building infrastructures such as banks, schools, Teachers Training colleges and the University needed as a support to the colonial administration.

Notes

For details, see also, Report of the Commission on Higher education in West Africa, cmd.6655 (1945).

Colonial Architecture refers to the architectural style of building originated from British Empire to colonies in West Africa.

The term built environment in colonial Nigeria refers to the human-made surroundings that provide the setting for human activity, ranging in scale from buildings and parks or green space to neighborhoods and cities that can often include their supporting infrastructures, such as water supply or energy networks strictly financed by colonial authorities.

The architectural design of Fry and Drew outside the educational built environment in Nigeria over the period 1946-1959 comprises of the cooperative Bank building, Longman Green (Publishing) House and British Petroleum head office in Lagos, the Onitsha market in Aba and the Ahmadu Bello Stadium in Kaduna, Nigeria.

More details on the activities of building policy. See Memorandum on the general principles to be followed in the selection of sites for, and the laying out of, towns and European Residential Areas in Nigeria. Copy in CSO26/06914 (Nigerian National Archives, Ibadan). A revised version was issued in 1939 (copy in MN/X12, Nigerian National Archives, Ibadan)

National Archives Ibadan. Ibadan Division. Ibadan and District Planning Authorities. File NO. 1400 Vol. II. 1950.

<https://transnationalarchitecturegroup.wordpress.com/tag/nigeria-railway-buildings/>
accessed 10/09/2015

www.newbritainct.gov/index.php/cityservices/publicwork. accessed 10/09/2015

Interview with Mrs Sifawu Akangbe, Ibadan, July 10, 2015.

Interview with Madam Felicia Ayorinde, Lagos, July 12, 2015

Interview with Architect Sulaiman Olaniyan, Ogbomoso 7th July 2015.

Ricardo Leite Pinto*

**Salazar contra “Superman”
Banda Desenhada e Censura durante o Estado Novo: o caso das
publicações periódicas infanto-juvenis e o papel da Comissão
Especial para Literatura Infantil e Juvenil e da Comissão da
Literatura e Espectáculos para Menores (1950-1956)**

R E S U M O

O estudo da Censura às publicações periódicas infantojuvenis durante o Estado Novo, praticamente ignorado entre nós, permitirá iluminar alguns aspectos menos conhecidos da História do regime autoritário anterior ao 25 de Abril, sobretudo no que diz respeito às políticas culturais e educativas que tiveram como destinatárias as crianças, os adolescentes e os jovens adultos e o papel da Censura nessas políticas. Por outro lado contribuirá para avaliar a recepção e o desenvolvimento em Portugal das “histórias em quadrinhos”, como fenómeno paradigmático da “cultura popular”, as quais alcançaram o seu apogeu durante os anos 40 e 50 do século passado. O presente texto tenta uma primeira aproximação ao tema, estudando o papel da Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil e da Comissão da Literatura e Espectáculo para Menores no policiamento de algumas publicações infantojuvenis- “Mundo de Aventuras”, “Cavaleiro Andante”, “Titã”, “Flecha” e “Valente” – entre 1950 e 1956.

Palavras-chave: Censura; Estado Novo; Banda Desenhada; Publicações Periódicas Infanto-juvenis.

A B S T R A C T

The study of Censorship of juvenile periodical publications during the “Estado Novo”, practically ignored among us, will enlighten some lesser-known aspects of the history of the authoritarian regime previous to the 25th of April, especially in what regards the cultural and educational policies addressed to children, adolescents and young adults and the role of censorship in these policies. On another hand, it will also help to evaluate the reception and development in Portugal of “comics” as a paradigmatic phenomenon of “popular culture”, which reached its peak during the 40s and 50s of the last century. This paper attempts to make a first approach to the subject, by studying the role of the “Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil” and the “Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores” in the policing of some juvenile publications “- “Mundo de Aventuras”, “Cavaleiro Andante”, “Titã”, “Flecha” e “Valente” - between 1950 and 1956.

Keywords: Censorship; “Estado Novo”; Comics; Children and Youth Periodicals.

* Docente da Faculdade de Direito da Universidade Lusíada de Lisboa. Investigador Associado do Centro de Estudos Jurídicos , Económicos e Ambientais (C.E.J.E.A.) das Universidades Lusíada.

2016

1. Introdução¹

Os estudos sobre a Censura durante o Estado Novo² em Portugal ignoram quase por completo a temática das publicações periódicas infanto-juvenis e nelas das “histórias em quadrinhos” ou, como hoje se designam, as “bandas desenhadas”.³ Em rigor, estudar as relações da Censura com

¹ Na reprodução dos documentos que constituem fontes primárias manteve-se a grafia original.

² A bibliografia sobre o Estado Novo e em particular sobre os consulados de Oliveira Salazar e Marcello Caetano é extensa, ampliando-se todos os anos com novos estudos e ensaios. Indicamos algumas obras de referência para enquadramento geral do presente texto :: Manuel de Lucena, “António de Oliveira Salazar”, in *Dicionário de História de Portugal*, vol.9 Suplemento P/Z, Porto, António Barreto e Maria Filomena Mónica, coordenadores (Porto: Figueirinhas, 2000) 283 -390; Maria de Fátima Bonifácio, “Historiografia do Estado Novo”, in *Dicionário de História de Portugal*, 8ª vol. Suplemento F/O, António Barreto e Maria Filomena Mónica, coordenadores (Porto: Figueirinhas, 1999)187-198; Helena Matos, *Salazar; vol. 1, A construção dos mitos, vol. 2 A propagação*..(Lisboa: Temas & Debates, 2003/2004); Ernesto Castro Leal, *Nação e Nacionalismos. A Cruzada Nacional D. Nuno Álvares Pereira e as origens do Estado Novo (1918-1938)*, (Lisboa: Edições Cosmos. 1999) António Costa Pinto, *O Salazarismo e o Fascismo Europeu. Problemas de Interpretação nas Ciências Sociais*. Lisboa, 1992; António Costa Pinto, *Os camisas azuis e Salazar: Rolão Preto e o Fascismo em Portugal* (2ª ed. Lisboa: Edições 70, 2016); António Ventura, «A oposição ao Estado Novo», Parte II, «Resistências ao regime ditatorial» in *História de Portugal dos Tempos Pré-Históricos aos Nossos Dias*, Vol. XIII, João Medina, dir., (Alfragide: Ediclube, s. d. [1993]) 146-205; Luís Reis Torgal, *Estados Novos, Estado Novo*, 2 vols, (2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009); Fernando Rosas “O Estado Novo(1926-1974), *História de Portugal*, 7º volume, José Mattoso, direcção.(Lisboa: Círculo de Leitores, 1994); Fernando Rosas, “Salazar” in *Dicionário do Estado Novo*. II volume Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, Orgs., (Lisboa: Bertrand, 1996) 861-876; Fernando Rosas, “O marcelismo ou a falência da política de transição do Estado Novo” in *Do marcelismo ao fim do Império* J.M. Brandão de Brito, org. (Lisboa: 1999) 15-59; Fernando Rosas, *Salazar e o Poder, A Arte de Saber durar*; (Lisboa: Tinta da China, 2015); Jaime Nogueira Pinto, *António de Oliveira Salazar: o outro retrato*, (Lisboa: Esfera dos Livros, 2007), Manuel Braga da Cruz, *As origens da democracia cristã e o salazarismo*,(Lisboa: Editorial Presença, GIS, 1980); Manuel Braga da Cruz, *O partido e o Estado no Salazarismo*, (Lisboa: Editorial Presença, Lisboa, 1988); Rui Ramos, “Os intelectuais e Estado Novo” in António Barreto e Maria Filomena Mónica (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, 8º vol., Suplemento F/O (Porto: Figueirinhas, 1999) 181-289; Filipe Ribeiro de Menezes, *Salazar: Biografia Política*, (Lisboa: D. Quixote, 2010); João Medina, *Salazar e os Fascistas. Salazarismo e Nacional-Sindicalismo, a História de Um Conflito, 1932/1935*, (Venda Nova-Amadora: Bertrand, 1979); Jorge Ramos do Ó. *Os anos de Ferro, o dispositivo cultural durante a “Política do Espírito” 1933-1949, Ideologia, instituições, agentes e práticas*. (Lisboa: Editorial Estampa. 1999); Sérgio Campos Matos, *História, mitologia, imaginário nacional. A História no curso dos liceus (1895-1939)*. (Lisboa: Livros Horizonte. 1990);

³ A título exemplificativo as entradas sobre “Censura”, “Secretariado da Propaganda Nacional” Educação Nacional” e “Ensino” no *Dicionário de História do Estado Novo*, Fernando Rosas e J.M. Brandão de Brito, dir. 2 vols. (Venda Nova- Amadora: Bertrand Editora, 1996) e bem assim a entrada “Censura” no *Suplemento do Dicionário da História de Portugal*, vol. 7, António Barreto e Maria Filomena Mónica, orgs., (Lisboa: Figueirinhas,2001) não contém a menor referência ao tema. O mesmo se diga das principais obras generalistas sobre a Censura como são os casos de Cândido de Azevedo, *Os militares ea os militares eEste, Para a história da Censura Literária em Portugal nos Tempos do Estado Novo*, (Lisboa: Editorial Caminho, 1997); Cândido de Azevedo, *A Censura de Salazar e Caetano, Imprensa, Teatro, Cinema, Televisão, Radiodifusão, Livro*, (Lisboa: Editorial Caminho, 1999); J.M. Brandão de Brito “Censura” in *Dicionário de História do Estado Novo*. I vol. Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito, dir.,139-141; José Barreto, “Censura” in António Barreto e Maria Filomena Mónica (orgs.) *Dicionário da História de Portugal*, vol. 7 *Suplemento A/E* (Porto: Figueirinhas,1999), 284;Joaquim Cardoso Gomes, *Os militares e a Censura, A Censura à Imprensa na Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1945)*, (Lisboa: Livros Horizonte, 2006); Ana Cabrera, coord. *Censura Nunca Mais. A censura ao Teatro e ao Cinema no Estado Novo*, (Lisboa: Aletheia Editores, 2013); Ana Cabrera, *Marcello Caetano: Poder e Imprensa*, (Lisboa: Livros Horizonte, 2006); Ana Cabrera “A censura ao teatro no período marcelista” in *Media & Jornalismo*, (nº 12, 2008) 27-58.; Isabel Forte, *A censura de Salazar no Jornal de Notícias: da actuação da Comissão de Censura do Porto no Jornal de Notícias durante o governo de António de Oliveira Salazar*; (Coimbra: Edições Minerva, 2000); Joaquim Cardoso Gomes, “Os censores do 25 de Abril: o pessoal político da censura à imprensa”

as publicações periódicas infanto-juvenis, nos anos 40, 50 ou 60 ou seja durante a Estado Novo, é estudar as relações daquela com a Banda Desenhada considerando que a maior parte dos seus conteúdos são constituídos por bandas desenhadas⁴. Por outro lado são efectivamente as bandas desenhadas o alvo privilegiado dos censores, como procuraremos mostrar adiante⁵. E sendo certo que os raros ensaios sobre a história dos "comics" em Portugal não deixam de sublinhar esse particular momento censório não é menos verdade que as referências são esparsas e laterais aos respectivos objectos de estudo⁶. O mesmo se diga dos trabalhos virados para as políticas educativas

Jornalismo e Jornalistas, (nº 57, Jan/ Jun 2014) 6-34.; Comissão do Livro Negro do Fascismo, *A política de Informação no regime fascista*, 2 vols. (Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 1980); António Tavares Proença, *A Censura durante o "Estado Novo" e a sua execução: A imprensa periódica na região tradicional, histórica e cultural da "Beira Baixa" segundo os documentos existentes no Arquivo da Censura*, vols. I e II (Dissertação de Mestrado, FCSH/UNL, 1992, Lisboa); Arons de Carvalho, *A Censura na Imprensa na época marcelista*, (Coimbra: Edições Minerva, 1999.) Álvaro Costa de Matos e Pedro Bebiano Braga, "Jornalismo Gráfico e Censura no Estado Novo. Uma aproximação ao problema a partir do bissemanário humorístico "Os Ridículos", *Jornalismo e Jornalistas*, (nº 49 Abr/ Jun, 2009) 51-65. ⁴ A expressão, hoje largamente adoptada, é a tradução do francês "bande dessinée" significando a actividade criativa que se reporta às sequências narrativas em que desenho e texto se interligam através de regras e códigos específicos e que constituem um todo coerente. Contudo, no período histórico aqui considerado tal técnica narrativa era designada, entre nós, por "histórias aos quadrinhos", "histórias em quadrinhos" ou "histórias em quadrados", vide Direcção dos Serviços de Censura, *Instruções sobre a Literatura Infantil*, (Lisboa, Tipografia da Empresa Nacional de Publicidade, 1950) 6. Vide também Leonardo de Sá, "Banda Desenhada" *Dicionário Universal de Banda Desenhada, Pequeno Léxico disléxico*, (Caldas da Rainha: Pedra no Charco, 2010) 19-20.; João Pedro Ferro, *História da Banda Desenhada Infantil Portuguesa, Das origens ao ABCzinho*, Prefácio de A.H. Oliveira Marques, (Lisboa: Editorial Presença, 1987); António Dias de Deus, *Os comics em Portugal, uma história da banda desenhada* (Lisboa: Cotovia/ Bedeteca de Lisboa, 1997); Thierry Groensteen, *Un object culturel non identifié* (Éditions de l'An 2, 2006). Patrick Gaumer, *Dictionnaire Mondiale de la BD* (4ª ed. Paris: Larousse, 2010)

⁵ O que não significa que a restante literatura infantojuvenil de carácter não periódico não tenha merecido a atenção da Censura, aspecto que não será aqui tratado. Há casos documentados de intervenção censória nas edições para crianças e adolescentes da Editorial Majora, Clássica Editora ou Figueirinhas. Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex- Gabinete para os Meios de Comunicação Social. PT/SGPCM/GMCS *Pasta Obras para Censura e Pasta Comissão para a Literatura e Espectáculos para Menores*. Sobre Literatura Infantojuvenil portuguesa em geral ver, entre muitos, Raquel Patriarca, "O livro Infãnto-Juvenil em Portugal entre 1870 e 1940" (Tese de Doutoramento em História, Porto, FLUP, 2012, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67247/2/70465.pdf>, consultado a 18/6/2016); António Garcia Barreto: *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, (Porto: Campo das Letras, 2002); Garcia Barreto, *Literatura para crianças e jovens em Portugal*, (Porto: Campo das Letras, 1998); Glória Bastos, *Literatura Infantil e Juvenil*, (Lisboa: Universidade Aberta, 1999); José António Gomes *Literatura para crianças e jovens. Alguns percursos*, (Lisboa: Caminho. 1991); José António Gomes, *A Poesia na Literatura para a Infância*, (Porto: ASA Editores. 1993); José António Gomes, *Para uma história da Literatura Portuguesa para a Infância*, (Lisboa, Instituto do Livro e das Bibliotecas, 1998); Natércia Rocha, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, (Lisboa: ICALP. 1984); Natércia Rocha, *Bibliografia geral da Literatura Portuguesa para Crianças*, (Lisboa: Editorial Comunicação. 1987).

⁶ Vide a título exemplificativo António Dias de Deus, *Os Comics em Portugal, Uma história da banda desenhada*, 202 e 234-235 e Leonardo de Sá "Censura". *op.cit.* p.34. Contudo merecem especial relevo os estudos de Carlos Gonçalves, os únicos de que temos conhecimento que especificamente analisaram o tema, vide Carlos Gonçalves, "A censura e a Banda Desenhada em Portugal" *Boletim do Clube Português de Banda Desenhada*, (nº 21, Novembro de 1979) 12-15; *Boletim do Clube Português da Banda Desenhada* (recolha dos nºs 1 a 25 (1977-1980), policopiado[s.l.] [s.d.]) e do mesmo Autor "BD Portuguesa, A Censura- Para a história da Banda Desenhada Portuguesa" in *História* (Ano IX nº 102 Novembro de 1987) 4-19. Ver também de Carlos Gonçalves uma série de 6 artigos publicados, no *Correio da Banda Desenhada* "nº 70, 71, 72, 100, 101 e 102 todos do 2º ano, suplemento do "Correio da Manhã" "entre 21/11/1981 e 23/7/1982. Temos também conhecimento, por nos ter sido gentilmente facultado pelo Autor, de um estudo de António Martinó de Azevedo Coutinho sobre "Censura e Banda Desenhada", infelizmente nunca publicado. Este último tem mantido um espaço de intervenção na internet - *Largo dos Correios, Wordpress.com*- onde, entre muitos outros temas relacionados com a Banda Desenhada, se destacam vários textos sobre as publicações

ou culturais do Estado Novo, que não aludem à problemática das publicações periódicas infantis ou juvenis e à banda desenhada⁷.

E contudo o estudo desse tema permitirá iluminar alguns aspectos menos conhecidos ou mais nebulosos da História do regime autoritário anterior ao 25 de Abril, sobretudo no que diz respeito às políticas culturais e educativas que tiveram como destinatárias as crianças, os adolescentes e os jovens adultos e o papel da Censura nessas políticas.

Paralelamente a investigação permitirá avaliar a recepção e desenvolvimento em Portugal das “histórias em quadrinhos”, que tem origem na I República mas que alcança o seu apogeu no Estado Novo nos anos 40 e 50.

O período em estudo, fundamentalmente o primeiro quinquénio da década 50 do século passado, podendo, é certo, constituir uma fase com relativa autonomia na cronologia do Estado Novo⁸ é justificada, por um lado, quanto ao “dies ad quem” (1956) pela data do falecimento do primeiro Presidente das Comissões censórias infanto-juvenis, João Serras e Silva, que a elas imprimiu uma particular orientação ideológico-doutrinária e, por outro, por razões que se prendem com o acesso às fontes primárias⁹.

Tratando-se de um verdadeiro “work in progress” o que agora se dá à estampa é, tão só, uma primeira e manifestamente incompleta abordagem ao tema.

2. As instruções para a Literatura Infantil (1950) e a Comissão para a Literatura Infantil e Juvenil (CEPLIJ)

Datam de 1950 quer a publicação das “Instruções para a Literatura Infantil” quer a criação de uma “Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil “(de ora em diante CEPLIJ)¹⁰. Em 1952 assiste-se à consagração legal da “Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores”(de ora em

periódicas infanto-juvenis da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, vide António Martinó de Azevedo Coutinho, “Camaradagens” Posts 01-10, Largo dos Correios, 7 de Janeiro a 20 de Fevereiro de 2015 (<http://largodoscorreios.wordpress.com/?s=Camaradagens>, consultado em 18/6/2016).

⁷Vide a título exemplificativo a entrada “Política de Educação”, *Suplemento do Dicionário da História de Portugal*, António Barreto e Maria Filomena Mónica, orgs., vol.7, 591.

⁸O regime vive um período de reafirmação do seu ideário fundamental, ultrapassada a delicada fase de transição pós-II Guerra Mundial- a crise do fim da guerra (1945-1947) - encerrando qualquer veleidade de abertura política e aproveitando o novo contexto internacional de agravamento da guerra fria, para endurecer a sua estratégia de policiamento ideológico interno e reforçar as estruturas repressivas do Estado Novo, antes do “terramoto delgadista” de 1958, vide Fernando Rosas, *Salazar e o Poder*, 221-245. É nesse período que se afirma o “momento censório infantojuvenil” que aqui estudamos, e que coincide grosso modo com o que mesmo Autor qualifica de os “Anos de Chumbo” do Estado Novo (1950-1958) ou a “lenta agonia do salazarismo” - Vide *História de Portugal*, José Matoso, dir..vol. 7. 503 e ss. e que também é assinalado por Leonor Areal, ao estudar a censura ao cinema, como “clima de abafamento”, vide “As Imagens proibidas- A censura ao Cinema Português”. *Censura Nunca Mais*, Ana Cabrera, coord. 114

⁹Os Arquivos consultados, em particular o Arquivo do Secretariado Nacional da Informação e da Direcção dos Serviços de Censura depositados na Torre do Tombo e o Arquivo da Presidência do Conselho de Ministros/ Ex-Gabinete dos Meios de Comunicação Social/ Pendão, são muitíssimo lacunares e o essencial da documentação remete para década de 50. Deve registar-se, contudo, porque é de inteira justiça, a competência, a dedicação e a disponibilidade quer do Dr. Paulo Tremocoire, Chefe de Divisão de Comunicação e Acesso do Arquivo Nacional Torre do Tombo quer da Dra. Teresa Paiva, Chefe da Divisão de Arquivos da Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros, sem os quais nunca poderíamos ter acedido a muitas das fontes aqui referenciadas.

¹⁰A grafia correcta é “Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil” tal como surge nos trabalhos preparatórios das Instruções para a Literatura Infantil da autoria de Edmundo Curvelo, na versão final destas Instruções publicadas em meados de 1950 - *Instruções para a Literatura Infantil* (Lisboa: Tipografia da Empresa Nacional de Publicidade, 1950), e bem assim no despacho de nomeação das personalidades que integraram a primeira Comissão - *Diário do Governo*, II série, n° 282, 15/12/1950. Contudo, certamente por lapso, a grafia que surge no preâmbulo do Decreto Lei n° 38964 de 27 de Outubro de 1952 é a de “Comissão para a Literatura Infantil e Juvenil”.

diante CLEPM) com composição e competências específicas.. Estas Comissões e a aprovação das "Instruções", representam o momento mais significativo e solene daquilo que poderemos apelidar de especialização censória infantojuvenil no Estado Novo

Existem três etapas neste processo. A primeira, em meados de 1950, com a publicação das Instruções para a Literatura Infantil¹¹. A segunda, ainda em 1950, com a criação da Comissão Especial para a Literatura Infantojuvenil (CEPLIJ), na esfera do Secretariado Nacional da Informação e da Presidência do Conselho, com a posse dos seus membros. E finalmente, em 1952, com a formalização legal da referida estrutura, embora com outra designação, a Comissão para a Literatura e Espectáculos para Menores.

A origem, natureza e funcionamento das Comissões especializadas a que aludimos e os seus documentos orientadores, designadamente as "Instruções para a Literatura Infantil" de 1950 e a Circular nº 284 de 1955¹², reflectem, ainda que de formas complementares, os ideários sobre educação e literatura infantojuvenil de três importantes personalidades que nelas exerceram funções: João Serras e Silva¹³ (Presidente da CEPLIJ e da CPLEM até falecer, em 1956), Edmundo Curvelo (membro da CEPLIJ e da CLEPM até falecer em 1954)¹⁴ e Padre Moreira das Neves (que apenas ingressou na CLEPM em 1952)¹⁵.

¹¹ Vide *Instruções para a Literatura Infantil*, que contem princípios e regras quer de forma quer de conteúdo a cumprir pelos editores e directores das publicações infanto-juvenis, competindo às acima citadas CEPLIJ (entre 1950 e 1952) e depois CLEPM (de 1952 a 1974) a verificação do seu acatamento, intervindo quer a título preventivo quer repressivo.

¹² Vide Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, Circular nº 284 de 18 de Outubro de 1955, "Enviada a todos os jornais infantis e juvenis à excepção Titã e Flecha" Casa Comum.org. (disponível em http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_152516 consultado em 18/6/2016)

¹³ João Serras e Silva (1868-1956) médico e pedagogo, formou-se em Medicina pela Universidade de Coimbra, onde se doutorou, e especializou-se em Higiene Social. Foi Director Geral dos Serviços de Saúde Escolar e procurador à Câmara Corporativa, deixando uma vasta obra de natureza educativa e pedagógica. Do ponto de vista político mostrou-se sempre fiel ao regime do Estado Novo. Fidelidade que decorria também da amizade pessoal que manteve com Oliveira Salazar e o Cardeal Cerejeira. Vide Ernesto Castro Leal "Silva, João Serras e "in *Dicionário de educadores portugueses*, António Nóvoa, dir. (Porto: Edições Asa, 2003) 1318; João Serras e Silva, "A Higiene do Corpo e da Alma", *Separata dos "Anais Azevedos"* (vol. II, num. 3., Lisboa: Sociedade industrial Farmacêutica Laboratorios Azevedos., s.d.) 6; João Serras e Silva "Uma conferência no Liceu Normal: Higiene Moral" in *O Doutor Serras e Silva, Subsídios para o estudo da sua vida e da sua obra, Homenagem dum grupo de amigos e colaboradores por motivo da sua jubilação*, (Lisboa, 1939) 132; Carta Prefácio do Doutor Serras e Silva, director geral da Saúde Escolar, in Trindade Salgueiro, *O papel da Vontade na Educação*, 3ª ed. (Coimbra: Tipografia Gráfica de Coimbra, 1936) 9.

¹⁴ Edmundo Curvelo (1913-1954) foi professor liceal e universitário e exerceu funções no Instituto de Orientação Profissional. Destacou-se, entre outros aspectos, como filósofo, tendo realizado o Doutoramento em Filosofia em 1948 na Faculdade de Letras de Lisboa, casa em que, como assistente, deu aulas de 1947 até falecer. São escassos os estudos sobre Curvelo. Apenas em 1998 com a publicação da História do Pensamento Filosófico português coordenada por Pedro Calafate, se pode considerar ter sido dado à estampa o ensaio mais profundo sobre o pensamento do autor. Vide *História do Pensamento Filosófico Português*, Pedro Calafate, dir. vol. V. Tomo II, (Lisboa: Caminho, 2000) 345 e ss.; Manuel Curado e José António Alves, *Um génio Português. Edmundo Curvelo (1913-1954)*, (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013); Edmundo Curvelo, *Obras Completas*, Organização de Manuel Curado e José António Alves, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013); Augusto Franco Oliveira, *Cartas de Edmundo Curvelo a Joaquim de Carvalho (1947-1953) e outros inéditos*, (Lisboa: Cadernos de Filosofia das Ciências CFCUL, 2005) 19; José António Alves, "A correspondência filosófica de Edmundo Curvelo: a relevância da década de 1940 para a renovação da filosofia em Portugal. *Actas das III Jornadas Internacionais dos Jovens Investigadores em Filosofia. Krisis*, 2001, 33 e ss (disponível em http://www.delfimsantos.org/textos/JAAlves_correspondencia_de_Curvelo_2012.pdf, consultado em 18/6/2016) e Norberto Cunha, "A ética como ciência natural em Edmundo Curvelo" *Revista Portuguesa de Filosofia*, (48:2, 1992), 161. A restante.cit. pp. 303- 356 e Augusto Franco Oliveira, op. cit. pp. 69-150m refer

¹⁵ Francisco Moreira das Neves (1906-1992), padre católico, foi chefe de redacção do diário católico "Novidades" (1934-1974) e destacou-se como escritor e dinamizador da Obra do Ardina. Muito ligado ao Cardeal Cerejeira foi

João Serras e Silva, escreveu abundantemente sobre “higiene física e moral” como um dos aspectos nucleares da sua visão da Educação dos jovens. Um dos aspectos mais curiosos da sua concepção prende-se com os efeitos nefastos causados nos jovens portugueses de certas formas de cultura popular oriundas dos E.U.A.. Para além de um modo de vida “libertino” propício ao “vício, à sensualidade e ao escândalo”, Serras e Silva identifica a fonte desse “modo de vida moderno” com as “fitas americanas”. Ora, não parecerá exagerado ver neste pânico das «fitas americanas» e da afirmação de um certo antiamericanismo cultural no pensamento de Serras e Silva, um fio condutor que levará a Censura, ou seja, a CLEPM por ele presidida, a alimentar uma campanha, justamente, contra as “histórias americanas”.

Por seu lado Edmundo Curvelo, filósofo e professor da Faculdade de Letras de Lisboa, torna-se decisivo quanto ao particular “momento censório” que analisamos não tanto pela sua produção teórica sobre educação e literatura infantil, mas pelo facto de ter sido o Autor das “Instruções para a Literatura Infantil”¹⁶

Das muitas páginas que Curvelo escreveu e publicou, quase todas são sobre Filosofia, Psicologia e Lógica. Existe, ao que se sabe, um inédito depositado no seu espólio, sobre “Literatura Infantil”. Trata-se de um pequeno ensaio, literariamente cuidado, em que Curvelo divaga, em tom poético, sobre a Literatura Infantil¹⁷.

São basicamente três os aspectos que Curvelo realça: a) o livro para crianças tem de ser na sua concepção e elaboração de especial cuidado, como um brinquedo que abre a criança para o mundo; b) deve ter um papel moralizador e c) abrir-se ao maravilhoso e ter belas imagens (“sem gravuras é como uma noite sem lua”). Daí que, do seu ponto de vista, a discussão sobre a literatura infantil não seja tema fácil: envolve aspectos primitivos, muito sentimento poético, mas está longe de ser fácil. Apesar disso ou talvez por isso Curvelo entende justificada a definição das regras a que devem obedecer os conteúdos e as formas da literatura infantil periódica e não periódica. E que no cumprimento dessas regras o Estado, através de uma Comissão especializada, esteja preventivamente vigilante. A isto se resume o pensamento do filósofo na matéria.

seu biógrafo e compiladores dos escritos de Coimbra. Desde cedo se dedicou ao apostolado infantil, mas a sua obra é muito diversificada, sobretudo na poesia (infantil, popular, religiosa) mas também no ensaio sobre temas histórico-religiosos. Foi ainda co-fundador da Rádio Renascença e director da União Gráfica, ambas ligadas à Igreja Católica. Vide João Bigotte Chorão, “Francisco Moreira das Neves”, *Enciclopédia Verbo Luso-brasileira de Cultura, Edição Século XX*, vol. 20, (Lisboa/ São Paulo: Editorial Verbo, 2001) 1343.

¹⁶ Este documento foi redigido por Edmundo Curvelo na Primavera de 1950, em estreita articulação com Armando Larcher, Director dos Serviços de Censura. No espólio de Edmundo Curvelo existem vários documentos alusivos aos trabalhos preparatórios do texto. Entre eles destaca-se um projecto de Decreto sobre Literatura Infantil e Juvenil, da sua autoria, e uma versão da Direcção dos Serviços de Censura sobre o mesmo tema remetida pelo seu director Armando Larcher com base no projecto de Curvelo e que sofre ainda alterações manuscritas de Edmundo Curvelo. Espólio Edmundo Curvelo/ Biblioteca Municipal de Abrantes António Boto- *Caixa 12- Pasta C 1203 e Pasta C 1204*. Mas o próprio Edmundo Curvelo confirma a autoria do documento quer na primeira reunião da Comissão para a Literatura Infantil e Juvenil realizada a 16/12/1950 - vide *Espólio Edmundo Curvelo, Caixa 12, Pasta C 1201, Livro de Actas da Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil*, quer em Relatório entregue na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, vide Augusto J. Franco de Oliveira, *Cartas de Edmundo Curvelo a Joaquim de Carvalho (1947-1953) e outros inéditos*. Vol. 1, *Cadernos de Filosofia da Ciência*. Lisboa: CFCUL, 2005, p. 174. quer ainda em carta de Edmundo Curvelo ao Director da Faculdade de Letras de 23/5/1953, Reitoria da Universidade de Lisboa, *Processo Individual de Edmundo Carvalho Curvelo*. Idêntica referência surge no Relatório de Vieira de Almeida propondo ao Conselho Escolar da Faculdade de Letras de Lisboa a nomeação de Edmundo Curvelo para professor do quadro. Reitoria da Universidade de Lisboa, *Processo Individual de Edmundo de Carvalho Curvelo..* Agradecemos a José António Alves, ter-nos facultado a indicação da fonte, no Espólio de Edmundo Curvelo, onde a questão da autoria das Instruções para a Literatura Infantil fica esclarecida.

¹⁷ Vide Manuel Curado e José António Alves, *Um génio português*. 123-128

Mas o suficiente para meter ombros à tarefa de redacção daquela que durante anos será a Bíblia dos censores da literatura infantojuvenil.

Já Moreira das Neves só ingressa na CLEPM, na data da sua criação legal ou seja em 1952, razão pela qual não terá tido qualquer influência na elaboração das "Instruções". Contudo será dos censores mais activos nos anos 50, como adiante procuraremos comprovar. Como teórico não deixou nenhum pensamento estruturado sobre literatura infantojuvenil e sobre educação dos jovens, mas escreveu abundante poesia infantil. A sua presença na Comissão é concretizada a título de representante da Igreja Católica, sendo inegável a sua filiação ao ideário político salazarista pelo apego à trilogia "Deus, Pátria e Família" ou como Fernando Rosas sistematiza, as categorias ou "mitos"¹⁸ do salazarismo. Moreira das Neves será sobretudo o teórico da denúncia dos perigos da "invasão norte-americana" traduzida nos "comics" protagonizados pelos heróis com superpoderes ("Superman", "Batman", "Mandrake", "Captain Marvel", "Tarzan" etc.)

Ora, é de relevar o particular contexto histórico em que ocorre a acentuação dos constrangimentos censórios às publicações para menores em Portugal. Nos anos 30, 40 e 50 do século passado a banda desenhada transformou-se num fenómeno de massas junto dos jovens que varreu as principais democracias ocidentais atingindo expressões multitudinárias. O fenómeno foi universal: nos E.U.A. e na Grã Bretanha os "comics" venderam-se aos milhões e em França ou Itália as "bande dessinées" ou os "fumetti" de igual sorte atingiram tiragens de centenas de milhares de exemplares, transformando-se em verdadeiros paradigmas de uma massificada cultura popular. Mas, é justamente perante esta explosão de uma nova e pouco estudada linguagem narrativa, acusada de promover e veicular o terror, a violência e o sexo, que os poderes políticos reagem de forma alarmada impondo restrições e procedimentos censórios mais ou menos ostensivos. Uns de natureza informal, como nos E.U.A., em que as editoras se autocensuraram à luz de um código ético de natureza corporativa, outros através a aprovação de legislação específica para as publicações infantis e juvenis como na França ou na Grã - Bretanha. A campanha de Fredric Wertham nos EUA denunciando a suposta "Sedução dos Inocentes"¹⁹ é apenas a expressão mais emblemática desse momento histórico²⁰.

¹⁸ Vide Fernando Rosas, "O salazarismo e o homem novo: ensaios sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo" *Análise Social*, (vol. XXV, 2001) 1031-1054: Mito Palingenético, Mito da Essência Ontológica do regime, Mito da Novo Ruralidade, Mito da Pobreza Honrada, Mito da Ordem Corporativa, Mito imperial e Mito da Religião Católica.

¹⁹ Título da polémica obra de Frederic Wertham, *The Seduction of the Innocent*, revised edition, [s.l.] Main Road Books, 2004, cuja primeira edição foi dada à estampa em 1954 mas que foi o corolário de uma campanha contra os "comics" iniciada já nos fim dos anos 40.

²⁰ Vide sobre a temática da Censura e Banda Desenhada e em geral sobre o policiamento da Banda Desenhada em vários países (França, Alemanha, EUA, Canadá, Reino Unido, Itália, Espanha, etc), Sylvain Farge. «BD et dictature: Vater und Sohn, soumission à la censure ou révolte discrète ?» *Germanica*, (47, 2010) 37-50; Isabelle Antonutti, «Fumetto et Fascisme: La naissance de la bande dessinée italienne» *Comicalités* (on line) *Graphic culture within space and time*. (disponível em <http://comicalites.revues.org/1306>, consultado em 18/6/2016); Vincent Sanchis, *Franco contra Flash Gordon (la censura franquista aplicada a les publicacions infantis i juvenis)*, (Barcelona: Tres /Quatre, 2009); Vicent Sanchis, *Tebeos Mutilados, La Censura Franquista contra la editorial Bruguera*, (Barcelona: Ediciones B, 2010) Thierry Crépin e Thierry Groensteen, orgs. *On tue à chaque page ! La Loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*, [s.l.] (Éditions du Temps/ Musée de la Bande Dessinée, 1999); Thierry Crépin, *Haro sur le gangster ! La moralisation de la presse infantine (1934-1954)*, (Paris: CNRS, 2001); Bernard Jouvvert e Yves Frémion, *Images Interdites*, (Paris: Syros, 1999); Jean-Paul Gabilliet, «Le Comics Code: La Bande dessinée américaine sous surveillance» in Thierry Crépin e Thierry Groensteen, eds. *«On tue à chaque page!» La Loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*, (Éditions du Temps, Musée de la Bande Dessinée, Paris, 1999) 109; Martin Baker, *A Haunt of Fears, The Strange History of British Horror Comics Campaign*, (University Press of Missisipi, 1984); David Hajdu, *The Ten cent Plague. The great Comic.book Scare and how it Changed America*, (New York: Picador, 2008); William W. Savage, Jr. *Commies, Cowboys and Jungle Queens, Comic Books and America, 1945-1954* (Wesleyan University Press, 1990).

Não será pois por mero acaso que também em Portugal, justamente na década de 50, o regime político toma consciência do impacto das publicações periódicas que contêm bandas desenhadas junto dos jovens portugueses e procura responder a essa “ameaça”.

A verdade é que no início dos anos 50 o “americanismo “do “Mundo de Aventuras”, que expressamente se apresentou junto dos jovens portugueses da seguinte forma: “11 histórias em quadrados pelos melhores desenhadores americanos e que são apresentadas ao mesmo tempo que nas revistas americanas e inglesas do género ! Um empreendimento como nunca se fez em Portugal”²¹ terá causado, entre os responsáveis do Estado Novo significativo alarme”²².

Isto sem embargo do Estado Novo não ignorar o papel relevante da banda desenhada na missão doutrinadora dos jovens como o comprovam as publicações juvenis da Mocidade Portuguesa, quer masculina quer feminina, que desde cedo surgiram, como o “Camarada” e a “Lusitas”/“Fagulha”. Acresce que também por essa época se viverá entre nós a “idade de ouro” da banda desenhada²³, como paradigma da cultura popular, com as publicações a atingirem vendas de 60.000 exemplares semanais, como foi o caso, nos anos 30 e 40, de “O Mosquito”²⁴ e, já nos anos 50, a bipolarização entre “Mundo de Aventuras” e do “Cavaleiro Andante”, a traduzir-se em “tiragens que oscilavam entre os 25.000 e os 50.000 exemplares semanais”²⁵ A coincidência temporal permite especular quanto à recepção pelo Estado Novo de alguns ecos do assinalado debate internacional, sendo certo que a natureza ditatorial do regime acrescenta à lógica censória das publicações juvenis uma dimensão específica por comparação com as “democracias ocidentais”.

Em meados dos anos 50 a temática ganhou relevo a ponto de ter sido elaborado no âmbito dos Serviços de Censura, na altura dirigidos pelo Coronel António Larcher, as já referenciadas “Instruções para a Literatura Infantil”²⁶. Alguns meses depois nasceria a primeira Comissão da Literatura Infantil, designada por Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil a que já fizemos referência.

As Instruções são claras ao determinarem que “serão banidos dos livros e jornais as histórias cheias de personagens macabros, onde se ensinam processo de matar e ludibriar a polícia “e ao solicitarem a colaboração dos responsáveis das publicações porque o “fruto de instruções desta natureza resulta mais de colaboração do que de imposição”, para “em vez de cegamente preferirem colaboração estranha aproveitem os escritores e artistas portugueses”²⁷

A primeira comissão instaladora da Comissão para a Literatura Infantil tomou a posse a 15 de Dezembro de 1950 e era formada por João Serras e Silva, como Presidente, Edmundo Curvelo e Américo Cortez Pinto como Vice Presidentes, Noémia Cruz, Antonino Pestana, Luís Moita, Adolfo

²¹ Vide *Mundo de Aventuras*, (nº 6 de 22/9/1949) 2.

²² Sobre a questão da “americanização da imprensa infantil” em França, mas com um referências a outros países, ver Thierry Crépin, *Haro Sur le Gangster*, 25-70. O autor dá nota do seguinte, referindo-se à realidade dos anos 30, 40 e 50: “As bandas desenhadas americanas encontram-se no coração do processo de desmoralização da juventude. Elas provêm de um universo que não estabelece a diferença entre a banda desenhada dita para crianças e a banda desenhada dita para adultos, já que nos Estados Unidos todos os géneros são publicados e oferecidos a todos os públicos(...) “idem, p.14

²³ Vide António Dias de Deus, *Os Comics em Portugal*, 170.

²⁴ Vide Manuel Caldas, org., *De como nasceu e viveu O Mosquito*, (Porto: Edições Emecê, 1993) 33.

²⁵ Vide António Dias de Deus, *Os comics em Portugal*, 215. Quanto ao “Cavaleiro Andante” as tiragens chegaram aos 40.000 exemplares, vide Álvaro Costa de Matos, “Adolfo Simões Muller, Jornalista” *Jornalismo e Jornalistas*, nº 40, Out/ Dez 2009 p. 58.

²⁶ Vide Direcção dos Serviços de Censura, *Instruções para a Literatura Infantil*[...]

²⁷ Vide *ibidem*, p. 3.

Simões Muller e José de Oliveira Cosme, como Vogais. Estes dois últimos, eram à época, directores respectivamente do "Cavaleiro Andante" e do "Mundo de Aventuras"²⁸.

As personalidades a integrar a referida Comissão constam de proposta formal subscrita por Armando Larcher dirigida ao Ministro da Presidência Costa Leite (Lumbrales)²⁹. Contudo, os nomes de Américo Cortez Pinto e Adolfo Simões Muller são directamente nomeados pelo próprio Ministro e não constavam da proposta de Armando Larcher³⁰.

Deve realçar-se a presença na referida CEPLIJ dos directores dos dois maiores semanários juvenis da época, "Mundo de Aventuras" e "Cavaleiro Andante". Aliás, existem evidências da colaboração de um deles³¹, José de Oliveira Cosme no diploma que criou a futura CLEPM herdeira, em 1952, da CEPLIJ.

O propósito é claro: associar à estrutura de policiamento das publicações infanto-juvenis os responsáveis das principais publicações a circular em Portugal na época. Por outras palavras, estimular a "autocensura" como meio mais eficaz para atingir os propósitos declinados nas "Instruções"³².

Dos restantes membros desta primeira Comissão, deve registar-se a presença de dois professores liceais, Noémia Cruz e Eduardo Antonino Pestana, do Deputado à Assembleia Nacional e Advogado, Américo Cortez Pinto e de um especialista em artes gráficas, Luís Moita.

3. A Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores (1952)

A experiência da Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil terá aconselhado a transição para uma estrutura de constituição e funcionamento formal. Recorde-se que a CEPLIJ não tinha enquadramento legal claro. As Instruções para a Literatura Infantil, que a previam, qualquer que seja a sua natureza jurídica, não se revestiam de forma legal ou sequer regulamentar à luz da hierarquia e da teoria dos actos normativos da Constituição de 1933. Tais dúvidas ficaram afastadas com a publicação do Decreto Lei nº 38964 de 27 de Outubro de 1952. Este diploma visava responder ao problema da regulamentação da assistência a espectáculos públicos de menores. A emergência do cinema como manifestação cada vez mais popular obrigava a reformular o acesso aos espectáculos em função da idade e a redefinir as funções da já existente Comissão de Censura aos Espectáculos. Paralelamente dava-se existência legal à Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, reivindicando-se expressamente no preâmbulo do diploma legal "a continuação

²⁸ Vide António Dias de Deus, *Comics em Portugal*, 234.

²⁹ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social. PT/SGPCM/ GMCS, Carta de Armando Larcher ao Ministro da Presidência de 3/19/1950 com a proposta de nomeação de João Serras e Silva, para Presidente da CEPLIJ, Edmundo Curvelo para Vice-Presidente, Noémia Cruz, Eduardo Antonino Pestana, José de Oliveira Cosme e Luís Moita, como Vogais

³⁰ Vide Despacho manuscrito de Costa Leite no ofício referido na nota anterior e carta do Secretário do Gabinete do Ministro da Presidência ao Director dos Serviços de Censura de 13/11/1950. Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social Arquivo PT/SGPCM/GMCS.

³¹ Uma carta da Agência Portuguesa de Revistas de 11/8/56 dirigida à Direcção dos Serviços de Censura em que se elencam dados biográficos de José de Oliveira Cosme, para efeito da sua nomeação como Director do "Condor Popular" escreve-se o seguinte: "Redactor, por honroso convite do Sr. Presidente dos Serviços de Censura do Decreto sobre a Literatura Infantil e Juvenil actualmente em vigor sem exigência de qualquer remuneração" vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT.) *Arquivo da Secretariado Nacional de Informação / Censura*. Cx. 562. "Condor Popular". A referência não pode deixar de reportar-se ao Decreto-Lei nº 38964 de 27 de Outubro de 1952 que estabeleceu o regime jurídico da assistência a espectáculos públicos por menores e definiu a composição e competências da CLEPM.

³² Estratégia que seria também adoptada em muitos outros países onde a censura às publicações infanto-juvenis se institucionalizou na década de 50. Veja-se o caso de França com a acção da "Commission de controle et de surveillance des publications destinées à la Jeunesse" prevista na Lei de 16/7/1949. Vide Thierry Crépin, "Haro" sur le Ganster, 434

e desenvolvimento da experiência feita pela Comissão de Literatura Infantil e Juvenil, que tem funcionado junto dos serviços de censura à Imprensa...”

O diploma previa a composição da Comissão, integrada no Secretariado Nacional de Informação e a funcionar junto da Direcção da Censura à Imprensa, e fixava as suas competências.

O primeiro presidente (e o único até 1956) será aliás o mesmo Serras e Silva que vimos ter presidido à CEPLIJ. Algumas das personalidades que compunham a CEPLIJ transitaram para a nova CLEPM, registando-se, contudo até 1956, a relevante incorporação como representante da Igreja Católica, do Padre Moreira das Neves, como vimos antes.

Uma das primeiras iniciativas da CLEPM foi elaborar e enviar a todas as publicações juvenis uma circular contendo instruções³³ sobre as histórias de ficção importadas, visando essencialmente acautelar o apreço pelas “pessoas e pela Pátria portuguesa” e evitar “estabelecer confusões ou erros de cultura ou provocar quaisquer perturbações da sensibilidade moral da criança”. Enquanto que as instruções de 1950, visaram sobretudo as “cenas de violência, excessiva, de terror ou de um modo geral sangrentas” e bem assim assumir numa lógica proteccionista por forma a que a produção nacional dos conteúdos, textos ou ilustrações, tenham que representar 75% do total das publicações, agora o que se pretende é “nacionalizar as histórias em quadrinhos”. Assim as personagens estrangeiras, que “se impõe à admiração da criança pela sua inteligência, espírito de iniciativa, de arrojo e de aventura e pelo exemplo de uma boa conduta moral” devem ter nomes portugueses.

4. O funcionamento da censura em relação às publicações periódicas infanto-juvenis através de alguns exemplos

Entre 1950 e 1956, baliza temporal do nosso estudo, editaram-se em Portugal Continental várias revistas infanto-juvenis. A imprensa infantojuvenil, desde cedo privilegiou as histórias em “banda desenhada” e o mercado português cedo conviveu com o que de mais inovador se produzia no estrangeiro (o caso mais paradigmático, serão as aventuras de TinTin que em Portugal viram a sua primeiríssima incursão nos anos 30). Assim, são de destacar nesse período as revistas “Mundo de Aventuras” e “Cavaleiro Andante”. Paralelamente “O Mosquito” e o seu concorrente “Diabrete”, vivem os seus últimos anos, terminando o primeiro em 1953 e o segundo em 1951 enquanto alguns projectos editoriais tentaram fugazmente consolidar-se, mas sem sucesso, com serão os casos da “Titã”, da “Flecha, da “Valente” e da “O Pimpão”. Por seu lado as publicações juvenis expressamente ligadas ao regime (Mocidade Portuguesa), cujo exemplo mais notável é a revista “Camarada”, vivem tempos conturbados. A primeira série da revista “Camarada” saiu a 1 de Dezembro de 1947 dirigida por Baltazar Rebello de Sousa tendo como chefe de redacção António Manuel Couto Viana e Director Artístico Júlio Gil, mas acabou prematuramente no início de 1951³⁴.

A verificação prática do labor das novas orientações da Censura em sede de publicações juvenis está, no caso vertente, em boa parte condicionada às fontes disponíveis. Uma delas, embora

³³ Vide Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, *Circular* n° 284 de 18 de Outubro de 1955.

³⁴ Ver a esse propósito a reflexão de António Martinó Azevedo Coutinho que relaciona o artigo de António Manuel Couto Viana, poeta e na altura Director do “Camarada”, intitulado “Da Literatura Infantil, Publicações Periódicas Camarada” in *Boletim da Mocidade Portuguesa*, n° 2 (Fevereiro de 1950), p. 39 e n°s 3 e 4 (Março-Abril de 1950) p. 38, com as “Instruções” que serão publicadas no fim desse ano, assinalando a “evidente coincidência entre os pontos de vista expostos nos dois documentos”. (<https://largodoscorreios.wordpress.com/2015/01/31/camaradagens-06/>. consultad a 18/6/2016). Vide também Carlos Pessoa, *Roteiro Breve da Banda Desenhada em Portugal. Da Picaresca Viagem à pior banda do mundo*, (Lisboa: CTT Correios de Portugal SA, 2005). 45. Importa salientar que o “Camarada”, sobretudo na 1ª série, deu largo espaço à banda desenhada de autoria exclusivamente portuguesa. O mesmo fazendo a sua congénere feminina “Lusitas/ Fagulha”. Boa parte da geração de ouro da BD portuguesa- José Ruy, José Garçês, Vítor Péon, Eduardo Teixeira Coelho, Carlos Alberto, etc. - lá colaborou, especializando-se na narrativa e desenho sobre temas históricos. Vide Jorge Magalhães in *Cadernos de Banda Desenhada*, (n° 3, Maio de 1987).

não a única, decorre das expressas intervenções censórias. A outra do registo auto-censório que os responsáveis das publicações entenderam produzir. Uns e outros dão nos um retrato parcelar. Apesar disso ensaiamos uma aproximação a algumas publicações: “Mundo de Aventuras”, “Cavaleiro Andante”, “Diabrete”, “Titã”, “Flecha” e “Valente” por serem, todas elas, largamente dominantes, em especial as duas primeiras, no mercado editorial português no período considerado.

A este tipo de intervenção quanto às publicações portuguesas, acresce uma outra tão ou mais relevante e que se traduziu na restrição sistemática às publicações infanto-juvenis de origem estrangeira (americanas, inglesas, francesas, brasileiras ou mexicanas), proibindo a sua circulação. Parte significativa destas proibições, concretizadas pela CLEPM, atingiram as publicações que publicavam, em versão original inglesa ou em traduções “brasileiras”, espanholas ou francesas, aventuras com super-heróis (Super-Homem, Batman, Capitão Marvel, etc.) ou mesmo personagens do universo Walt Disney³⁵. A esse ponto regressaremos em nota conclusiva.

4.1. “Mundo de Aventuras” (1949-1959)

O “Mundo de Aventuras” e as restantes publicações de natureza juvenil que surgiram na sua órbita (“Colecção Audácia”, “Colecção Condor”, “Guerra”, “Espaço”, “Policial”, etc) são inseparáveis da empresa que as concebeu e editou a “Agência Portuguesa de Revistas”. Fundada em 1948 por Mário de Aguiar e António Joaquim Dias que formaram a sociedade Aguiar & Dias Lda, cedo se transformou num império editorial de grandes dimensões. Nos anos 60 do sec. XX quando a Agência vive o seu apogeu editava cerca de 50 títulos diferentes cuja tiragem total alcançava um milhão de exemplares mensais³⁶.

A revista começou por se apresentar em formato de jornal tablóide assim permanecendo até perto de concluir o seu primeiro ano de vida. A partir do nº 45 em risco de fechar as portas dado o insucesso de vendas, Augusto Dias convida Roussado Pinto³⁷ - um jovem já com experiência de

³⁵ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social. PT/SGPCM/GACS. *Pasta Revistas Infantis (n.ºs proibidos) processos 171-200*. A verdade é que quando a Agência Portuguesa de Revistas “como representante para a Península Ibérica de “Walt Disney Productions” “e dado que lhes teria sido “oferecida a exclusiva representação para Portugal da reprodução dos desenhos infantis, mundialmente popularizados destinados a uma publicação semanal” tratou de obter a “aquisição” dos serviços de Censura para tal efeito recebeu como resposta “que o parecer da Ex.ma Comissão para a Literatura infantil e Juvenil acerca das revistas infantis de Walt Disney, foi desfavorável à distribuição das referidas revistas, principalmente por considerar os desenhos de animais de Walt Disney prejudiciais à formação intelectual e afectiva da criança, parecer com o qual o Ex.mo Director destes Serviços concorda” vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação /Censura Cx. 518* (Processo nº 12). Carta da Agência Portuguesa de Revista ao Director dos Serviços de Censura de 15 de Outubro de 1952 e resposta deste de 21 de Outubro de 1952. Na carta da Agência Portuguesa de Revistas consta um despacho manuscrito na vertical que se presume do Director dos Serviços de Censura: “Comunique-se o parecer da Comissão E. para a Lit. In. e que em tempo comunicado á Helena (...)” Assinatura ilegível. Contudo alguns anos depois, a resistência censória terá sido vencida dado que a revista “Rato Mickey” ainda que por escassos 4 meses foi publicada pela Agência Portuguesa de Revistas, sob direcção de José de Oliveira Cosme, Vide A.J. Ferreira, *O Jornal Infantil Português Ilustrado*, (nº 10, 1955- 1961 (policopiado), [s.l][s.d.]) 9.

³⁶ O mais completo e documentado ensaio sobre a Agência Portuguesa de Revistas é de João Manuel Mimoso intitulado a “Agência Portuguesa de Revistas (disponível em <http://www.historia.com.pt/APR/APRindex.htm>. consultado em 15/1/2015) Ver também Jorge Magalhães “O Império Editorial da Agência Portuguesa de Revistas” in *História da BD publicada em Portugal*, 1ª parte [...] pp.30-43.

³⁷ José Augusto Roussado Pinto (1922-1985) esteve presente, ora como Director, ora como chefe de redacção, ora como simples colaborador e tantas vezes a coberto de uma miríade de pseudónimos, em praticamente todas as publicações juvenis (e de banda desenhada) publicadas em Portugal após o fim da II Guerra Mundial e até aos anos 80 (ver infra “Mundo de Aventuras”, “Titã”, “Flecha” e “Valente”). Mas foi também jornalista no efêmero “Diário Ilustrado”, escritor de centenas de obras de ficção policial (muitas com o seu pseudónimo mais conhecido: Ross Pynn) e terminou os seus

jornais infantis³⁸ para colaborar na Agência e será este que revolucionará a publicação: “a partir do nº 45 transformara-a do formato gigante para um formato cómodo, tirara-a da rotativa e passara-a a “offset”³⁹.

Um dos principais aspectos da nova publicação foi a divulgação em grande escala da banda desenhada norte-americana, que até então havia tido uma muito tímida presença nas publicações juvenis. Outro dos aspectos e de não pouca relevância, como vamos ver, foi o de se assumir como uma verdadeira revista de “banda desenhada” com um conteúdo quase exclusivamente preenchido com “comics”. Mas o aspecto mais inovador e é por isso que é “sobretudo lembrado como o jornal que publicou no nosso país por vezes sem o cuidado devido mas de um modo duradouro e sistemático os chamados “newspapers comics”, isto é as bandas desenhadas oriundas dos jornais norte-americanos sobretudo ligados ao King Features Syndicate”⁴⁰. As “histórias em quadrados” que aparecem nos números inaugurais da revista são nas suas designações originais: “Steve Canyon” de Milton Cannif, “Rip Kirby “por Alex Raymond, “Rick Bradford” por William Ritt e Clarence Gray, “Barney Baxter” por Frank Miller, “Dick’s Adventures in Dreamland” por Neil O’Keeffe e Max Trel, “Alley Oop” por V.T Hamlin, “Captain Easy “por Leslie Turner, “Johnny Hazard” por Frank Robbins e Flash Gordon por MacRaboy. Outros heróis se seguirão nos anos subsequentes.

Ainda que de forma pontual os desenhadores portugueses também contribuíram com várias histórias e heróis, sendo de destacar a colaboração desde logo no número inaugural de Carlos Alberto (com o pseudónimo de Augusto Barbosa) e sobretudo, mais tarde, de Vítor Péon, entre outros. Todos eles desenvolveram particular apego pelas aventuras de contornos históricos. Na verdade o convite à produção nacional contido nas orientações censórias direccionava-se muito particularmente para “exaltação das figuras dos grandes portugueses”. Não admira pois que esse tenha sido o terreno de eleição daquilo que se pode considerar o embrião de uma escola de BD

dias à frente desse “insólito, impossível, fantástico, espantoso” “Jornal do Incrível”. vide Leonardo de Sá e António Dias de Deus,” Roussado Pinto “*Dicionário de Autores de Banda Desenhada e Cartoon em Portugal*, (Costa da Caparica: Cadernos do Centro Nacional de Banda Desenhada e Imagem, Nonarte, Edições Época de Ouro, 1999) 114

³⁸ Terá sido dos mais novos directores da imprensa juvenil entre nós, estreando-se em 1945: “Tinha 18 anos, fazia o “Pluto” e naquela segunda feira quando fui à Direcção dos Serviços de Censura buscar as provas do jornal e saber se havia algum corte a fazer...” “Notas de 30 Anos de Banda Desenhada” *Jornal do Cuto*, (17 de Setembro de 1975, Ano 3, nº 111). Fascinado pelas “histórias em quadrados” e sobretudo pelo “Mosquito” terá decidido aventurar-se na publicação de um semanário juvenil: “De facto o “Pluto” tinha sido feito dentro da linha do Mosquito, embora sem sofisma. Os meus 18 anos e toda a ternura que sentia por ele levava-me a fazer quase o Mosquito apenas com a preocupação de que o material a utilizar fosse português” “Notas de 30 Anos de Banda Desenhada” *cit. p. 34*.

³⁹ Vide José Augusto Roussado Pinto, “Notas de 30 anos de Banda Desenhada”, *Jornal do Cuto*, (Ano 3 nº124 de 17/12/1975) 34. Roussado Pinto segundo o próprio relata terá sido o principal responsável pelas decisões editoriais, pelo menos até 1954, sendo certo que formalmente foi “redactor principal” entre o nº 124 e o 270. Contudo o Director da revista durante esse período foi José de Oliveira Cosme. Vide Roussado Pinto “O “Mundo de Aventuras” e as suas quatro fases” *Jornal do Cuto*, (Ano 2, nº 72, 18/11/1972), 22.

⁴⁰ Vide Carlos Bandeira Pinheiro, *Mundo de Aventuras: Bibliografia Ilustrada das Bandas Desenhadas de Autores Portugueses(1949-1987)*, (Lisboa, Estudos de Aventura Gráfica 1, 1999) 5. Recorda Roussado Pinto: “(O Mundo de Aventuras) foi iniciado segundo uma ideia de Júlio Dias da Silva (...) o qual sendo grande apaixonado pela Banda Desenhada propôs ao Mário de Aguiar seu grande amigo e Joaquim Dias (...) o lançamento de tal tipo de publicação. Mário de Aguiar e Joaquim Dias haviam formado recentemente a Agência Portuguesa de Revistas para a distribuição da revista “Mãos de Fada” que era propriedade do primeiro. Júlio Dias da Silva sem experiência começou o jornal com as histórias tal como as recebeu da América, isto é, iniciando-as, na sua maioria a meio do episódio em curso. Desta maneira o Mundo de Aventuras deve ter sido o único jornal no mundo cujo nº 1 incluía histórias já começadas...” vide “O “Mundo de Aventuras” e as suas quatro fases” *Jornal do Cuto*, (Ano 2, nº 72., 18/11/1972) 22.

portuguesa⁴¹, nascida ainda nos anos 40 no "Mosquito" e no "Diabrete" e continuada nos anos 50 quer no "Mundo de Aventuras" e no "Cavaleiro Andante", quer no "Camarada", publicação da Mocidade Portuguesa. Os nomes mais significativos dessa geração, que se manteve activa várias décadas depois até aos dias de hoje são, entre outros: Eduardo Teixeira Coelho, José Garcez, José Ruy, Fernando Bento, Vitor Péon e Carlos Alberto⁴².

A revista que nasceu para o público infantil passou a ostentar a partir do nº 45 a indicação "semanário juvenil para maiores de 17 anos". Ainda que a justificação formal junto dos serviços da Censura fosse que com mudança do novo director que deixou de ser Mário de Aguiar - um dos sócios da sociedade que titulava a Agência Portuguesa de Revistas como vimos- e passasse a ser José de Oliveira Cosme e este se propusesse "imprimir ao semanário uma orientação tendente a interessar o público adulto"⁴³ a verdade é que com essa alteração talvez se pretendesse subtrair a revista do olhar mais crítico dos censores que tolerariam melhor a rudeza, agressividade ou a violência das aventuras desenhadas quando dirigidas aos jovens adultos do que às crianças ou adolescentes.

A verdade é que a publicação continuou sujeita ao crivo censório passando com criação da CLEPM ser tutelada por esta. E acabou no nº 109 em fins de 1954 por regressar ao qualificativo de "semanário juvenil"

Vejam os alguns casos identificados de intervenção censória.

A 3 de Maio de 1956 os serviços da Censura remetem à firma Aguiar & Dias um ofício no qual se lê o seguinte:

"Encarrega-me o Ex.mo Director de comunicar a V.Exa que em conformidade com a proposta da Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, respeitante à publicação "Mundo de Aventuras" essa empresa deverá submeter à apreciação daquela Comissão no prazo de 5 dias, os textos completos das seguintes histórias: "Luís Ciclone" "Capitão Relâmpago" "Trovão e os Piratas" "Ruben Quirino" "Mandraque" "Capitão Fiuza" e "João Tempestade"⁴⁴

Importa situar esta intervenção. Por um lado nem todos os "heróis" são visados pela preocupação censória: ficam de fora "Gil do Oeste" "Cavaleiro Ruivo" e "Corisco o Vaqueiro".

Por outro, os referidos personagens- as "histórias" na expressão da CLEPM- haviam começado um novo ciclo um mês antes, mais exactamente no nº 347 do "Mundo de Aventuras" de 5 de Abril de 1956. Tal constituía um procedimento comum na imprensa juvenil da época, divulgado sempre com antecedência e particular destaque: a renovação das aventuras que em grupos de 4 ou 5 terminavam no mesmo número para que no seguinte se refrescasse a revista com novas histórias dos mesmos ou outros "heróis".

Mas existe um pormenor que coincide com este episódio e que merece ser registado a benefício de futuro inventário. O apontuguesamento do nome das personagens, como decorria das instruções censórias- ainda que nem sempre tenha sido cumprido à risca⁴⁵- sofreu, ainda que

⁴¹ Ou "escola portuguesa de BD realista" assim lhe chama António Dias de Deus, *Os Comics em Portugal*. 192-201. Vide também João Paulo Paiva Boléo e Carlos Bandeiras Pinheiro, *Das Conferências do Casino à Filosofia de Ponta. Percorso Histórico da Banda Desenhada Portuguesa* (Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, Bedeteca de Lisboa, 2000) 138-151

⁴² Vide para um perfil de cada um destes autores Leonardo de Sá e António Dias de Deus, *Dicionário dos Autores de Banda Desenhada e Cartoon em Portugal* (Costa da Caparica: Edições Época de Ouro, 1999).

⁴³ Vide *Arquivo Nacional da Torre do Tombo* (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura*. Cx. 742, Requerimento da Firma Aguiar & Dias Lda, dirigido ao Director dos Serviços de Censura, 22/12/1949.

⁴⁴ Vide *Arquivo Nacional da Torre do Tombo*(ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 742, Ofício da Direcção dos Serviços de Censura a Aguiar & Dias Ltd^a de 3 de Maio de 1956.

⁴⁵ Tudo indica que o apontuguesamento dos nomes das personagens estrangeiras, como resultava da circular nº 284 de 18 de Outubro de 1955 da CLEPM, tenha tido antecedentes. Ou seja, não é de excluir que essa fosse já, desde o início

fugazmente, uma estranha reconfiguração: no nº 349 de 19 de Abril de 1956 os cabeçalhos com as designações dos “heróis” fizeram-se acompanhar (em letras muito reduzidas) do nome original⁴⁶. A modificação mantêm-se com alguma irregularidade acabando por desaparecer 3 meses depois⁴⁷.

Em Maio de 1956 a publicação afirmava-se -se junto dos jovens portugueses justamente pela popularidade que esses heróis e as suas aventuras granjeavam junto deles. Embora Roussado Pinto nesta data já tivesse saído da revista para lançar outros projectos, o certo é que ela, sempre com a formal direcção de José de Oliveira Cosme, se manteve fiel à mesma linha editorial assente em importações de grandes doses de “histórias” do outro lado do Atlântico.

Em resposta ao supracitado ofício o sócio Mário de Aguiar escreveu ao Director da Censura. Vale a pena reproduzir o texto na íntegra pelo que revela da natureza das relações da imprensa juvenil, e em concreto o “Mundo de Aventuras”, com a estrutura da Censura no período em análise:

“Respondendo ao ofício de V.Exa nº 546 de 3 do corrente cumpre-nos informar que o sócio desta firma o sr. Mário de Aguiar já teve ensejo de se avistar com a Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores a quem explicou verbalmente as razões que ora ratificamos por escrito e que levaram a solicitar a dispensa de apreciação dos textos completos das histórias em questão. Está o “Mundo de Aventuras” a publicá-los à medida que os seus episódios lhe são enviados dos paizes de origem, onde a sua apresentação se faz simultaneamente. Esta preocupação de actualidade não seria para considerar se não se encontrassem à venda no mercado numerosas revistas brasileiras- muitas em péssimo estado de higiene mormente nos alfarrabistas das ruas que inserem geralmente as mesmas histórias. Só andando a par com a sua publicação na origem nos é possível apresentá-las em primeira mão com o inerente interesse por parte dos seus leitores. Se é certo que por este processo não podemos prever o conteúdo das histórias completas não é menos certo que temos o maior escrúpulo em adaptá-las episódio por episódio ao espírito do Decreto em vigor sobre Literatura Infantil e Juvenil precisamente elaborado pelo Director do “Mundo de Aventuras” por honroso convite do Exmo Director dos Serviços de Censura. Assim podemos garantir absolutamente a obediência ao referido decreto o que não significa que nos furtemos às indicações e reparos da Ex.ma Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores, que serão imediatamente tomadas em consideração, porquanto só nos move o desejo de honestamente ganhar a vida dentro das normas da Lei⁴⁸”

Este documento valida a ideia de que as séries publicadas o eram ao mesmo tempo que nos EUA, e por aí se entende a particularidade de entre nós se iniciarem a meio da aventura e, sobretudo, diz muito sobre a particular triangulação entre a Agência Portuguesa de Revistas, o Director do semanário José de Oliveira Cosme e a CLEPM.

Em despacho manuscrito aposto na citada carta da Agência Portuguesa de Revistas e que depois se pode ler dactilografado, Álvaro Saraiva, um dos membros da CLEPM, notifica do seguinte :

dos anos 50, uma recomendação da CEPLIJ ainda que nunca formalizada. Isso explica o aporuguesamento de “Big Ben Bolt” para Luís Euripo, por exemplo, em aventuras publicada no “Mundo de Aventuras” no início dos anos 50.

⁴⁶“Gil do Oeste”(nome original: Gêne Autry”, Ruben Quirino (nome original: Rib Kirby), “Mandrake (nome original: Mandrake); “Corisco, O Vaqueiro” (nome original: Hopalong Cassidy), “Capitão Relâmpago” (nome original: Flash Gordon); “Cavaleiro Ruivo”(nome original: Red Ryder), “Cisco o Mexicano” (nome original: Cisco Kid), “Luís Ciclone” (Nome original: Luís Ciclón); “Capitão Fiúza”(Nome original: Nick Halliday), “Trovão e os Piratas”(Nome original: Terry); “João Tempestade”(Nome original: Johnny Hazard).

⁴⁷É claro que a alteração- um pouco caricata reconheça-se- revelaria, para um público minimamente atento, a existência uma determinada orientação censória que havia sido seguida durante largo tempo e que agora se exhibia sem subterfúgio. E nesse sentido preciso, admitindo que a novidade tenha sido determinada ou permitida pela CLEPM- e disso não existe a menor prova- constituiria uma excepção à consabida política censória de fazer de si própria assunto tabu «suprimindo as alusões mesmo anódinas da sua actuação» vide José Barreto «Censura» *Dicionário da História de Portugal, Suplemento*, vol. VII [...] p. 276.

⁴⁸Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura*. Cx. 742, Carta da Agência Portuguesa de Revistas ao Director dos Serviços de Censura datada de 8 de Maio de 1956.

“Admite-se a impossibilidade da empresa apresentar o texto integral das histórias em publicação. Como porém foi aqui dito pelo sócio da mesma Sr. Mário de Aguiar que tem sempre original para três ou quatro números a publicar convirá que os seja apresentado o texto desse original para a próxima sessão.

Deverá também a empresa indicar a data em que deve terminar a publicação das histórias que mereceram as reservas da Comissão não devendo publicar outras histórias de teor semelhante sem o prévio parecer da mesma Comissão”⁴⁹.

A 22 de Maio de 1956 a Agência Portuguesa de Revistas desta vez em carta assinada pelo Director do “Mundo de Aventuras” José de Oliveira Cosme remete à CLEPM “dois episódios de cada uma das histórias” solicitadas e produz considerações que reproduzimos :

“Entendido que, uma vez terminadas estas histórias não serão publicadas outras de teor semelhante sem prévio parecer de V.Exas. Cumpre-me comunicar a propósito que já estou a diligenciar que a sua substituição se faça por outras de carácter diferente ainda que de interesse e acção: assim mesmo enviarei oportunamente essas novas histórias à apreciação de V.Exas antes de começar a publicação. Como V.Exas poderão verificar pelos episódios juntos não só os desenhos como as legendas sofrem profundas alterações impostas por mim, chegando muitas vezes a verificar-se cortes completos de molde a que sejam salvaguardados os possíveis inconvenientes de ordem moral e educativa.

Um favor me atrevo a solicitar a V.Exas:

Dado que estou a procurar por todas as formas substituir as histórias presentes por outras mais em harmonia com os desejos da Comissão- sujeitando-se a empresa editora a graves prejuízos pois muito material já encomendado e pago antecipadamente será inutilizado - muito agradeço se possível que os cortes e as alterações agora a executar - se os houver- não constituam óbices de monta a embargar a publicação normal da revista. Muito grato me declaro desde já.

E ocorre sugerir: Porque não exige essa Comissão, dos nossos fornecedores de histórias a obrigatoriedade de lhe submeter todo o material a apreciação antes de nos ser oferecido ? Assim já não duvidaríamos em presença de um carimbo “aprovado” - da aceitação que teriam as histórias por parte de V.Exas e evitar-se-iam prejuízos de tempo e dinheiro, quase sempre muito apreciáveis.

São nossos fornecedores habituais e mais importantes :

Fernando Maia Henrique

Rua da Trindade, 15 - 2º Esq Lisboa

Julio Dias da Silva

Rua da Assunção, 7- 4º Lisboa

Resta-me acrescentar que continuarei a usar de toda a minha boa-vontade no sentido de agir de harmonia com os desejos dessa Comissão, rogando o obséquio de me transmitirem sempre todas as indicações oportunas e necessárias para tal efeito”⁵⁰.

Não sabemos se as sugestões contidas nesta carta foram seguidas, mas o que sabemos, porque está documentado, é que o censor encarregue pela CLEPM da tarefa de apreciar as “histórias”, que assina J. Gomes Branco avaliou os episódios dos nºs 361 e 362 relativos às aventuras de “Ruben Quirino”” Luis Ciclone”” João Tempestade” e “Trovão e os Piratas”- dos restantes também solicitados não há rasto arquivístico- com a expressão comum a todos eles “Tolerável”⁵¹. Com isso ter-se-ão

⁴⁹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 742* Manuscrito na carta citada na nota anterior assinado por Álvaro Saraiva e com data de 15/5/1956 e transcrição do mesmo em folha anexa.

⁵⁰ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 742* Carta da Agência Portuguesa de Revistas assinada por José de Oliveira e Cosme, dirigida à Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores datada de 22 de Maio de 1956.

⁵¹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura, Cx. 742*, quatro folhas da Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, contendo em cada uma delas a informação manuscrita “Tolerável”, assinadas por “J. Gomes Branco” com um carimbo da Comissão de Literatura e Espectáculos para Crianças onde se indica que “este parecer foi aprovado em reunião do dia 5-VI-56” e outro carimbo da Direcção dos Serviços de Censura que indica “Autorizado” em 5/6/1956 “O Director”.

evitado, pelo menos nessas duas semanas de venda do Mundo de Aventuras “prejuízos de tempo e dinheiro quase sempre muito apreciáveis”.

E sabemos também, porque bastará compulsar o “Mundo de Aventuras” a partir de meados de 1956, que as novas orientações propugnadas pela CLEPM começaram a produzir os seus efeitos no conteúdo da revista⁵². A promessa de José de Oliveira Cosme de substituir as histórias de que a CLEPM não gostava por “outras de carácter diferente “veio lentamente a modificar a revista. Em carta datada de 17 de Julho de 1956 o Director do Mundo de Aventuras fazia o balanço :

“Dentro do plano de total remodelação progressiva que estou a imprimir ao semanário juvenil “Mundo de Aventuras” em harmonia com o meu compromisso com V.Exa tenho em preparação uma série de estampas coloridas e envernizadas de “Vultos e Monumentos” nacionais que constituem outras tantas adivinhas de fácil solução. Autor das respectivas legendas em versos simples despreziosos, cujas parselhas finais encerram as decifrações não me considero imune de possíveis erros e inexactidões, ainda que involuntários, motivo por que rogo a V.Exas o favor da sua apreciação bem como das correcções que julgarem indispensáveis, o que desde já muito agradeço.

Mais me apraz comunicar que ainda de acordo com mesmo plano de remodelação as histórias que mereceram reservas de V.Exas serão encurtadas, quanto possível a fim de se antecipar a sua terminação. Para as substituir estão já a preparar-se novelas de carácter histórico desenhadas por dois dos melhores ilustradores portugueses do género⁵³.

Também a partir de 9 de Agosto próximo o “Mundo de Aventuras” apresentará uma página de texto, inteiramente dedicada a temas culturais e recreativos nomeadamente: pequenas biografias, resenhas históricas e religiosas, excertos literários, conselhos, etc.”⁵⁴

No topo desta missiva os serviços da Censura escreveram “Autorizado” com a data de 24 de Julho de 1956.

O “Mundo de Aventuras” jamais recuperaria do seu fulgor dos anos 1951 a 1955, iniciando uma penosa caminhada quer do ponto de vista gráfico quer de conteúdo, quer sobretudo na diminuição da sua circulação que o levaria a encerrar a 1ª série em 1959⁵⁵. O que depois se seguiu já nada teve que ver com as “histórias americanas “que de episódio a episódio invadiam todas as quintas feiras as casas dos jovens portugueses e sobretudo as suas imaginações e sonhos. Que para esse resultado tenha contribuído a pegada da CLEPM não é certamente de excluir...

O “Mundo de Aventuras” foi talvez a publicação que mais sofreu (e com ela os criadores e os leitores) com as novas orientações da Censura e com o funcionamento da CLEPM.

Escreve António Dias de Deus: “A aplicação do regulamento desencadeou uma situação nova no jornalismo infantil português. O Mundo de Aventuras viu reduzido em alto grau a capacidade de transcrever integralmente os “comics” americanos dado que estes não eram exclusivamente juvenis. Algumas das séries foram pura e simplesmente afastadas. A Censura prévia ou seja os auto-cortes

⁵² De par com a preocupação em exibir a fidelidade ao regime, como por exemplo no nº354 de 24 de Maio de 1956, ao distribuir uma separata alusiva aos 30 anos do 28 de Maio com “as figuras máximas que representam esse período do ressurgimento português “efeméride a que o “Mundo de Aventuras” se associa “gostosa e espontaneamente”.

⁵³ Referência a “Geraldo Sem Pavor” de José Antunes, com início no nº 369 de 6 de Setembro de 1956 e “O Santo Condestável” de Carlos Alberto iniciada no nº 374 de 11 de Outubro de 1956.

⁵⁴ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura*. Cx. 742, carta datada de 17 de Julho de 1956 de José de Oliveira Cosme dirigida à Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores.

⁵⁵ Bem que desabafava Roussado Pinto, em 1956, perante a Censura, no fecho de mais uma mal sucedida aventura gráfica: “tentei apresentar um jornal sem histórias americanas,(...) mas está provado que tais intenções não receberam o aplauso dos rapazes que logo o puzeram de parte” carta datada de 5 de Julho de 1957 de Roussado Pinto para o Director dos Serviços de Censura a propósito da suspensão do jornal “Valente” Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/Censura* Cx. 699.

que os editores infligiam às vinhetas e aos textos afim de poderem furar as malhas do regulamento, resultaram ridículos, obtusos, ignóbeis mesmo”⁵⁶. E continua: “Tivemos borrões a tapar coxas e seios, borrões a dissimular outro tipo de armas, pistolas que desapareciam por artes mágicas, pares voluptuosamente enlaçados que se beijavam à distância, com as cabeças desarticuladas e pateticamente afastadas”⁵⁷.

Até que ponto este resultado resultou directamente da censura através da CLEPM ou se impôs por um afã de autocensura, é controvertido. António Dias de Deus na obra que citamos refere que “não se podem estabelecer com precisão os desmandos provocados pela Agência Portuguesa de Revistas no afã de evitar os prejuízos de uma proibição. Todo o aspecto gráfico se tornou caricatural. Os balões encheram-se de fraseado pomposo moralizador até à náusea. O hábito de mutilar os desenhos por necessidade degenerou na mutilação arbitrária por incompetência profissional. O final da 2ª fase do Mundo de Aventuras bem como a 3ª fase do 463 ao 511 (17 de Julho de 1958 a 25 de Junho de 1959) exibem o progressivo desgaste da inteligência e do grafismo”⁵⁸.

Alguns exemplos destes episódios têm sido sinalizados. É caso do popular herói “Cisco Kid” desenhado por José Luís Salinas que na versão portuguesa, publicada no “Mundo de Aventuras”, quando comparada com o original, se apresenta com as armas suprimidas e nessa precipitação sem braços, sem mãos e demais particularidades anatómicas...⁵⁹. Outros exemplos evidenciam-se do confronto entre o original de “Flash Gordon” desenhado por Dan Barry e o publicado, por exemplo no nº 183 do Mundo de Aventuras de 1954: “Tapam-se (por vezes com desajeitados borrões) coxas, decotes e ombros femininos - e até os chifres do Diabo não vá o dito tecê-las”⁶⁰.

Não há contudo nenhuma evidência de que estas intervenções tenham sido resultado da acção directa da CLEPM. É muito provável, à luz da documentação disponível no Arquivo da Censura e que vimos revelando, que tenham resultado, sobretudo, da direcção da revista ou, em menor grau, da administração da Agência Portuguesa de Revistas. Essa era, recorde-se, a orientação das “Instruções para a Literatura Infantil” que no seu afã de associar ao policiamento da revistas os seus Directores os convidada expressamente à “supressão dos desenhos”.

4.2.” Cavaleiro Andante” (1952- 1960)

Os primórdios das preocupações do regime com as publicações juvenis e infantis faz-se sentir em termos práticos logo no “Diabrete” no início do ano de 1950. Embora, como vimos, a CEPLIJ só tenha tomado posse em Dezembro de 1950 e as “Instruções” datem de meados desse ano, a verdade é que as várias publicações existentes no mercado dão conta de que “segundo informações da mais fidedigna origem as publicações infantis e juvenis vão em breve ficar sujeitas a um conjunto de preceitos actualmente em estudo que tendem a imprimir-lhes as características adequadas ao público para que se destinam”⁶¹.

E na verdade o sucedâneo do “Diabrete”, o semanário “Cavaleiro Andante”, irá senti-lo, embora, reconheça-se, em termos bem mais moderados do que o seu concorrente “Mundo de Aventuras”.

O “Cavaleiro Andante” veio à luz no dia 5 de Janeiro de 1952 e insere-se numa linha editorial com antecedentes. Sucede praticamente sem interrupções ao “Diabrete” e dá continuidade

⁵⁶ Vide *Comics em Portugal* [...] 234

⁵⁷ Vide *ibidem*, 234

⁵⁸ Vide *idem*, 234

⁵⁹ Vide Carlos Gonçalves “A censura e a Banda Desenhada em Portugal” *in Boletim do Clube Português de Banda Desenhada* (nº 21 de Novembro de 1979) 12-15.

⁶⁰ Vide Joaquim Vieira, *Portugal no Século XX Crónica em Imagens 1950-1960*, (s.l. Círculo de Leitores, 2000) 145-147.

⁶¹ Vide “Mundo de Aventuras” (3/2/1950) 3.

às publicações juvenis do “Diário de Notícias” que eram propriedade, como o jornal, da Empresa Nacional de Publicidade. O director será aliás o mesmo, Adolfo Simões Muller, uma personalidade ligada aos meios católicos, que havia sido antes da sua passagem pelo “Diabrete”, editor e director do jornal infantil “O Papagaio” uma publicação detida pela A Renascença (mais tarde Rádio) muito próxima da Igreja Católica.

Quando o “Cavaleiro Andante” surge o “Mundo de Aventuras” estava já nas bancas há 3 anos, com todo o alarme provocado nas hostes governamentais como acabámos de ver. A “Empresa Nacional de Publicidade reunia as condições para apresentar um competidor forte, sendo certo que o ciclo de “O Mosquito” se aproximava do fim. No fundo tratava-se de actualizar “O Diabrete” sendo certo que tinha já “o director adequado, perfeitamente integrado no clima de hostilidade contra os “comics” americanos e à sua violência desmedida”⁶²

Ora, das histórias surgidas no Cavaleiro Andante, para a fase em estudo, todas elas “colhidas nas melhores fontes católicas (belgas, francesas e italianas)”⁶³ destacam-se as aventuras de TinTin, em continuação do ciclo do “Papagaio” e do “Diabrete” o aparecimento dos heróis de E.P. Jacobs “Blake e Mortimer”. Mas surgem também desenhadores italianos provenientes da também muito católica revista juvenil “Il Vitorioso”, que constituirá fonte importante para as independentes “Titã” e “Flecha” e, muito pontualmente, criadores americanos. Estes, contudo, limitados aos relatos históricos, como foi o caso de Kreigh Collins que surge nas páginas do “Cavaleiro Andante” com a história “Pela Cruz e pela Espada”⁶⁴.

Mas a verdade é que o “Cavaleiro Andante” não escapou ao zelo censório e à intervenção da CLEPM. Alguns exemplos ilustram o que se afirma.

O primeiro dos conflitos prende-se com a proibição, em Julho de 1952 de um suplemento dito “infantil” o “Pajem” que o Cavaleiro Andante tinha começado a publicar. A decisão é recebida com surpresa e Adolfo Simões Muller interroga a Censura das razões da interdição⁶⁵ Em resposta o Subdirector dos Serviços de Censura pergunta “quando foi autorizada por estes serviços a nova publicação “Pajem” que sob a forma de suplemento a Empresa Nacional de Publicidade editou”.

O Director da revista argumenta que: “O Pajem não é uma nova publicação. É uma continuação do Cavaleiro Andante apresentada sob a forma de suplemento tal como as construções e as folhas ilustradas com motivos desportivos. Não houve autorização para sair com esta folha suplementar nem ela foi solicitada visto ser, com a devida vénia, desnecessária”⁶⁶

Mas a resposta da Censura invoca as orientações das “Instruções sobre Literatura Infantil” que estavam em vigor há dois anos.

Escreve o Subdirector dos Serviços de Censura:

“O Exmo Director encarrega-me de informar V.Exa em resposta aos officios de 14 e 15 deste mês que não vê motivo para a surpresa de V.Exa porquanto a Empresa Nacional de Publicidade no seu requerimento de 5 de Dezembro de 1951 compromete-se a apresentar o “Cavaleiro Andante” como semanário juvenil (sublinhado no original) ou seja nos termos do & 2º do art. 3º das Instruções sobre Literatura Infantil uma publicação destinada a leitores de idades superiores a 12 anos.

⁶² Vide Leonardo de Sá e António Dias de Deus, *Cavaleiro Andante*, (Lisboa :Edições Época de Ouro/Editorial Notícias, 1999)5.

⁶³ Vide *ibidem*, p. 6.

⁶⁴ “Muito censurada” informam Leonardo de Sá e António Dias de Deus, *Cavaleiro Andante* [...]p 6.

⁶⁵ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731(processo 1014/4-I “Zorro”). Carta do Director do “Cavaleiro Andante” ao Director dos Serviços de Censura de 11 de Julho de 1952.

⁶⁶ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731(processo 1014/4-I “Zorro”). Carta de 15 de Julho de 1952.

Agora sofismando as disposições constantes das mesmas Instruções “Cavaleiro Andante” intercala abusivamente uma publicação infantil com título características, portanto diferentes e estes Serviços não podem permitir⁷⁶⁷

Claro está que o desenlace da situação dificilmente poderia ser outro que não aquele que dias depois Adolfo Simões Muller propõe :

“... confirmando a conversa que tive com V.Exa no dia 19 p.p. apressome a comunicar a V.Exa que a partir do nº 32 inclusive o Cavaleiro Andante -vistos os dois números precedentes se encontrarem já impressos. deixará de figurar na folha solta a designação “suplementoinfantil” que será eliminada também de todas as referências publicitárias. O Pajem será assim um simples secção de uma semanário juvenil. Certo que V.Exa reconheceu que não houve da minha parte o menor propósito de iludir as “Instruções sobre Literatura Infantil” que sempre tenho procurado cumprir tanto mais que me integro em absoluto no espírito que as ditou (...)⁷⁶⁸

Se houve ou não intenção de iludir as “Instruções para a Literatura Infantil” não sabemos. A verdade é que degradar a classificação etária do Cavaleiro Andante de “juvenil” para “infantil” a propósito de um simples suplemento seria expô-lo a limitações e condicionantes bem mais gravosas, quase todas incompatíveis com as “histórias em quadrados” que vinha publicando e que queria, seguramente, continuar a publicar.

Outro dos aspectos a que o Cavaleiro Andante não escapou foi o das exigências gráficas de modo a preservar a “higiene visual”. O nº 103 de 15 de Dezembro de 1953 é objecto de reparo quanto “ao tamanho de letra usado nas diversas secções⁷⁶⁹ e algumas meses depois - a 4 de Maio de 1954- a revista é avisada de que tencionando “apresentar gravuras com o processo de três dimensões” o não deverá fazer “por motivo de higiene visual⁷⁷⁰

Entretanto o regime de censura prévia, tendo começado a funcionar, produziu os seus efeitos. A documentação existente no ANTT regista a avaliação pela CLEPM de várias “histórias em quadrados”.

Um dos casos reporta-se à iniciativa em publicar as “adaptações ilustradas “Búfalo Bill “e “O Pirata” (extraído da obra de Walter Scott) “e que Adolfo Simões Muller coloca à consideração da Censura⁷¹. Alguns dias depois o censor Padre Moreira das Neves informa que” não têm inconveniente de maior sobretudo O Pirata extraído da obra de Walter Scott. Chame-se a atenção do adaptador para atenuar algumas cenas de Buffalo Bill⁷²

Outro episódio ocorre a 30 de Julho de 1954. Desta feita é o Administrador da Empresa Nacional de Publicidade a assinar um ofício em que solicita da CLEPM o seu parecer sobre a

⁶⁷ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Ofício datado de 16 de Julho de 1952 dirigido ao Director do “Cavaleiro Andante”.

⁶⁸ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Carta dirigida ao Director dos Serviços de Censura de 21 de Julho de 1952.

⁶⁹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Ofício de 2 de Janeiro de 1954.

⁷⁰ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Ofício de 4 de Março de 1954 dirigido ao Director do Cavaleiro Andante.

⁷¹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Carta de 7 de Julho de 1954.

⁷² Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 731 (processo 1014/4-I “Zorro”). Informação de P. Moreira das Neves aprovada em reunião da CLEPM de 13 de Julho de 1954 (O Presidente Serras e Silva).

“edição em português das publicações “Straight Arrow” e “Durango Kid”, expurgadas de qualquer pormenor menos aconselhável”⁷³

A resposta da CLEPM aprovada na sua reunião de 10 de Agosto é taxativa:

“Sou de parecer que se comunique à empresa interessada que a edição em português das publicações referidas só oferece inconvenientes”⁷⁴

Convirá dizer que as referidas aventuras, passadas em ambiente de oeste americano, como muito movimento e alguma violência, enquadravam-se melhor na linha editorial do “Mundo de Aventuras”. Na verdade o feroz índio comanche “Straight Arrow” e duro cowboy “Durango Kid”, populares heróis dos “comics strips” norte americanos dos anos 50 estavam justamente no alvo das preocupações censórias da CLEPM. Assim nem com convenientes expurgos de “pormenores menos aconselháveis” a sua publicação seria possível...

4.3. Os “pequenos independentes “: Titã (1954-1955), “Flecha” (1954-1955) e “Valente” (1956-1957)

Enquanto que o “Mundo de Aventuras” se aproximava da tempestade censória, como vimos antes, do mesmo passo que se tornava um fenómeno de vendas e um sucesso empresarial, o responsável desse mesmo sucesso – que se traduziu, no fundo, em dar a conhecer aos jovens portugueses as “emocionantes” aventuras das BDs norte-americanas da época- Roussado Pinto, decide sair da Agência Portuguesa de Revistas e, trazendo consigo Vítor Péon, prepara novos projectos editoriais o principal deles o semanário juvenil “Titã” a que se seguiu com uma delonga de escassas semanas a revista “Flecha”. Um ano depois Roussado Pinto lançar-se-á em mais uma frustrada tentativa, a revista “Valente” (1956-1957).

A estas publicações, por serem o resultado de isolados e pequenos projectos empresariais, em confronto com a poderosa Agência Portuguesa de Revistas e a não menos poderosa Empresa Nacional de Publicidade, deu-lhes António Dias de Deus a designação de “pequenos independentes”⁷⁵

A curta vida destas publicações nas suas relações com a Censura está relativamente bem documentada e complementa com riqueza de incidentes o paradigma da actuação da CLEPM na época que vimos analisando.

O 1º número da revista Titã tem a data de 12 de Outubro de 1954 e o seu primeiro Director foi José da Costa Pessoa (Vinhais), o Editor responsável António Feio⁷⁶ e o redactor principal Roussado Pinto. Contudo a partir do Nº 6 e até ao fim da revista, no nº 42 de 10 de Agosto de 1955, o Director será Roussado Pinto.

Não se conhecem as razões da substituição na Direcção da revista nem tão pouco porque não assumiu desde logo Roussado Pinto a sua formal direcção. Na realidade o projecto do semanário havia sido por ele idealizado, para o qual chamou como colaborador Vítor Péon, seu companheiro das mesmas lides desde o tempo de “O Pluto” em 1945 e seu colega no “Mundo de Aventuras”

⁷³ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 731*(processo 1014/4-I “Zorro”). Carta dirigida ao Director dos Serviços de Censura pelo Administrador da Empresa Nacional de Publicidade 30 de Julho de 1954.

⁷⁴ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 731*(processo 1014/4-I “Zorro”). Informação manuscrita com assinatura elegível no ofício da Empresa Nacional de Publicidade referido antes. Carimbo da CLEPM referindo a aprovação em reunião de 10 de Agosto de 1954. Assinatura de Serras e Silva.

⁷⁵ Vide António Dias de Deus, *Os “comics “em Portugal [...]*, p. 215.

⁷⁶ “António Mendes Lopes Feio que assina literariamente António Feio” vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 546* (Processo nº 795 “Titã”) Requerimento dirigido ao Director dos Serviços de Censura por António Feio declarando que “não é editor de qualquer outra publicação” datado de 14 de Outubro de 1954.

como vimos antes. Como quer que seja, o certo é que a "Titã" será objecto de várias intervenções censórias. Curiosamente e ao invés de que acontecia com o "Mundo de Aventuras" não existem reparos expressos quanto ao conteúdo das "histórias em quadrados" (sem embargo das indicações quanto a aspectos gráficos) mas sim quanto a textos de natureza religiosa...

Na verdade e de acordo com o projecto inicial a revista para além das bandas desenhadas tratou de dar a temas da história cristã alguma importância. Nesse aspecto existe uma radical diferença entre de um lado o "Mundo de Aventuras" da sua primeira fase (até 1955) e as restantes publicações quer sejam o "Cavaleiro Andante" quer o "Titã". Enquanto estes últimos, em maior ou menor grau, destacam o papel da religião cristã e dão relevo a aspectos da história religiosa (Bíblia, vidas de santos, efemérides) nas suas páginas, no que se aproximam marcadamente de algumas das preocupações da CLEPM e dos dogmas salazaristas, o "Mundo de Aventuras" da fase identificada projecta um marcado e ostensivo laicismo.

Ora, o semanário "Titã" decidiu publicar em episódios ilustrados vários relatos bíblicos, começando no Antigo Testamento. Não sendo uma novidade absoluta em revistas juvenis não deixava de ser um empreendimento pouco comum sobretudo em face da dimensão dos textos e das ilustrações, e que se prolongou por muitos números da revista (desde o nº 8 até ao nº 25). A CLEPM decidiu a 9 de Março de 1955 que "de futuro qualquer história de carácter religioso a publicar pelo semanário, fica sujeita a censura prévia"⁷⁷. Em resposta, a gerência da Fomento de Publicações Lda informou que "a única história religiosa que temos em publicação, "A Bíblia" já está impressa até ao número 23 do Titã e será previamente enviada à Censura a partir do nº 24"⁷⁸. E assim aconteceu, quando dias depois é enviado para censura prévia o "texto da história "A Bíblia" a ser publicado nos nºs 24, 25 e 26". Sobre esse ofício o censor Moreira das Neves despacha "Pode imprimir-se "o que será aprovado em reunião de 22 de Fevereiro de 1955"⁷⁹.

Fica sem se saber em rigor as razões da preocupação da CLEPM relativamente aos textos de carácter religioso publicados pela revista. Lido o artigo objecto de censura conclui-se que se trata de um relato factual de um dos mais sugestivos episódios do Antigo Testamento, a travessia do Mar Vermelho por Moisés e o seu povo. Mas o verdadeiro fundamento das preocupações da CLEPM evidencia-se no contexto de uma intervenção similar em outra revista do mesmo proprietário e com o mesmo Director, o semanário "Flecha".

Em ofício datado de 9 de Março de 1955 a Direcção dos Serviços de Censura informa o Director do Semanário "Flecha" do seguinte :

"...tendo a Ex.ma Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores verificado que a história de Moisés é de base racionalista e contrária aos ensinamentos bíblicos, determina que de futuro, qualquer história de carácter religioso a publicar por esse semanário fique sujeito a censura prévia"⁸⁰.

⁷⁷ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 546* (Processo nº 795 "Titã"). Ofício do Secretário da Direcção de Serviços de Censura dirigida ao Director do Semanário Titã a 9 de Março de 1955.

⁷⁸ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 546* (Processo nº 795 "Titã") Carta da Fomento Publicações à Direcção dos Serviços de Censura datada de 12 de Março de 1955.

⁷⁹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura Cx. 546* (Processo nºs 795 "Titã") Ofício de Fomento de Publicações à Direcção dos Serviços de Censura que tem em anexo 6 páginas do texto "A Bíblia". Sobre esse ofício constam os carimbos da CLEPM e da Direcção dos Serviços de Censura com informação de "Autorizado"..

⁸⁰ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura. Cx. 546* (Processo nº 794 "Flecha"). Ofício da Direcção dos Serviços de Censura ao Director do Semanário Flecha de 9 de Março de 1955.

Na data em que a CLEPM assinala esta preocupação a “história de Moisés” já havia concluído⁸¹. Mas por aqui se explica a intervenção da Comissão no semanário “Titã”, concretizada aliás na mesma data: o receio da apresentação de histórias religiosas de “base racionalista”..

O texto sobre “Moisés” surge nos nºs 13 e 14 da revista datados de 3 e 10 de Fevereiro de 1955, respectivamente. Embora fiel ao relato bíblico, afasta-se claramente da visão mística ou espiritual que a vulgata católica lhe emprestava, e não deixa mesmo de enquadrar a figura de Moisés no contexto histórico, discutindo a opinião de alguns “historiadores” que “crêem que Moisés viveu no tempo do faraó Ikhnaton”. Terá sido essa a principal inquietação do Censor: o relevo da dimensão histórica da figura de Moisés poderia perturbar a perspectiva espiritual exigida a uma “boa formação católica” dos jovens portugueses.

Na verdade, o Censor que chama a si estas duas intervenções que comentamos é justamente o Padre Moreira das Neves, um dos membros da Comissão com particular formação religiosa.

Para encerrarmos o capítulo das publicações infanto-juvenis da “Fomento de Publicações” impõe-se ainda uma breve referência a um projecto que nunca chegou a ver a luz do dia e que a vingar seria certamente original: um diário de carácter juvenil.

O projecto, apresentado à Censura em 2 de Dezembro de 1954, apresentava-se contemporâneo do “Titã” e da “Flecha” e propunha como Director o mesmo José Augusto Roussado Pinto. Juntava-se inclusive uma maquete gráfica do nº1, desenhada a lápis. É provável que tenha sido concebida por Vítor Péon o qual, como vimos, se associou desde o início aos projectos juvenis da «Fomento de Publicações».

Não deixa de ser significativa a reacção ao projecto por parte da CLEPM, porque, no fundo, mais do que em qualquer outro caso visto até agora, revela a sua verdadeira preocupação censória.

A resposta da CLEPM assinada pelo seu Presidente, Serras e Silva, é taxativa e fulminante :

“...a publicação dum diário infantil teria o inconveniente de tornar diária a perturbação, semanal, que as revista infantis em geral causam no espirito das criança das escolas e que é reconhecida por todos os que ensinam.

A proibição da publicação diária não se entende apenas com a revista que ora se pretende publicar mas com todas qualquer que seja a sua procedência”⁸²

Insatisfeita a “Fomento de Publicações” voltou a insistir propondo a mudança da periodicidade de diária para trissemanal. A resposta não se alterou :

“Não convém publicar revistas infantis mais de uma vez por semana, mas que as existentes melhorem o seu conteúdo em ordem à formação do público infantil”⁸³

Da última das aventuras gráficas de José Augusto Roussado Pinto damos conta do “jornal juvenil ilustrado “Valente”. Inspirado provavelmente nas designações que se tornaram populares em França por esta época entre as publicações juvenis onde competiam os católicos “Coeurs

⁸¹ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/Censura*. Cx. 546 (Pasta nº 794) Flecha “) Ofício de resposta da Fomento de Publicações à Direcção dos Serviços de Censura datada de 12 de Março de 1955.

⁸² Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/Censura*. Cx 698 “Seleccões Juvenis”. Informação assinada por Serras e Silva que apresenta um despacho manuscrito no topo “Indeferido em conformidade com o parecer emitido pela C.E.P.M esclarecendo-se que a proibição da publicação diária não se entende apenas com a revista que ora se pretende publicar mas com todas qualquer que seja a sua procedência” 3/1/55 (assinatura ilegível).

⁸³ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura*. Cx. 698 “Seleccões Juvenis”. Informação manuscrita datada de 1/2/55 “Pelo Presidente da Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores” (assinatura ilegível) aposta no requerimento da Fomento de Publicações de 20 de Janeiro de 1955.

Vaillants” e “Ames Vaillants” contra o comunista “Vaillant”, o nosso “Valente” será sol de pouca dura publicando-se entre 3/12/1956 e 27/3/1957. Tratou-se de mais uma tentativa para disputar o terreno ocupado já pelo “Mundo de Aventuras” e o “Cavaleiro Andante”.

Como se disse, o semanário “Valente” não resistiu quatro meses sequer. Queixava-se amargamente Roussado Pinto ao Director dos serviços de Censura: “Sobre a suspensão do jornal “Valente” do qual sou Director e Proprietário informo que foi motivada em virtude de estar a sofrer prejuízo. Como expuz oportunamente tentei apresentar um jornal sem histórias americanas, sem futebol em separatas ou suplementos, mais dentro das características que possam “formar “a juventude, incluindo construções de armar, histórias sem legendas (balões), aventuras de sentido europeu, conselhos, etc, mas está provado que tais intenções não receberam o aplauso dos rapazes que logo o puzeram de parte”⁸⁴

Mas o que o Director do extinto semanário “Valente” pretendia verdadeiramente transmitir à Censura e à CLEPM era outra coisa: jornais ao gosto da CLEPM não recebem o “aplauso dos rapazes”...

5. O “antiamericanismo”: o Super-Homem como exaltação do Sub Homem

Na realidade um dos aspectos da actuação da Censura infantojuvenil no primeiro quinquénio dos anos 50 é justamente o combate às “aventuras americanas”, como vimos, o que traduz um verdadeiro “antiamericanismo” ideológico-cultural. A expressão mais articulada desse “anti-americanismo”, ou melhor, da denúncia desse “modo de vida moderno” e da cultura dissolvente introduzida pelas “fitas americanas” que poderia fazer perigar a educação dos jovens portugueses, é, sem dúvida a de João Serras e Silva. Não será por acaso que enquanto foi Presidente da CLEPM, até falecer em 1956, data limite da nossa investigação, essa campanha atingiu o paroxismo. Um dos seus mais fiéis intérpretes nessa campanha será o Padre Moreira das Neves, que não só teorizará sobre o tema, como, se encarregará, na prática, de a fazer cumprir sem tergiversações, como veremos com exemplos concretos.

A questão do “antiamericanismo” veiculada através das mais dinâmicas expressões da cultura popular, como o cinema ou a música, mas neste caso muito particularmente pela Banda Desenhada, também se colocou, nas décadas de 40 e 50, em outros países como França ou Reino Unido. Mas não é possível transferir, sem mais, as interpretações que resultam dessas específicas realidades, mesmo sopesando as diferenças de regime político⁸⁵, para Portugal. Tomemos o caso de França. Aí o “antiamericanismo” irrompe com intensidade após a II Guerra Mundial, alimentado por concepções ideológicas opostas mas que convergem no ódio aos “comics”: de um lado as forças conservadoras de orientação cristã (em concreto a própria Igreja Católica) do outro o Partido Comunista Francês⁸⁶. Mas aí o propósito dessa “união sagrada” é sobretudo de natureza proteccionista, criando raízes para garantir o sucesso da então nascente “escola franco-belga” de banda desenhada (protagonizada pelas

⁸⁴ Vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo do Secretariado Nacional de Informação/ Censura* Cx. 699 (Processo nº 857) “Valente”. Carta de José Augusto Roussado Pinto ao Director dos Serviços de Censura datada de 5 de Julho de 1957.

⁸⁵ O que apesar de tudo permite comparar melhor a nossa realidade com a censura franquista aos “tebeos” nos anos 50 em Espanha, Vide Vincent Sanchis, *Franco contra Flash Gordon (la censura franquista aplicada a les publicacions infantis i juvenis)*, (Barcelona: Tres /Quatre, 2009).

⁸⁶ Como aliás no Reino Unido, onde a campanha anti “comics” nos anos 50 foi desenvolvida “principalmente (embora não exclusivamente) pelos comunistas e “compagnons de route” que encontraram com esse discurso um vector consensual para veicular o seu antiamericanismo(...)”. Vide Jean Paul Gabilliet “La Criminalisation des “crime comics”: le Canada et la Grande Bretagne”. “On tue à chaque page”. 193

revistas francófonas “TinTin” e “Spirou”⁸⁷. O “antiamericanismo” salazarista, que poderá ter raízes mais recuadas no conservadorismo liberal do século XIX e no ideário integralista dos anos 20, afirma-se, no contexto da censura às publicações infanto-juvenis aqui em análise, de uma forma peculiar.

Por um lado é ainda o prolongamento do ideário “nacionalista e cristão”, dos anos 30, que visa a construção do “Homem Novo”⁸⁸ salazarista. E nesse sentido as “histórias americanas” são um perigo para a formação patriótica dos jovens onde é essencial inculcar o amor à Pátria e o orgulho de ser português através do “culto dos símbolos da Pátria (...), as comemorações das grandes datas nacionais, a exaltação das figuras dos grandes portugueses e dos locais onde se enraíza a tradição e a história”⁸⁹

Por outro lado, afirma-se como uma estratégia de combate à “dissolução dos costumes” que colocaria em perigo a formação dos jovens como “bons portugueses capazes de contribuir para o progresso moral e material da Pátria, bons cristãos que pelo amor de Deus elevem a Humanidade”⁹⁰

Que este “antiamericanismo” se tenha feito acompanhar de colorações proteccionistas - “a produção nacional dos conteúdos, textos ou ilustrações, terão que representar 75% do total das publicações” como preconizava a CLEPM - é inegável. E também parece razoavelmente fundada a ideia de que esse mesmo “proteccionismo” terá ajudado ao surgimento e afirmação de um conjunto de desenhadores que alguns caracterizam como a escola realista ou histórica da BD portuguesa.

Em 1953 o Padre Moreira das Neves, analisará o panorama das publicações periódicas juvenis portuguesas. Reproduza-se a seguinte passagem em que compara o “Cavaleiro Andante” e o “Mundo de Aventuras”:

“As revistas de grande tiragem e conhecidas em todo o país são duas: O Cavaleiro Andante e o Mundo de Aventuras. O Cavaleiro Andante tem como director Adolfo Simões Muller digno de todos os louvores pela sua obra já extensa e de alto nível pedagógico com vista a educar a infância e juventude da nossa terra. A revista reflecte naturalmente o seu pensamento e a sua visão dos problemas infantis. Sente-se porém que o ilustre escritor não trabalha com absoluta liberdade. Daí a revista não corresponder sempre ao que haveria de esperar de quem a dirige. (...) Muito pior é o Mundo de Aventuras. Inferior em papel e na impressão, abusa de todos os processos contra-indicados. Há números em que não aparece uma só nota de elevação e publica histórias e desenhos que tem sido razão para se impedir a vulgarização em Portugal de numerosas revistas estrangeiras. Por exemplo: o rocambolismo do super-homem muito em voga nas revistas norte e sul americanas e que mais não é do que a exaltação do sub-homem ou do homem mecanizado e aproximado ao animal na ferocidade das suas actividades lúdicas. Nas suas páginas se têm anunciado publicações absolutamente nefastas às crianças porque nefastas também a gente adulta”⁹¹

Esta orientação será seguida pelos restantes censores. Alguns alargam o conceito por forma a integrar outras criações juvenis, como é o caso de “Tarzan”. Como sabemos, a criação literária de Edgar Rice Burroughs, do início do sec. XX e que só passará a «história aos quadradinhos» no fim dos anos 20, é sobretudo uma variante da tradição dos “heróis criados por animais” do que propriamente um “super-herói”. Mas não foi essa a interpretação da CLEPM.

Em 1953 a CLEPM foi chamada a ter de decidir de uma reclamação de uma empresa de distribuição de publicações que havia visto a edição americana da revista “Tarzan” proibida pela Censura. Na apreciação do assunto o relator do processo, Álvaro Saraiva analisa a personagem de “Tarzan “por comparação com a do “Super Homem” nos seguintes termos :

⁸⁷ Vide sobre este tema Pascal Ory, «Mickey go home ! La désaméricanisation de la bande dessinée (1945-1950)» On tue à Chaque page, 71-86

⁸⁸ Vide Marcello Caetano, *A missão dos Dirigentes, Reflexões e Directivas sobre a Mocidade Portuguesa*, (Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa, 1966, 4ª edição) 11

⁸⁹ Vide *II Congresso Nacional da Mocidade Portuguesa*, (Lisboa, 1956)158

⁹⁰ Vide Marcello Caetano, *A missão dos Dirigentes, Reflexões e Directivas sobre a Mocidade Portuguesa*, 38

⁹¹ Vide Relatório do Padre Moreira das Neves “Sobre Revistas Infantis” de 25/11/1953. Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo Álvaro Saraiva*

“Assim por exemplo quanto à figura do “Super Homem” explorada sob as mais diversas formas em inúmeras publicações foram definidos certos traços dominantes que caracterizam esta espécie de semi-deus e que em nada a recomendam como figura central de aventuras destinadas a recrear crianças e jovens. O “Super Homem” é um indivíduo que fisicamente se caracteriza por uma elevada estatura e grande desproporção entre a cabeça e os membros - estreiteza de capacidade craneana e fronte fugidia em contraste com os braços e pernas muito desenvolvidos. Isto é, a criança deverá aperceber-se logo à primeira vista que o “Super Homem” domina os acontecimentos e os outros homens exclusivamente pela força física. Certos críticos pretendem até ter notado nessa figura a revelação de uma tendência regressiva voluntária que se traduziria pela assimilação do Super Homem a uma animal superior de inteligência pouco mais desenvolvida que a do gorila. Aliás o comportamento do Super Homem apreciado através das aventuras em que toma parte parece confirmar inteiramente essa impressão. O Super Homem só intervém em casos simples em que predominam instintos inferiores: a luta e a desordem. Termina quase sempre por eliminar os adversários e a sua linguagem resume-se em regra à emissão de gritos inarticulados. De vez em quando pronuncia certas frases breves (em linguagem quase sempre incorrecta) mas as mais das vezes limita-se a solar gritos guturais. Tarzan é uma variante do Super Homem - um Super Animal como lhe têm chamado e com razão - cujas absurdas aventuras decorrem em regra entre povos ultra estranhos e animas exóticos ou espécies já desaparecidas, aventuras essas em que os autores se habituaram a dar largas a uma imaginação que por vezes se afigura delirante”⁹²

São vários os sinais que traduzem na prática censória esta orientação. O mais significativo é a sistemática interdição de circulação de publicações periódicas estrangeiras, importadas sobretudo do Brasil, do México ou da França, que publicam aventuras com super-heróis: “Superman”, “Batman”, “Capitão Marvel” ou “Tarzan” Nestes casos a intervenção censória decisiva é quase sempre do Padre Moreira das Neves. Alguns exemplos:

- a) em 1956 a importadora das revistas “Superman” e “Batman” é informada que “conforme parecer da Ex.ma Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores” persistem (...) as razões que determinaram a interdição(...) pelo que se mantém a interdição definitiva das referidas revistas”⁹³—**Anexo A**-;
- b) as versões quer de origem brasileira quer de origem mexicana da revista “Batman” com as aventuras do homem-morcego são proibidas de circular; por exemplo, a edição mexicana de Fevereiro de 1955 é interdita com a seguinte opinião de Moreira das Neves: “Uma história de “super-homem” cenas de extrema violência e terror (1 caixão etc...), É de condenar sempre atendendo às razões expostas em vários números anteriores”⁹⁴- ver **Anexo B**-;
- c) a edição brasileira do Capitão Marvel, intitulada “Marvel Magazine” é também proibida de circular, sendo que, mais uma vez, o Padre Moreira das Neves, como censor de serviço é taxativo: “Género Super-Homem. Não deve circular”⁹⁵;- ver **Anexo C**-

⁹² Vide Parecer de Álvaro Saraiva de 6/8/1953 aprovado pela CELPM no mesmo dia, vide Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT) *Arquivo Álvaro Saraiva*

⁹³ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. *Pasta “Bat Man” revista infantil brasileira e mexicana, Processo nº 118. Carta do Secretário da Direcção dos Serviços de Censura a Helena A. Lima de 2/7/1956*

⁹⁴ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. *Pasta “Bat Man” revista infantil brasileira e mexicana, Processo nº 118. Informação manuscrita de Padre Moreira das Neves, 1/2/1955*

⁹⁵ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS *Pasta “Marvel Magazine”. Revista Infantil brasileira, Processo nº 142. Informação manuscrita do Padre Moreira das Neves, datada de 18/4/1955, acerca do nº 8 (Fev. Mar. de 1955) da “Marvel Magazine”*

- d) uma publicação que na sua versão brasileira pretende dar a conhecer ao público português “comics” de proveniência norte-americana, intitulada “Shazan” é proibida de circular com o parecer: “Cenas de Super-homem. Excessos de violência. Gravuras inconvenientes. Não deve circular”⁹⁶ –ver **Anexo D**- acerca do nº 75 Maio/ Junho 1955 da revista Biriiba. Shazem Magazine. 1055encia suas traduções;
- e) e, finalmente, a versão em banda desenhada das aventuras de Tarzan que chegavam a Portugal pela via das suas traduções francesas, também, em coerência com a orientação fixada pela CLEPM, eram interdidadas; a título de exemplo o nº14 da revista Tarzan conhece a seguinte informação de Moreira das Neves: “Devem proibir-se todas as publicações deste género. É a absolutamente deseducativa a glorificação do homem da selva com as suas aventuras absurdas. Não deve circular.”⁹⁷-ver **Anexo E** -

6. Conclusões

Da análise efectuada relativamente à prática censória relacionada com as publicações periódicas infanto-juvenis no período em referência (1950- 1956) é possível elaborar algumas conclusões, necessariamente provisórias e a serem confirmadas ou infirmadas na medida em que for possível o acesso a fontes mais completas e exaustivas. Assim:

- a) as preocupações do Estado Novo relativamente às publicações periódicas de natureza infantojuvenil nascem no fim dos anos 40 e acompanham idênticas preocupações que surgem nos Estados Unidos da América, na França, em Itália, no Reino Unido e em Espanha, quanto aos perigos que o consumo das “histórias em quadrados”, que constituíam o essencial dessas publicações, provocariam na formação psicológica e moral dos jovens;
- b) essa específica problemática nasceu nas democracias- datam de fins dos anos 40 as primeiras medidas contra os “comis” nos E.U.A.- e só depois invadiram as preocupações dos censores portugueses que apenas nos anos 50 despertam para o tema;
- c) aos perigos de natureza psicológica e moral para os jovens, acrescem em Portugal outras duas dimensões: a política e a religiosa;
- d) para responder a essas preocupações foram aprovadas em 1950 as “Instruções para a Literatura Infantil” que previam a criação de uma Comissão Especial para a Literatura Infantil e Juvenil(CEPLIJ) encarregue de velar por essas instruções;
- e) a referida CEPLIJ foi efectivamente instituída em finais de 1950 tendo sido substituída pela Comissão para a Literatura e Espectáculos para Menores(CLEPM), criada em 1952 pelo Decreto nº 38.963 de 27/10/52;
- f) no período cronológico aqui estudado fizeram parte da CEPLIJ João Serras e Silva, como Presidente, Edmundo Curvelo e Armando Cortez Pinto, como Vice Presidentes, Adolfo Simões Muller, José de Oliveira Cosme, Antonino Pestana, Noémia Cruz e Luís Moita, como Vogais; a CLEPM manteve o mesmo Presidente, mas registou várias alterações a mais significativa, a incorporação do Padre Moreira das Neves em representação da Igreja Católica;

⁹⁶ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. *Pasta “Biriba- Shazan Magazine” Números proibidos. processo nº 171.* Parecer manuscrito do Padre Moreira das Neves de 19/7/ 1955 acerca do nº 75 Maio/ Junho 1955 da revista “Biriiba-Shazam Magazine”.

⁹⁷ Vide Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS.*Pasta “Tarzan” Revista infantil Francesa, Números proibidos. Processo nº 147.* informação manuscrita de Padre Moreira das Neves, de 27/9/1955.

- g) as “Instruções” contêm prescrições de natureza gráfica destinadas a salvaguardar a “higiene visual “dos jovens e um conjunto de proibições muito amplas que visam eliminar “o terror, a violência e o sadismo “, presentes nas publicações infanto-juvenis nacionais e estrangeiras à venda em Portugal e “responsáveis pela criminalidade juvenil e infantil”;
- h) trata-se, apesar disso, de uma solução anómala, porquanto as “Instruções” não eram normas jurídicas e acabaram por assumir uma função meramente indicativa; mas não deixarão de traduzir-se na pauta de conduta da Censura e em concreto da CEPLIJ e da CLEPM, no período estudado;
- i) o conteúdo das referidas “Instruções” reflecte o pensamento e os ideários em matéria de educação e literatura infantojuvenil de João Serras e Silva e de Edmundo Curvelo, que foi aliás o autor do documento;
- j) João Serras e Silva, Presidente da CEPLIJ e depois da CLEPM até falecer em 1956, personalidade próxima, quer pessoal quer ideologicamente de Oliveira Salazar e do Cardeal Cerejeira, foi o doutrinador da teoria da “higiene visual, moral e física “no quadro mais amplo “da formação das crianças e jovens portugueses em vista do “homem novo” salazarista “;
- k) Edmundo Curvelo, filósofo com abundante obra publicada na área da Lógica e professor da Faculdade de Letras de Lisboa, encarregou-se da redacção das Instruções, acolhendo as ideias de Serras e Silva a que adicionou preocupações de natureza moralizadora nos conteúdos das publicações infantis e juvenis;
- l) Por seu lado o Padre Moreira das Neves, que só ingressará em 1952 na CLEPM, acrescentará no exercício da actividade dos censores infanto-juvenis uma absorvente preocupação contra a “invasão dos bárbaros” representada pela cultura popular norte-americana, veiculada pelo cinema, pela musica e pelos “comics”;
- m) a Comissão da Literatura e Espectáculos para Menores(CLEPM) assume competências mais alargadas no cumprimento das citadas “Instruções” a que vai aditando algumas novas orientações sob forma de circulares (a mais simbólica a do aporuguesamento das aventuras estrangeiras, quer dos nomes dos “heróis” quer dos locais onde aqueles se movimentam);
- n) A incorporação dos Directores das principais revista da época “Mundo de Aventuras “e “Cavaleiro Andante” na primitiva CEPLIJ, parece ter correspondido ao desiderato, aliás expresso nas “Instruções”, de obter a colaboração dos responsáveis das revistas na implementação das novas orientações.
- o) A actuação da CELPM, sempre presidida por Serras e Silva no período em estudo, parece ter-se pautado por uma actuação discreta, mais persuasiva do que repressiva, como o evidenciam os casos estudados, confiando sobretudo na capacidade dos Directores das publicações em acatarem as suas orientações e corrigirem ou alterarem as linhas editoriais quando tal se tornava necessário.
- p) Em qualquer caso, as decisões da CLEPM sempre foram soberanas, constituindo a última palavra na matéria, sendo certo que a Direcção dos Serviços de Censura jamais contrariou as deliberações da referida Comissão, fazendo mesmo questão de sublinhar “que não pode alterar as decisões da Comissão “;
- q) na verdade, e em larga medida- de acordo com as evidências recolhidas - a aplicação das orientações contidas nas “Instruções para a Literatura Infantil”, nas circulares posteriores e nas decisões concretas da CLEPM resultaram sobretudo da acção dos

- responsáveis das publicações que transformaram a autocensura (aconselhada de resto nas "Instruções") na sua pauta normal de conduta;
- r) o mesmo se diga, em concreto, das regras contidas na Circular nº 384 da CLEPM emitida em 1955, na parte relativa ao aporuguesamento das personagens e situações das histórias a publicar, cujo acatamento esteve longe de ser total.
 - s) Mas comprova-se, apesar disso, que todas as publicações infanto-juvenis analisadas neste ensaio foram, em maior ou menor grau, quer em aspectos gráficos quer de conteúdo, objecto de intervenções censórias;
 - t) terá sido o "Mundo de Aventuras", sobretudo entre 1952 e 1956, a publicação mais sistematicamente policiada, já que ao ter prevalecido uma orientação muito clara contra as "histórias americanas", parece razoavelmente documentado que o principal alvo da Censura foram as aventuras em "comic strips" importadas dos E.U.A. publicadas pela citada revista;
 - u) a tal ponto a referida acção censória se acentuou que o "Mundo de Aventuras" foi forçado a alterar a sua linha editorial;
 - v) essa orientação traduz o tópico do "antiamericanismo", teorizado entre outros, por Serras e Silva e Moreira das Neves, o qual, por um lado, reflecte o ideário "nacionalista e cristão", dos anos 30 e por outro alimenta uma estratégia de combate à "dissolução dos costumes" que colocaria em perigo a formação dos jovens como bons portugueses e bons cristãos capazes de contribuir para o progresso moral e material da Pátria;
 - w) exemplos práticos desta orientação foram a sistemática interdição de circulação das revistas importadas do Brasil, do México ou de França, que publicavam super-heróis ("Superman", "Batman", "Captain Marvel" ou "Tarzan");
 - x) outra consequência da referida prática censória e do ambiente vivido nas publicações infanto-juvenis nos anos 50, foi que alguns dos mais destacados desenhadores portugueses como Eduardo Teixeira Coelho, Vítor Péon, Fernando Bento, Carlos Alberto ou José Ruy optaram, com raras excepções, por se especializar no género realista / histórico (escola portuguesa de BD realista);
 - y) contudo não há qualquer evidência que sustente terem sido eles, ou melhor, as suas criações, objecto de uma particular e sistemática acção da Censura; pelo contrário, o apelo à criação nacional contido nas "Instruções para a Literatura Infantil" e mais tarde nas circulares da CLEPM, criou um mercado de trabalho para os desenhadores portugueses, sendo que alguns deles fizeram uma bem sucedida carreira em Portugal;
 - z) a natureza das intervenções censórias da CLEPM difere de forma qualitativa das restantes intervenções censórias nas publicações periódicas de informação geral, de natureza política ou de cultura; no caso em estudo o que está em causa é a "violência", o "sexo", o "fantástico", o "estrangeiro", o "laicismo", as visões "racionalistas" dos episódios ou figuras da religião e da Igreja Católica e, sobretudo, o "super-homem como exaltação do sub-homem";

Anexos A, B, C, D e E

790

D. Helena A. Lima
Av. Fontes Pereira de Melo, 34 - 22 Dt^a.

L I S B O A

Em referência à carta de 20 do mês findo, encorrega-me o Exm^o. Director destes Serviços de informar V.Ex^{as}. de que, conforme o parecer da Exm^o. Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, persistem, relativamente aos presentes números das revistas "Superman" e "Bati-Man", as razões ^{que} determinaram a interdição dos números anteriores, pelo que se mantém a interdição definitiva das referidas revistas.

Apresento a V.Ex^{as}. os protestos da minha maior consideração.

Lisboa, 2 de Julho de 1956

A Bem da Nação
O SECRETÁRIO

Anexo A – Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. Pasta "Bat Man" revista infantil brasileira e mexicana, Processo n.: 118. Carta do Secretario da Direcção dos Serviços de Censura a Helena A. Lima de 02/07/1956.

118

Alvaro Gonçalves Pereira
 Praça dos Restauradores, 13-1.º
 Telefone 2 3771 — LISBOA

Relação dos jornais e revistas que se enviam à Comissão de Censura no dia 1 de 2 de 1955

Título da Publicação	Data	Número	Observações
<i>Batman</i>	<i>10 de Janeiro, 1955</i>	<i>14</i>	<i>Recordamos a 1.ª vez a obra que merece a 1.ª vez a a nossa apreciação</i>

António Moreira

Infantil Mexicana

Informação

*Uma história de "super-homem",
Cenas de extrema violência e
de terror (caixão etc.)*

atendendo ao

INTERDITO
 Direcção dos Serviços de Censura
 Em 2 de Fevereiro de 1955

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO
 COMISSÃO DE LITERATURA E ESPECTÁCULOS PARA MENORES

Este parecer foi aprovado na reunião do dia 1-II-1955
 de _____ de 19 _____
 Lisboa, de Fevereiro de 1955

P. Moreira das Neves

O PRESIDENTE
[Assinatura]

Anexo B – Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. Pasta “Bat Man” revista infantil brasileira e mexicana, Processo n.: 118. Informação manuscrita de Padre Moreira das Neves, 01/02/1955 no verso da nota de encomenda do importador das revistas Alvaro Gonçalves Pereira.

Infantil Brasileira
LIVRARIA LATINA EDITORA
 RUA DE SANTA CATARINA, 2 • PORTO

Proc. 142

Guia de remessa de publicações para censura

TÍTULO	N.º	DATA	EXEMPLARES	
			A RECEBER	RECEBIDOS
MARVEL Magazine	8	Fev./Março 1955		UM

Porto 24 de Abril, 1955

O GERENTE

Informação

Gênero Super-homem

Não deve circular

18. IV. 1955

J. Madalena

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO
 COMISSÃO DE LITERATURA E ESPECTÁCULOS PARA MENORES
 Este parecer foi aprovado na reunião do dia
 de de 19.....
 Lisboa, 18 de Abril de 1955
 O PRESIDENTE

Direcção dos Serviços de Censura

PROIBIDO

Em 19 de de 1955

O DIRECTOR

Anexo C – Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS Pasta “Marvel Magazine”. Revista Infantil brasileira, Processo n.º: 142. Informação manuscrita do Padre Moreira das Neves, datada de 18/04/1955, acerca do n.º: 8 (Fev./Mar. 1955) da “Marvel Magazine” no verso da guia de remessa do importador Livraria Latina Editora.

Revista Infantil Brasileira 171
LIVRARIA LATINA EDITORA
 RUA DE SANTA CATARINA, 2 • PORTO

Guia de remessa de publicações para censura

TÍTULO	N.º	DATA	EXEMPLARES	
			A RECEBER	RECEBIDOS
BIRIBA-SHAZEM Mag.	75	Maió/Junho 1955		MM 1

Porto, 13 de Julho, 1955

PROIBIDO
 O DIRECTOR
 O GERENTE

Informação

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO
 COMISSÃO DE LITERATURA E ESPECTÁCULOS PARA MENORES

Este parecer foi aprovado na reunião do dia

de 19 de Junho de 1955

Lisboa, de Junho de 1955

Pelo PRESIDENTE

J. Costa

*Cenas "super-homen",
 excessos de violência,
 gravuras inconvenientes*

Não deve circular

19.VII.55

P. Masnarez

Direcção dos Serviços de Censura

PROIBIDO

Em 20 de 7 de 1955

O DIRECTOR

Anexo D – Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. Pasta “Biriba-Shazan Magazine”, números proibidos. Processo n.: 171. Parecer manuscrito do Padre Moreira das Neves de 19/07/1955 sobre o n.: 75 Maio/Junho 1955, da revista “Biriba-Shazan Magazine” no verso da guia de remessa do importador Livraria Latina Editora.

Revista *Tarzan* Francesa
 N.º 147

LIVRARIA BERTRAND
 S. A. R. L.
 73, Rua Garrett, 75
 LISBOA
 Telefones: 2 0535 e 2 0536

Nota d' _____ Jornal-Revista estrangeir _____ abaixo
 indicad _____ que se envia à CENSURA no
 dia 21 de Setembro de 1955

Titulo	Número	Data
TARZAN	14	

Recebemos 20 exemplares VIA Aérea Terrestre

DIRECÇÃO DOS SERVIÇOS DE CENSURA
PROIBIDO DESPACHO
 Em 27 de Setembro 1955
 O DIRECTOR

O Chefe da Secção
[Assinatura]

M. 307 - 2.000 ex. - 9/955

Informação

DIRECÇÃO DOS SERVIÇOS DE CENSURA
PROIBIDO
 Em 27 de Setembro 1955
 O DIRECTOR

Devem proibir-se todas as publicações deste género. É absolutamente deseducativa a glorificação do homem da selva com as suas aventuras absurdas.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO
COMISSÃO DE LITERATURA E ESPECTÁCULOS PARA MENORES
 Este parecer foi aprovado na reunião do dia _____ de _____ de 19____
 Lisboa 27 de Setembro de 1955
 O PRESIDENTE

Não deve circular
27.9.55
P. P. M. N.

Anexo E – Secretaria Geral da Presidência do Conselho de Ministros / Arquivo do ex-Gabinete para os Meios de Comunicação Social PT/SGPCM/GMCS. Pasta “Tarzan” Revista infantil Francesa, números proibidos. Processo n.º: 147. Informação manuscrita do Padre Moreira das Neves, de 27/09/1955, no verso da nota de encomenda da Livraria Bertrand, relativa ao n.º: 14 da revista Tarzan, edição francesa.

Recensões Bibliográficas

MASALHA, Nur – *The Palestine Nakba Decolonising History, Narrating the Subaltern, Reclaiming Memory*. London, Zed Books, 2012, 288 p.

No início da década de 1960, a pesquisa sobre o colonialismo moderno continuava deficitária nas academias europeias. Nas mais tradicionais pontificavam os estudos “tropicais” (principalmente geográficos e a já tradicional historiografia da “expansão” metropolitana) e nas mais abertas os estudos sobre o “desenvolvimento”. Fora do *establishment* universitário europeu os estudos anti-coloniais eram menos raros mas os números absolutos dessa produção faziam de cada um deles um marco na respectiva bibliografia.

Durante as últimas quatro décadas do século XX, a história *crítica* do colonialismo ganhou um outro estatuto académico nas antigas metrópoles. Os factores de explicação são conhecidos: o efeito tardio das organizações multilaterais da nova ordem mundial (ONU, OUA, Liga Árabe), que promoveram os “estudos sobre o desenvolvimento”; a importância política das “potências emergentes” asiáticas (parte das quais tinha começado a sua ascensão como “não alinhados” e cujo peso no mercado mundial lhes foi acrescentando “visibilidade”); o impacto das últimas guerras coloniais (Indochina, Argélia, Congo) sobre a *intelligentsia* das respectivas metrópoles; as descolonizações bloqueadas da África austral (1975-1990), determinantes para a última fase da Guerra Fria, etc.. Seja como for, a inversão foi de tal ordem que a hegemonia cultural do mundo anglo-saxão deu mesmo à expressão *post-colonial* um sentido epistemológico (funcionando agora como um eufemismo para “anti-colonial”). Independentemente das suas ambiguidades, o *post-colonial* instalou-se no “politicamente correto” – menos talvez do se poderá pensar mas o suficiente para que, por exemplo, designações como “colonialismo” ou “descolonização” se vulgarizassem¹.

Ao serem transformados em objecto historiográfico, os fenómenos coloniais consolidaram-se enquanto *passado*: a historiografia académica dificilmente utiliza a expressão “colonial” para o mundo pós-1990. Na descrição dos conflitos actuais envolvendo ocupações militares utilizam-se outros enquadramentos explicativos ou, quando muito, a salvaguarda do sufixo “neo”. Esta pode ser uma explicação para a discrepância que se instalou relativamente ao actual conflito Israel/ Palestina: depois de 1948, praticamente apenas os árabes o consideraram como “colonial”.

Nesse ano, e no seguimento da guerra que durou até 1949, cerca de 700 mil árabes foram forçados a refugiar-se nos territórios vizinhos ao novo estado de Israel. Na memória coletiva dos árabes da Palestina, foram os meses da destruição completa do seu modo de vida secular. Em 1956, através do livro do historiador Constantine Zurayk, *Ma’na al-Nakba* (“O significado de uma catástrofe”) o verão de 1948 ganhou mesmo uma expressão conceptual – *Nakba*, a Catástrofe. A comparação – que alguns intelectuais árabes imediatamente fizeram – entre a catástrofe palestina e a judaica-europeia, a *Shoah* mostra a discrepância sobre a historicidade do processo colonial da Palestina. Assim, apenas o discurso palestino insiste que a diferença essencial entre as duas catástrofes não está nas estatísticas das vítimas (milhões no caso da *Shoah*, milhares no da *Nakba*) ou na escala das destruições materiais mas sim na continuidade do processo e nas suas consequências. A *Shoah* terminou em 1945, ganhou um reconhecimento histórico universal e induziu um extraordinário fluxo de compensações políticas, jurídicas e materiais²; a *Nakba continua até*

¹ Em França, H. Labouret – *Colonisation colonialisme, décolonisation*, Paris, Larose, 1952 parece ter iniciado essa lenta vulgarização. DROZ, *Histoire de la Décolonisation au XX e siècle*. Ed. Seuil, 2006.

² Só da Alemanha o fluxo de indemnizações que, entre 2005 e 2007, foi remetido para Israel pode ser avaliado numa média de 732 USD/ ano, isto é, o equivalente a 1% do orçamento anual israelita. Israel foi o maior recipiente da ajuda internacional do mundo até 2003, ano em que foi ultrapassado pelo Iraque. Hever, Shir – *The Political Economy of Israel’s Occupation – Repression Beyond Exploitation*, London, Pluto Press, 2010, pp.33-34

hoje e não teve quaisquer consequências políticas, jurídicas ou materiais (apesar das sucessivas resoluções da ONU, desde a nº 194 de 11 Dezembro de 1948). Para o Dr. Abu Bitá, por exemplo:

*A Nakba palestiniã não foi ultrapassada pela história. Isto por que um país ser ocupado por uma minoria, esvaziado na sua quase totalidade do seu povo, ficar com a sua identidade cultural e física obliterada, ver a sua destruição celebrada como um miraculoso acto divino e uma vitória da liberdade e dos valores da civilização, tudo de acordo com um plano premeditado, meticulosamente executado, apoiado e financiado a partir do estrangeiro e mantido até hoje, é sem duvida único.*³

Paradoxalmente, ambas as catástrofes se mostraram fundamentais para a construção identitária. Falando apenas do caso palestino, o significado político que se atribui à experiência traumática pode ser descrito assim:

*A Nakba é a experiência que talvez mais definiu a história da Palestina. Para os palestinianos, não é apenas um acontecimento político – o estabelecimento do estado de Israel em 78% do território do antigo mandato da Palestina – ou um problema humanitário de primeira grandeza, que se tornou no mais antigo problema mundial de refugiados. (...) Embora a consciência política palestina seja várias décadas anterior à nakba, parece claro que nada forjou mais a identidade palestina de modo tão seguro como a perda da Palestina.*⁴

Pode acrescentar-se que o significado do último parágrafo é literal: mais do que com a perda da Palestina, a consciência palestinianã formou-se à medida que os camponeses perdiam a terra na Palestina. Dito de outro modo, formou-se em resultado da expropriação camponesa pelos novos proprietários sionistas. De facto, conhece-se melhor hoje a origem de classe do anti-sionismo. Tanto antes como depois do mandato britânico (1920-1948), enquanto os grandes proprietários e a burguesia comercial da Palestina continuavam, no quadro da legalidade, a reclamar sobretudo uma identidade *política* (primeiro no quadro do otomanismo, depois como súbditos de uma grande Síria e, finalmente, como herdeiros do mandato britânico), os trabalhadores rurais, rendeiros e pequenos proprietários árabes, muito mais afectados pelas transferências de terras, focavam-se na ameaça sionista que os expropriava e os segregava enquanto assalariados. Entre 1936-1939, seriam eles, através dos movimentos de desobediência civil a levar o conflito para o campo das acções de massa que desestabilizariam por completo a administração britânica. Como entretanto os territórios vizinhos se tinham tornado “estados nacionais” (iraquiano, transjordano ou egípcio, mas em todo o caso cada vez menos “pan-árabes”⁵), as elites da Palestina viram-se finalmente arrastadas pela dinâmica da luta camponesa e o conflito israelo-árabe tornou-se israelo-palestinião. A *Nakba* é assim um trauma maioritariamente camponês - em 1944 ainda 66% dos palestinianos eram *fellahin* (camponeses), com uma taxa de alfabetização de apenas 15%. – e a identidade palestina é uma memória coletiva maioritariamente camponesa⁶.

Estas circunstâncias determinaram o conhecimento objetivo que o mundo extra-palestino (não) teve do processo da dissolução da Palestina árabe. Depois de ter atingido igualmente as suas classes letradas, perdeu-se no exílio o suporte institucional que uma nova identidade política poderia ter: a

³ Abu Sitta, *The Palestinian Nakba: The Register of Depopulated Localities*, London, Palestinian Return Center, 1998 (citação traduzida).

⁴ Dajani, Omar – *Surviving Opportunities: Palestinian Negotiating Patterns in Peace Talks with Israel*, Washington DC, 2005, pp 42.43 (citação traduzida).

⁵ Tal com hoje, diz o autor de um completo estudo sobre estes anos da formação política palestina, “não seria injusto acusar o mundo árabe de ser pouco mais que batatas num saco”. Ayad, Abdelaziz A. , *Arab Nationalism and the Palestinians 1850-1939*. Jerusalem, Passia, 1999, p. 3

⁶ Esber, Rosemarie, *War and Displacement in Mandate Palestine, 29 November 1947 to 15 May 1948*. London, 2003.

administração civil, os centros de documentação, os arquivos, etc. Desapareceram assim as bases materiais necessárias ao registo historiográfico, mesmo que socialmente enviesado. Neste quadro, a passagem da memória colectiva palestina à historiografia começou portanto diminuída. Mais ainda: à semelhança das populações árabes que permaneceram em Israel e agora também nos territórios ocupados, começou tutelada. Seria através da “nova historiografia” israelita das décadas de 1980-90 que muitos documentos – e factos - da guerra de 1948 se tornaram historiográficos. No entanto, *cum granis salis*, como se mostra por esta passagem de um dos seus expoentes, Benny Morris:

*Não há documentação árabe (sobre 1948) que seja segura para os historiadores. O que existe em árabe ou traduzido do árabe para o hebraico ou inglês são algumas memórias políticas e militares, recortes de jornais, crónicas e recordações... Muito deste material... é fraco, pouco fiável, tendencioso, imaginativo e ocasionalmente fantasioso.*⁷

Como é sabido, a escrita dos “outros”, com base nos arquivos dos “outros”⁸, é geralmente contestada pela memória viva. O vazio dos registos deixado pela desagregação da sociedade civil palestina foi assim, de muitas formas, preenchido por esta à medida que se reconstituía nos territórios de exílio. O livro de Nur Massalha é uma síntese esclarecedora sobre o esforço de reapropriação dessa memória parcialmente perdida e intermitentemente recuperada⁹. Tem como grande objectivo expor o *memoricídio* palestino (ou a sua tentativa) através de, pelo menos cinco dimensões:

- 1) a revisão crítica da historiografia sobre o movimento sionista
- 2) a obliteração toponímica da Palestina
- 3) a arqueologia da paisagem – o *memoricídio* da “lavagem a verde”
- 4) a destruição dos arquivos documentais palestinos
- 5) a contestação dos discursos hegemónicos

A revisão historiográfica da primeira dimensão assenta em duas demonstrações: do carácter *colonial* do movimento sionista durante o mandato britânico, que seguiu o padrão reconhecível em outras colónias que procederam à “neutralização” dos respectivos naturais (da Austrália à África do Sul); da *cronologia* do plano de evacuação da Palestina árabe, anterior e independente das operações militares de 1948-49. Pode falar-se em “demonstração” porque os testemunhos citados podem ser considerados insuspeitos: a maior parte do relato de Masalha assenta no comentário de extratos de publicações ou de notas privadas dos principais ideólogos, políticos, intelectuais e instituições sionistas, de Rotschild a Ben-Gourion, passando por Jabotinski e pelo *Histadrut*. De notar que para a sua fundamentação utilizar fontes arquivísticas, Masalha recorreu sobretudo à referida historiografia “revisionista” feita em Israel.

As dimensões 2) e 3) descrevem aspectos do processo inerente ao *memoricídio*: o *politicídio*, isto é, a política sistemática da desorganização da sociedade palestina. Trata-se aqui do que foi a implementação do *slogan* sionista “Uma terra sem gente para uma gente sem terra”: o mito do deserto (percorrido por nómadas) que a emigração sionista teria feito florescer. Para consolidar o “deserto”, a partir de 1949 tornou-se necessário “desarabizar” a toponímia de milhares de lugares.

⁷ Morris, Benny, *1948 and After: Israel and the Palestinians*. London, Oxford Clarendon Press, 1994, p.42-3 (citação traduzida).

⁸ A importância da abertura dos arquivos israelitas para os resultados de uma historiografia crítica israelita não pode aqui ser desenvolvido.

⁹ Massalha, Nur – *The Palestine Nakba. Decolonising History, Narrating the Subaltern, Reclaiming Memory*. London & N.Y, Zed Books, 2012.

Como diz Illan Pappé, um dos historiadores “revisonistas”, a rasura da toponímia árabe não foi menos violenta que a sua limpeza étnica. A renomeação das aldeias evacuadas contou com a reinvenção da “Terra da Bíblia” e fez-se sobrepondo aos topónimos árabes versões hebraicas que restaurariam antigas ocupações pré-romanas. A “ciência auxiliar” mobilizada foi a arqueologia: em nenhum lugar do mundo a arqueologia é certamente uma ciência tão política como em Israel. Generais como Ygael Yadin ou Moshe Dayan consideraram-na como a ciência israelita por excelência e deste modo não pode surpreender que um certo delírio fosse facilmente atingido no enquadramento ideológico¹⁰ em que se desenvolveu:

(Chegou-se a um momento) em que simplesmente já não havia tradição bíblica que chegasse para continuar a nomear (todas as aldeias árabes evacuadas) e portanto era preciso continuar escolhendo associações bíblicas ou judaicas ao acaso (...) Muitas localidades ficaram apenas com o nome árabe transformado no sistema fonético hebraico: Minet el-Muserifa ficou Horvat Mishrafot (...) Por vezes, neste processo artificial, as comissões de renomeação ignoravam completamente algumas genuínas origens judaicas, como aconteceu ao anularem o nome árabe de Khirbet Hanuta, não reconhecendo que ele recuperava provavelmente o talmúdico Khanotah.¹¹

No entanto, para consolidar a imagem da “terra sem gente” não era suficiente mudar o nome das coisas – era preciso mudar as próprias coisas, isto é, a paisagem. O que fazer de milhares de aldeias, olivais e vinhas despovoadas? Massalha fala então da “lavagem a verde” efetuada pelo Fundo Nacional Judaico, o organismo para-estatal proprietário de cerca de 13% de toda a terra em Israel e que replantou com florestas importadas as casas e os campos esvaziados. Um “colonialismo ecológico”, que canalizou fundos de todo o mundo para a criação de zonas verdes associadas a sugestivos novos topónimos: “Floresta Sul Africana”, “Floresta das Termas do Carmelo”, “Parque Canadá”, etc. Actualmente, boa parte da recuperação da memória palestina passa, para os árabes residentes em Israel, pela organização de marchas florestais ao encontro das aldeias dos seus pais e avós. Desde 1987 que os descendentes de refugiados de aldeias organizam acampamentos de verão nos locais em que, antes da mancha verde, se erguiam as suas casas. Como explicou um dos organizadores do acampamento de Kafr Bir’im, uma dessas aldeias, *o objetivo não é falar da aldeia, mas antes para vive-la durante 24 horas*¹².

As dimensões 4) e 5) referem-se à reapropriação da memória. Primeiro, da memória documental escrita e depois, uma vez que a Nakba atingiu sobretudo uma população camponesa, da memória viva.

A primeira teve perdas irreversíveis. Sendo certo que a diáspora das classes políticas tradicionais da Palestina inviabilizou a existência de arquivos públicos, de museus ou de centros de documentação palestinos no que veio a ser o território de Israel, também é verdade que mais tarde algumas destas instituições se reorganizaram nos locais de exílio e mesmo na Cisjordânia até 1967. Por exemplo, até esse ano subsistiu em Jerusalém o Museu Arqueológico da Palestina, agora Museu Rockefeller (e com o novo nome, novos conteúdos¹³). Também até à invasão do Líbano em 1982, dois institutos palestinos de Beirute mantiveram níveis excepcionais de riqueza documental: o Centro de Pesquisas Palestinianas e o Instituto de Estudos Palestinianos. Ambos tinham sido formados durante a década de 1960 e reuniam bibliotecas com milhares de volumes e vastas coleções de documentos pessoais

¹⁰ O enquadramento pode talvez ser ilustrado por esta passagem do diário de Ben-Gourion: *Temos de dar nomes hebraicos a todos estes lugares – nomes antigos, se houver e, não havendo, nomes novos!* Massalha, *The Palestinian Nakba*, p. 103 (citação traduzida).

¹¹ Ra’ad, L. *Basen Hidden Histories. Palestine and the Eastern Mediterranean*. London, Pluto Press, 2003, p. 188-9 (citação traduzida).

¹² Massalha, p. 249.

¹³ Seria também interessante desenvolver a comparação entre o antigo museu, que pretendia representar todas as camadas históricas de ocupação da Palestina e o novo, inspirado na “arqueologia bíblica”.

e administrativos, em papel e microfilme. Um terceiro exemplo é o dos Arquivos da Sociedade de Estudos Árabes / Casa do Oriente, sediada em Jerusalém Oriental que entre 1972 e 2001 albergou um dos maiores centros documentais palestinos. Aqui a demonstração do memoricídio está no destino comum destes arquivos durante o respectivo ano terminal: a sua destruição/saque/dispersão pelo exército israelita, independentemente de, como no caso do último, haver já cláusulas protocoladas pelos acordos de Oslo que salvaguardavam a sua integridade.

A desertificação – esta sim, real mas feita *manu militari* – da documentação escrita palestina encontrou, em sentido contrário, um movimento de revitalização da memória viva. Paradoxalmente, este fenómeno parece agora mais ativo dentro dos palestinos residentes em Israel que nos da diáspora. Segundo se pode concluir do que diz Masalha, dois factores podem explicar a maior militância na “descolonização da memória” por parte dos “árabes israelitas”. Dispõem de mais facilidades para se mobilizarem politicamente e foram mais atingidos pela dupla frustração que se seguiu à não aplicação dos acordos de Oslo: em Israel aumentou a desigualdade cívica e a ameaça de uma nova *Nakba*. De dentro para fora, tem assim aumentado a contestação aos manuais escolares que negam a identidade palestina, a contestação pública aos feriados oficiais através das contra-celebrações do dia da *Nakba*¹⁴ e do dia da Terra (respectivamente 15 de Maio e 30 de Março), a organização de marchas evocativas das aldeias evacuadas, como se viu, as petições aos tribunais para a protecção do património árabe (muçulmano ou cristão), etc. São as gerações jovens de árabes de Israel que passaram para a linha da frente da batalha pela memória. Até à década de 1980, a memória oral restringia-se ainda ao contexto familiar e no contexto da aldeia originária. Houve em seguida um esforço para articular e memorializar as narrativas, aproveitando a maior ou menor facilidade de que dispõem os árabes de Israel para aceder aos antigos locais evacuados (totalmente vedados aos palestinos da diáspora e dos territórios ocupados em 1967).

A principal conclusão de Masalha é que pelo menos esta batalha, a da reapropriação da memória, os Palestinos já ganharam. Como dizia o seu poeta Mahmoud Darwish em 1998 quando das contra-manifestações palestinas às comemorações oficiais dos 50 anos de Israel: *Derrotamos o plano de nos expulsarem da história.*

Maciel Santos
FLUP/CEAUP

¹⁴ *A vossa celebração é o nosso luto*, como diria um deputado palestino no Knesset.

Claude Quéтел, *História da Loucura. Da Antiguidade à invenção da Psiquiatria. Do Alienismo aos nossos dias*. Lisboa: Texto & Grafia. 2 Vol. 2014. ISBN: 978-989-8285-98-0. (Vol. I: 270 pp.; Vol. II: 295 pp.; 39,80€)

A obra em análise, publicada em 2009 em França, recebida como um grande acontecimento editorial, é composta por seis partes cronológicas de diferentes dimensões, com evidente destaque para o período contemporâneo, abarcando mais de dois mil anos de representações da loucura e suas respostas terapêuticas, políticas e sociais em várias etapas da civilização ocidental.

Na primeira parte (*A Antiguidade e os Fundamentos da Loucura*) o autor dá conta da presença de discursos sobre a loucura desde a mais alta Antiguidade. Esta, figura nas reflexões egípcias e babilónicas, na mitologia e nos poemas homéricos, na tradição judaico-cristã, na reflexão em torno da *doença da alma* (resumo das pesquisas de J. Pigeaud¹⁵) e no *corpus* hipocrático.

Na segunda parte (*A Prática da Loucura na Idade Média e no Renascimento*) Claude Quéтел começa por abordar a teologia de São Tomás de Aquino (1227-1274) e as importantes reflexões do teólogo acerca da loucura.

Em *O Lugar do Louco na Sociedade Medieval* (capítulo. II), o autor aborda o nível de tolerância para com os insanos na Idade Média, situado algures entre a caridade e a exclusão. Por fim, são abordadas as relações entre loucura e religião, notando que esta surge sempre ligada ao pecado, ao demoníaco e à feitiçaria.

Chegados à terceira parte da obra (*O Internamento dos Insanos*) torna-se inevitável não falarmos de uma outra *História da Loucura* (1961), a de Michel Foucault, e de como Claude Quéтел se inscreve numa perspetiva de oposição às suas teses sobre as representações e a apropriação da loucura no mundo ocidental. O autor consagra mesmo dois capítulos da sua obra a contestar as principais teses foucaultianas sobre esta matéria: *O Evangelho Segundo Foucault* (p. 85-92), e *Breve Regresso a Foucault* (p. 213-219). O autor lembra, entre outras coisas, que Michel Foucault se inscreve na vaga antipsiquiátrica dos anos 60, daí a visão particularmente negra de um século XIX em que o tratamento da loucura não era mais do que a punição e o “poder psiquiátrico”. Para Foucault a função dos psiquiatras seria apenas a de anular qualquer desvio à normalidade, já que uma das características essenciais da *sociedade disciplinar* que acolheu a Psiquiatria é a valorização da *Norma*.

Pelo contrário, ao longo de toda a obra de Claude Quéтел, o que fica patente é a inércia dos poderes políticos, a lentidão na organização de respostas médicas e sociais eficazes e a constante mudança no plano teórico e terapêutica. O autor afirma encontrar nesta longa história da loucura não qualquer política de poder ou repressão mas sim uma “ausência de política que impressiona.” Já que, “Empirismo, pragmatismo, falta de meios, indiferença, parecem ter sido sempre as palavras-chave” (p.15).

Na quarta parte da obra (*A Invenção da Psiquiatria*), retomando as teses de Paul Sérieux e Lucien Libert (*Les lettres de cachet. «Prisonniers de famille» et «Placements volontaires»*), Claude Quéтел dá conta do carácter mítico da libertação dos loucos pela Revolução Francesa. Não obstante a abolição das *lettres de cachet* e da criação da Comissão de Mendicidade (1790), com competência não apenas nesta questão mas também com o objetivo de “propor leis sobre a melhoria dos hospitais, das casas de força e das prisões”, nem a Revolução nem o Império conseguem colmatar o vazio jurídico que se instala.

Apesar da situação precária dos loucos internados tanto no Antigo Regime como depois da Revolução, e ao contrário do que muitas vezes se aponta, o nascimento da psiquiatria foi acompanhado de uma profunda reflexão em torno da loucura e da sua cura. O segundo capítulo, *Da Cura da Loucura*, trata precisamente das diversas abordagens teóricas e terapêuticas dirigidas à compreensão e resolução deste problema.

¹⁵ Jackie Pigeaud, *La Maladie de l'âme Étude sur la relation de l'âme et du corps dans la tradition médico-philosophique antique* (LesBelles Lettres, 1981, reed. 2006)

Em *Pinel Epónimo* (quarto capítulo), o autor analisa a obra teórico-prática de Pinel. Médico-chefe na Salpêtrière, apontado como responsável pelo mítico acontecimento da “libertação dos loucos”, que Claude Quézel desconstrói nesta obra, é apontado sobretudo como “o homem de um livro”, *Traité-médico philosophique sur l’alienation mentale, ou la manie*. Seguindo trabalhos de autores como Gladys Swain¹⁶ e Marcel Gauchet¹⁷, Claude Quézel dá conta de uma importante rutura teórica, responsável pela fundação da psiquiatria, quando Pinel “transpõe o limiar para lá do qual já não será filosoficamente e medicamente possível considerar o louco totalmente outro” (p.226).

Em *Esquirol e o Nascimento do Asilo* (quinto capítulo), Claude Quézel aborda a obra teórica e prática deste médico, a sua importante ação junto dos poderes políticos para a questão da assistência aos alienados (relatório de 1818, *Des établissements consacrés aux aliénés en France, et des moyens de les améliorer*), assim como o seu empenho na consolidação e institucionalização do asilo e da figura do alienista.

Em o *Século de Ouro do Alienismo* (quinta parte), o autor começa por analisar alguns momentos importantes que antecederam a discussão e votação final da importante lei de 1838 sobre os alienados. Mesmo com os pareceres médicos a reclamarem urgência na resposta assistencial aos insanos, Claude Quézel constata o “eterno problema”, que é o da questão financeira (p. 18-19). Não obstante a participação dos alienistas para a discussão e reflexão sobre o tema, o autor diz que não podemos falar da lei de 1838, como tantas vezes se tem dito, como uma lei ditada ou pelo menos controlada pelos alienistas. Claude Quézel sustenta que primeiramente se trata de uma lei de finanças. Como mostra o autor, a medicina e os médicos são relegados para segundo plano já que, nem sequer como afirmação de princípio, é mencionado qualquer tratamento moral ou o papel central do médico alienista em toda esta questão.

Em a *Explosão Asilar em França* (capítulo II), o autor fala essencialmente de toda a reflexão que surgiu em torno do que devia ser um hospital para loucos. Neste âmbito, “o tempo dos asilos foi indiscutivelmente o do encontro entre os alienistas e arquitetos numa verdadeira febre de conceção arquitetónica” (p.28), notando-se uma cada vez maior subordinação da arquitetura à terapêutica.

Em *Os Muros do Asilo* (capítulo III), Claude Quézel mostra-nos a realidade quotidiana dos asilos do século XIX. Explorando inúmeros relatórios oficiais, monografias locais e obras literárias, o autor dá conta da rigidez dos horários dentro do asilo, das inúmeras atividades realizadas pelos alienados (produção agrícola e têxtil), mas também do escape à rigidez da vida asilar (não sem críticas), como é o caso do “baile das loucas”.

Destaque ainda para o quarto capítulo em que Claude Quézel efetua uma *Ronda pelos Asilos do Ocidente*, dando conta que as respostas institucionais à questão dos alienados não foi a mesma nos diversos países apontados, não obstante o tronco teórico comum iniciado com Pinel, o que possibilita uma perspetiva simultaneamente de análise e de comparação entre as diversas realidades.

A sexta e última parte da obra é o *Tempo da Dúvida*. Mudanças decisivas vão votar não só o fim do alienismo e a consolidação da Psiquiatria a partir dos anos 20 como a própria conceção de doença mental vai ser alvo de fortes ataques. Nesta última parte destaque para o quarto capítulo que aborda as *Antipsiquiatrias* dos anos 60-70 do século XX, uma vaga de contestação com “consequências fatais para a psiquiatria tradicional”, e o último capítulo, que nota a *Psiquiatria por toda a parte*, dando conta de uma “cultura do mal íntimo”, e de uma crescente “medicalização do mau estar”

¹⁶ SWAIN, Gladys, *Le Sujet de la Folie*. Privat (reed. Calmann-Lévy, 1997). Obra importante sobre o momento fundador da clínica psiquiátrica, que entra em rutura com o pensamento de Michel Foucault.

¹⁷ GAUCHET, Marcel e Gladys Swain, *La Pratique de L’esprit Humain. L’institution asilaire et la révolution démocratique*. (Gallimard, 1980 reed. 2007). Obra que prolonga e alarga a reflexão iniciada por Gladys Swain e que também se distancia das teses de Michel Foucault.

nas sociedades ocidentais, isto num quadro em que OMS refere que em 2020 a depressão será a primeira causa de invalidez nos países desenvolvidos, à frente das doenças cardiovasculares, (p.258).

A *História da Loucura* de Claude Quérel constitui uma obra de leitura importante pelas perspetivas inovadoras que aponta na investigação da história da loucura e da psiquiatria, bastante diferentes das apresentadas no trabalho de Michel Foucault (1961), tido até aqui como a única referência nesta matéria, trazendo-nos uma leitura diferenciada sobre o trajeto da loucura no mundo ocidental. Nesta obra encontramos ainda uma síntese das abordagens que depois de Foucault, e em oposição a este, trataram deste tema, como é o caso dos trabalhos de Glays Swain (*Le Sujet de la Folie*), Marcel Gauchet (*La pratique de l'esprit humain*), ou ainda Jacques Postel (com Claude Quérel, *Nouvelle Histoire de la Psychiatrie*), que contribuíram para uma importante renovação historiográfica.

Tânia Sofia Ferreira

Mestranda em História Contemporânea
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Paul Veyne, *Foucault O Pensamento a Pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009

Esta recensão foi motivada pelo nosso interesse acerca do diálogo entre História e Filosofia, promovido, neste caso concreto, preferencialmente, através do prisma da História da Historiografia. Um relance sobre os percursos intelectuais de Michel Foucault e Paul Veyne confirma, desde logo, a relação estabelecida por ambos entre as duas áreas de saber referidas, de modos distintos, mas complementares e significativos.

Paul-Marie Veyne nasceu em Aix-en-Provence no dia 13 de Junho de 1930. Uma vez terminado o ensino liceal, rumou a Paris para preparar a entrada na École Normale Supérieure. Entretanto, entrou no Partido Comunista Francês (do qual viria a desvincular-se, quatro anos depois) e frequentou com êxito a escola referida entre 1951 e 1955. Entre esta data e 1957 foi membro da escola francesa de Roma, ingressando em seguida na Universidade da sua terra Natal. No entanto, foi durante os anos 70 que Veyne escreveu alguns dos seus principais estudos, dos quais destacamos: *Comment on écrit l'histoire: essai d'épistémologie*, investigação publicada em 1971. Acresce que a obra agora em análise (dada à estampa em Paris no ano de 2008) pode, em nosso entender, ser interpretada à luz do breve itinerário exposto, ressaltando-se, por outro lado, a amizade com Michel Foucault, fruto da pertença à mesma geração (o autor de *As Palavras e as Coisas* nasceu em Poitiers, a 15 de Outubro de 1926), partilhando afinidades electivas, mas também algumas diferenças, convergindo ambos na necessidade de responder ao desafio historiográfico dos anos 70, consubstanciado num alegado *mal-estar* na história, assim designado por Vladimir López Alcañiz (num excelente estudo dado à estampa em 2013, no número inaugural da revista *História* 396).

As manifestações de Maio de 68 em Paris, tão decisivas para explicar este enquadramento, não devem, nem podem, ser isoladas de um contexto mais vasto. *A ordem do tempo* foi questionada, implicando alterações profundas (investigadas por diversos estudiosos, sendo de destacar, para o caso português, os trabalhos de Rui Bebiano, entre outros pesquisadores). Neste sentido, nos anos 70, a hegemonia da segunda geração dos *Annales* começou a ser contestada, nomeadamente o alegado peso conferido às estruturas braudelianas, subsumindo e subalternizando, no entender de alguns estudiosos, as conjunturas e, sobretudo, os acontecimentos. Ora, autores como Veyne ou Foucault ressaltavam o carácter único, singular e irrepetível dos factos, procurando trata-los como acontecimentos. Para Vladimir Alcañiz, Foucault, Veyne e Furet foram fundamentais para a mudança historiográfica na relação com o passado, preparada e encetada nos anos 60, mas continuada na década seguinte. O primeiro focou-se no peso da *contra-memória* face ao discurso oficial dominante; o segundo centrou-se na disciplina de história e o terceiro no conceito de *revolução*.

Em *Foucault O Pensamento a Pessoa*, Veyne reassume, de modo descomplexado, a influência do autor de *Arqueologia do saber* no seu percurso. Retoma as preocupações patentes em *Foucault Revolutionne L' Histoire*, de 1978, ampliando-as e alargando-as num certo sentido, mas divergindo o foco. Enquanto o texto mais antigo procura enfatizar a ruptura historiográfica recente, alegadamente protagonizada pelo autor de *Nietzsche, la genealogia de la história*, no segundo estudo, publicado em França nas edições Albin Michel em 2008, Veyne é um septuagenário que reflecte sobre a recepção dos trabalhos de Foucault ao longo de várias décadas, incorporando, de modo assistemático, vasta e densa diacronia e pronunciando-se sobre ela, num estilo bastante mais livre e solto, sem deixar de ser rigoroso.

Em nosso entender *Foucault O Pensamento a Pessoa* configura quase um diálogo com o amigo ausente e, sobretudo, de Veyne consigo mesmo. A situação complica-se se tivermos em consideração que *Foucault O Pensamento a Pessoa* nem sequer consubstancia exactamente uma biografia, pelo menos no sentido clássico do género biográfico, como o próprio Veyne concede, alertando para essa realidade. Daqui decorre a quase impossível tarefa de classificar *Foucault O*

Pensamento a Pessoa. Por um lado, relaciona-se com uma certa forma de aproximação de cariz biográfico sem ser uma biografia, por outro, não chega a constituir-se como um exercício efectivo ou explicitamente ego-histórico, mas assimila e subsume instrumentos analíticos provenientes de trabalhos anteriores.

Assim se compreende que *Foucault o Pensamento a Pessoa* possua características que têm vindo a ser tematizadas desde a publicação de *Comment on écrit l'histoire (...)*, onde os factos são tratados como acontecimentos, num plano epistemológico, que privilegia a vertente narrativa, assente na descrição de factos verosímeis. Essa descrição é materializada por um recurso narrativo (entre outros), a que se chama intriga. Aliás, concordamos com Hélio Rebelo Júnior, autor da única tese académica que conhecemos exclusivamente sobre Paul Veyne, dada à estampa em 2003, intitulada *Enredos de Clio Pensar e Escrever a História com Paul Veyne*, segundo a qual, apesar de passos anteriores nesse sentido, *Foucault revolutionne l'histoire* marcou uma revolução no pensamento de autor, ou pelo menos uma mudança sustentada, dado que efectivou a incorporação do conceito de *prática historiográfica*, de matriz foucaultiana. Esse conceito e a sua materialização estão bem presentes na releitura que constitui a obra *Foucault, O pensamento, a Pessoa*.

No entanto, na introdução, Veyne considera que o seu amigo não era um pensador estruturalista. «O *Foucaultismo* é, na verdade, uma antropologia empírica que tem a sua coerência e cuja originalidade reside em ser fundada sobre a crítica histórica» (p. 8-9). Em nosso entender, Veyne, em *Foucault o Pensamento a Pessoa*, e, de modos diferentes ao longo do seu percurso, partilha parcialmente do equilíbrio foucaultiano entre historicismo e relativismo e também põe em prática uma *antropologia empírica*, revelando-se um céptico (circunstância de que as ambiguidades que encontramos na classificação genológica deste seu livro dão conta).

Ao debruçar-se sobre Foucault, no primeiro capítulo da obra em análise, Veyne salvaguarda o discurso como formação histórica na sua *nudez e individualidade* (pp. 11-26). No segundo andamento, defende que *todo o a priori é histórico*, devendo evitar-se o entendimento do discurso como ideologia e *infra-estrutura*, não fazendo da história um processo anónimo e desesperante (pp. 27-41). No capítulo sobre o cepticismo de Foucault, Veyne sustenta que este preservava as singularidades empíricas, revelando-se sempre contrário às ideias gerais como fundadoras, ou enquanto origem de algo (pp. 43-58). No quarto e quinto andamentos, Veyne solidariza-se com a Arqueologia e noção de verdade foucaultianas, encarando-as como concretas, portadoras de historicidade, e não enquanto universais, essências ou substâncias (pp. 59-63, 65-70). No sexto capítulo, Veyne sublinha que Foucault considera que há no homem uma *positividade da errância*, colocando-se contra o alegadamente passivo *pastor do ser* heideggeriano e a mónada de Leibniz (o particular do Universal) (pp. 71-81). No sétimo andamento, Veyne refere-se ao programa de Foucault quanto as Ciências Físicas e Humanas, considerando que todas têm em comum a procura de verdades provisórias, dissipando quatro ilusões: a adequação, o universal, o racional e transcendental (pp. 83-97)), procurando, no *bloco* seguinte, uma história sociológica das verdades: saber, poder, e dispositivo (pp. 99-116). No nono capítulo, Veyne declara que Foucault tomara posição contra a pena de morte, defendendo que em política se deveria agir sem dissertar, revelando um cepticismo assente exclusivamente em convicções pessoais, muitas vezes negativas, das quais não se podia extrair conclusões positivas. Veyne discorda e afirma que tinha posições políticas muitas vezes diferentes das de Foucault, respeitando-se mutuamente (pp. 117-130). No derradeiro andamento, Veyne aborda a despersonalização foucaultiana do *eu interior*, na linha de Nietzsche e Blanchot.

A obra *Foucault O Pensamento a Pessoa* funciona parcialmente como testemunho de uma amizade, daí que constitua um depoimento. Veyne é muitas vezes observador participante, circunstância que torna a leitura aliciante. Todavia, embora Veyne desenvolva um estudo solidamente

documentado (mesmo sem inventariar as fontes de modo sistemático), nem sempre pormenoriza a confrontação do pensamento foucaultiano com o de outros autores.

Em trabalhos futuros, importa comparar o livro recenseado com biografias sobre Foucault, de James Miller (narrativa e de pendor literário sobre as paixões do autor), Jean-Marie Auzias (estudo bibliograficamente sólido, que ensaia conceptualizações) e sobretudo a de Didier Eribon (entre outras), obra de referência que cruza detalhada erudição com problematização. A bibliografia geral sobre Foucault é imensa e, em Portugal, uma breve selecção de teses doutorais, que corre o risco de esquecer alguns nomes, inclui os trabalhos de João Luís Câmara Leme sobre a *verdade* e Nuno Melim acerca da *linguagem*. Especificamente sobre Paul Veyne, existe uma recensão acerca de *Foucault O Pensamento a Pessoa* da autoria de Marie Christine Granjon (dada à estampa na *Revue Critique Internationale*, numero 45 de 2009), segundo a qual Veyne não enfatizou suficientemente o alegado *historicismo crítico* desmistificador de Foucault. Em Portugal, Francisco Azevedo Mendes, sem se circunscrever ao trabalho aqui recenseado, dedicou uma parte da sua dissertação doutoral ao historiador e filósofo francês e tem vindo a debruçar-se sobre este intelectual, aliando o rigor a uma interpretação sempre desafiante.

Nuno Bessa Moreira
CITCEM

Paulo Archer de Carvalho, *Uma Autobiografia da Razão. A matriz filosófica da Historiografia da Cultura*. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2015

Uma das principais motivações desta recensão prende-se com o nosso interesse pelas relações entre a História e a Filosofia. Na actualidade, estamos a desenvolver pesquisas sobre Vitorino Magalhães Godinho, que cruzou os saberes referidos na sua dissertação de licenciatura, *Razão e História* (1940). Alguns autores seguiram, de modos diversos, esta conciliação e, em 2015, Paulo Archer de Carvalho fez o mesmo, de uma forma bem distinta do licenciado em Histórico-Filosóficas. O trabalho aqui em análise constitui um contributo para uma convergência entre as duas áreas de saber citadas, mobilizando uma cooperação que Joaquim de Carvalho materializara também.

Paulo Archer de Carvalho é licenciado, mestre e doutor em História Contemporânea pela Universidade de Coimbra, tendo sido também Professor do Ensino Secundário. A poesia constitui uma das suas paixões. A sua escrita neste domínio alberga, possivelmente entre outros, os seguintes títulos: *Submersos* (1978); *L'Ivre*, 1980; *Prisões do deserto* (1981); *Teoria da terra*; *Canções urbanas* (1988). No plano académico, o historiador dedica-se ao cruzamento da História das Ideias com a História da Cultura, destacando-se temas e problemáticas como o Integralismo Lusitano, ao qual dedicou a sua dissertação de Mestrado (1993), intitulada *Nação e nacionalismo: Mitemas do Integralismo Lusitano*. Seguiram-se vários estudos no mesmo âmbito, *Memória Mítica da Nação: O caso do Integralismo lusitano* (1994); *De Sardinha a Salazar: O Nacionalismo entre a euforia mítica e a saudável paranóia* (1995); *Oliveira Martins na (re)visão integralista* (1999), entre outros trabalhos. Paulo Archer de Carvalho sempre se preocupou com questões relativas ao ensino e à aprendizagem, preparando, com o seu mestre Fernando Catroga, o manual da disciplina de *Sociedade e Cultura Portuguesas II*, leccionada na Universidade Aberta (dado à estampa em 1995).

Na sua dissertação doutoral, intitulada *Sílvio de Lima: um Místico da Razão Crítica: da incondicionalidade do amor intellectualis* (2010), Paulo Archer de Carvalho voltou a questões do foro universitário, escolhendo estudar um antigo professor da Faculdade onde se formara, devido a essa circunstância, mas sobretudo pela sua importância na cultura portuguesa

Assim se compreende que Paulo Archer de Carvalho possa ter escolhido Joaquim de Carvalho, eventual e parcialmente pelos mesmos motivos, como tema de *Uma Autobiografia da razão*, que resulta de um esforço intelectual no âmbito do seu Pós-Doutoramento. Acresce Joaquim de Carvalho estava bem longe do espectro do Integralismo Lusitano, opondo-se inclusive ao nacionalismo tradicionalista de muitos dos seus membros, preocupando-se, igualmente, com a vertente científica dos Descobrimentos Portugueses, ou com a pesquisa acerca de Alexandre Herculano. Archer de Carvalho também abordou estes temas. A análise de *Autobiografia da Razão* é passível de ser melhor enquadrada, relacionando-a com duas colectâneas de trabalhos do autor, a primeira publicada em 1995, intitulada *Historia Sui tempore. Curtos ensaios sobre Historiografia e Cultura* e a segunda denominada *Inequações do tempo verdadeiro (dispersões sobre o efémero)*, obra dada à estampa em 2006. Na introdução ao primeiro conjunto de textos, Paulo Archer de Carvalho vai mais longe do que Joaquim de Carvalho no que tange ao historicismo, recusando-o e aproximando-se mais de Sílvio de Lima, ao entender a história como uma possibilidade, pertencente ao território do efémero, do provisório e dos sentimentos.

Surgida em 2015, a obra *Uma autobiografia da razão* parece responder a uma conjuntura na qual a possível radicalização de um certo tipo de capitalismo tomara eventualmente a dianteira na política governativa em Portugal, desde 2011. Ainda na colectânea em análise, Archer de Carvalho detalha as críticas à ortodoxia marxista. Do conjunto de textos dados à estampa 2006, destacamos o artigo *Uma arqueologia do conceito de cultura*, no qual o autor estabelece uma estratigrafia do domínio patente no título. Em trabalhos futuros será estimulante aprofundar o modo como Paulo

Archer de Carvalho aplica esta estratigrafia a *Uma autobiografia da razão*, cruzando cultura e ciência. Num contexto ainda algo elitista, Joaquim de Carvalho fizera o mesmo cruzamento há algumas décadas. Não surpreende, portanto, que os dois assuntos figurem como temas centrais em *andamentos* consecutivos da obra em análise.

Uma autobiografia da Razão está dividida em seis capítulos, para além da apresentação (pp.7-9) e da conclusão (pp. 411-423). A introdução, inserida no capítulo inaugural, procura explicar a relevância de Joaquim de Carvalho na Cultura Portuguesa e Europeia. No primeiro *andamento*, o autor debruça-se sobre alguns dados biográficos do mestre coimbrão (13-61), sublinhando, em seguida, a relevância da personalidade estudada na Universidade de Coimbra, mormente desde o início da Primeira República, destacando o seu papel decisivo na crítica aos procedimentos de Leonardo Coimbra na conturbada teia processual que envolveu a criação, em 1919, da Faculdade de Letras do Porto. Para Paulo Archer de Carvalho, o intelectual sobre o qual se debruça na ocasião em consideração era um erudito, que assumia a linhagem e a herança de Alexandre Herculano, configurando um *ethos* alicerçado no rigor da pesquisa e na crítica documental, salvaguardando que, em seu entender, a principal característica de Joaquim de Carvalho no plano intelectual era a *libertas philosophandi*, ideia orientadora da linha argumentativa seguida e repetida nos *andamentos* seguintes.

No segundo capítulo, o autor tenta analisar o *racionalismo* do mestre coimbrão, defendendo a prevalência de um *idealismo crítico* no seu pensamento, parcialmente partilhado, em moldes diversos, por António Sérgio, sem esquecer o essencial substrato conferido pela matriz rankeana e pela absorção da escola metódica francesa, identificando-se Joaquim de Carvalho com a história como *ciência de raciocínios*, propugnada por Langlois e Seignobos. Todavia, não se terá confinado a essa base, considerando-a necessária mas insuficiente (p.63-109).

No terceiro capítulo, Archer de Carvalho dedica-se à epistemologia das ciências sugerindo que o mestre coimbrão lera e assimilara ideias de Bachelard e Piaget. Por outro lado, o autor do estudo em consideração parece defender a perspectiva segundo a qual Joaquim de Carvalho tentou ultrapassar o *Positivismo ortodoxo*, logrando esse intento, mas, prevalecendo a procura de certezas, na esteira de Pierre Duham, condicionada por vicissitudes múltiplas. Contudo, Archer de Carvalho sublinha que o mestre coimbrão cultivou persistentemente uma postura contrária a nacionalismos, sendo, ao invés, um patriota, defensor de cosmopolitismo europeísta (pp. 113-181)

No quarto capítulo de *Uma Autobiografia da Razão*, porventura o mais central da obra, o autor começa por distanciar-se de algumas das configurações da História da Filosofia actual. Archer de Carvalho demarca-se de Pedro Calafate ou António Braz Teixeira. Em seguida, considera que o mestre coimbrão tentara desenvolver uma historiografia cultural de base histórico- filosófica, ampliando a história das ideias, sem ter enveredado pela criação de um sistema filosófico, circunstância que não equivale a negar o cariz filosófico das suas abordagens, assentes no apuramento das condições de historicidade dos eventos, transcendendo-as (pp. 183-268).

No quinto capítulo, Archer de Carvalho salvaguarda a importância da leitura de Joaquim de Carvalho sobre Antero de Quental, parcialmente diferente da interpretação desenvolvida por António Sérgio. O autor de *Autobiografia da Razão* parece próximo do mestre coimbrão nesta matéria. No que respeita à Filosofia da Saudade, Joaquim de Carvalho afastara-se liminarmente de visões essencialistas e espiritualistas, defendendo a historicidade desta matéria e concretizando uma perspectiva fenomenológica (pp. 269-338)

No derradeiro capítulo, Archer de Carvalho sistematiza o percurso político-ideológico do mestre coimbrão, aprofundando algumas ideias defendidas ao longo do estudo, segundo as quais Joaquim de Carvalho era um republicano liberal, defensor da pátria, ao arpejo de nacionalismos,

materializando um cosmopolitismo europeísta, opondo-se, sem militância partidária, mas através da ética aliada à erudição, às crescentes pressões do Estado Novo (pp. 339-410).

Nas *conclusões*, Paulo Archer de Carvalho defende que a personalidade estudada aliou a erudição à problematização e à teorização. Todavia, não conseguiu totalmente uma historiografia unitiva da Cultura Portuguesa, mas deu enormes passos nesse sentido. Na vida cívica, o mestre coimbrão foi muito activo (sobretudo pela via dos seus estudos), sem ter sido um político profissional. Archer de Carvalho termina a investigação dizendo que «(...) O génio é uma questão de paciência (...)» (p. 423).

Não sentimos necessidade de expor uma revisão bibliográfica sobre Joaquim de Carvalho, dado que o autor de *Uma Autobiografia da razão* procedeu a uma inventariação e leitura desses estudos. Em nosso entender, a obra recenseada procura interligar a pesquisa com uma conceptualização sólida, na linha de Fernando Catroga, aproximando-se Archer de Carvalho de De Certeau, Ricoeur. Em jeito de balanço, o livro recenseado desenvolve uma história das ideias e da cultura, tal como Joaquim de Carvalho. Todavia, no autor da obra analisada essa atitude possui um cariz semiótico, parcialmente na linha foucaultiana. Como sugestão para trabalhos futuros, será interessante comparar o percurso e as concepções historiográficas de Paulo Archer de Carvalho com as de Silva Dias, Joel Serrão, Fernando Catroga, confrontando especialmente a visão do primeiro estudioso citado com a de José Esteves Pereira sobre a História das Ideias, demonstrando que se trata de perspectivas hermenêuticas profundamente diferentes, eventualmente opostas, a vários níveis, desde logo no plano ideológico.

Nuno Bessa Moreira
CITCEM

DHEPI - Pós-graduações
(2014-2015)

Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Autor: Barroso, Teresa Joaquina Cardoso

Título: *Multiculturalismo e interculturalismo: didática da História e da Geografia: representações dos alunos acerca do “outro”*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/YBUBNTJ881EBKFUHYJGX8UCNXDP432.pdf

Autor: Caetano, Lurdes Liliana Miranda

Título: *Tenho que estudar e aprender, como e quando é que o devo fazer!*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/UGM91YSD7BPPXQN Q8UHHNV1I4EY9U.pdf

Autor: Domingos, Elisabete Marcelino

Título: *O Professor com deficiência visual no ensino da História e Geografia: questões em torno da sua adaptação e sucesso profissional*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Autor: Feiteira, Sara da Silva

Título: *A felicidade no manjerico e a sorte no alho-porro: o São João sai à rua na cidade do Porto – alunos e familiares na descoberta do património imaterial*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/SIYNM75UQ1CJ3VB CS5UTLQ Q5X8D1RR.pdf

Autor: Ferreira, Cristiano Augusto Fernandes

Título: *“App(lica-te)”: as aplicações móveis como suporte às visitas de estudo*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/VMJR3R9H6FGYXXXDDM PKYIFQUJMN LH.pdf

Autor: Ferreira, Patrícia Margarida Gregório

Título: *Expectativas e sucesso escolar*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Fonseca, Ana Cláudia Ribeiro da**

Título: ***O agregado familiar influencia o teu aproveitamento escolar?***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Autor: **Lopes, Sara Raquel Caetano**

Título: ***O cinema no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/BGJ537C953DG73A15K55QUUMFH56A3.pdf

Autor: **Mendes, Paulo Castro**

Título: ***Olá! Hello! Hola! Salut! Ciao! E o longe se faz mais perto - as tecnologias ao serviço da interculturalidade***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/ECTMSVSSK8MMCU2LIN8BXSKR2H3Q4P.pdf

Autor: **Nóbrega, Cláudia Josefina Pacheco**

Título: ***A teacher takes a hand, opens a mind and touches a heart : a educação emocional na sala de aula***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/EDKR5GXPUK8A24PV8MXD8KTBHXYFRU.pdf

Autor: **Pereira, Luciana Maria Cardoso**

Título: ***“Asas ou Gaiolas?”: Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/1HF3Y1BBEHN33VAUYI3GDQLIAIA2SU.pdf

Autor: **Pereira, Susana Martins**

Título: ***Problematizando o significado educativo da Geografia a partir da análise entretecida com o ensino da História***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/J4QYRBAILXC83EXMG21PEKQHQBQH9F.pdf

Autor: **Ribeiro, Luís Mário Araújo**

Título: ***O lugar da visita de estudo no processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia***
Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Autor: **Sá, Joana Patrícia Caseiro de**

Título: ***A aprendizagem cooperativa: uma metodologia aplicada nas disciplinas de História e Geografia***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/CIYCPTACGBYV7JYMST72XPET1Q9C5J.pdf

Autor: **Silva, Andréia Vanessa Leal da**

Título: ***“Se for sempre o professor a falar nós adormecemos...”: ouvir as vozes dos alunos para ensinar História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/LAHCTQACFX719JQRIYS TT21ES4VA2C.pdf

Autor: **Silva, Carina Alexandra Ferreira**

Título: ***Somos todos escritores, só que alguns escrevem e outros não: oficinas de escrita em História e em Geografia: uma experiência pedagógica***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/4KUQREIGC1BE7PYPKTQSKG1YHSGNG6.pdf

Curso de Mestrado em Estudos Medievais

Autor: **Ferreira, Leandro Ribeiro**

Título: ***De homens-comuns a força de elite: os besteiros do conto em Portugal na Idade Média (1385-1438)***

Dissertação de mestrado em Estudos Medievais, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/211U74BQKHY56FDUIVL17NJVRN3CDC.pdf

Autor: **Gomes, Wilson Ricardo Miranda**

Título: ***O crime em Portugal no final do século XV uma janela para a sociedade medieva?***

Dissertação de mestrado em Estudos Medievais, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/6V7KNUAG369MRK9K58NNFRULSHAX1V.pdf

Autor: **Pinto, Vítor Manuel Inácio**

Título: ***De tratado em tratado até ao casamento final: o casamento de D. João I com D. Filipa De Lencastre***

Dissertação de mestrado em Estudos Medievais, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/FQCPYJVRCQ6QIELQK7I21FL1V6CBQQ.pdf

Autor: **Silva, André Filipe Oliveira da**

Título: ***Físicos e Cirurgões Medievais Portugueses. Contextos Socioculturais, Práticas e Transmissão de Conhecimentos (1192-1340)***

Dissertação de mestrado em Estudos Medievais, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/3FEF6SMUF4L54QJQE87BC1MTAKN36V.pdf

Curso de Mestrado em História Contemporânea

Autor: **Góis, Joana Catarina Silva**

Título: ***A geração do Cenáculo e as tertúlias intelectuais madeirenses (da I República aos anos 1940)***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/NN154TX399VB Y9XI8ESCEJ7NYIQNNN.pdf

Autor: **Gouveia, Pedro Tiago Moreira Dias**

Título: ***Discursos sobre a rede viária nacional: (1836-1852)***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Lopes, Hugo Miguel Oliveira**

Título: ***“Uma Luz ao Fundo do Túnel”: o FMI nos debates parlamentares 1977-1979***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/BMKVJJQ2Y MHYERKEHAC3MX4T9MB9FU.pdf

Autor: **Pereira, Ricardo da Costa**

Título: ***O futebol portuense na Primeira República Portuguesa (1910-1926)***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/2EPBGM38VQ GNHGF9EBPM8M9HGJ472A.pdf

Autor: **Rosinhas, Maria Isabel Alves Mesquita**

Título: ***O Teatro Baquet – da fundação às cinzas (1859-1888)***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/J8R4VNARB 1C68NVQIQBMT1R2UXPNPG.pdf

Autor: **Zenhas, Eduardo Peixoto**

Título: ***O movimento operário portuense no final da monarquia constitucional (1909-1910)***

Dissertação de mestrado em História Contemporânea, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/JSI837J5BXQ1 NYNRXVP2PNIUBLAIQH.pdf

Curso de Mestrado em História e Património

Autor: **Alves, Osvaldo Marco Alves**

Título: ***As barragens e o património de comunidades afogadas estudo comparativo de Vilarinho das Furnas e Guapé***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/14EFT79A9617P9HQ5YGJLFMLMD62LE.pdf

Autor: **Brandão, Miguel Castro**

Título: ***(Con)Viver com o Inimigo: a atividade submarina alemã durante a primeira guerra mundial (1914-1918): interações na costa de Esposende***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/19YRX1VM13EV61Q3Y8HBAMA5FPYF4Q.pdf

Autor: **Costa, Estela Mariana Marques da**

Título: ***O futuro no passado de Ermesinde: o património na construção de uma identidade***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Estudos Locais e Regionais – Construção de Memórias, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/XB51VXIDYDVKGUS8GGFNLTDCA744R2.pdf

Autor: **Cruz, Stéphanie Gomes da**

Título: ***Os usos e a produção do chapéu em Portugal uma experiência de mediação patrimonial no Museu da Chapelaria***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/JAGL2BGJYTMP5BRA5I6VMNCCS1CH21.pdf

Autor: **Fernandes, Andreia Ramos**

Título: ***O Bairro Guerra Junqueiro na cidade do Porto (1892-1962) leitura histórica do espaço e mediação patrimonial***

Local: Porto

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo de Mediação Patrimonial, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/K5XC9DAF4D7IAS3BX6TTKX7F6IX671.pdf

Autor: **Ferreira, Carlos José Furtado**

Título: ***Revisitar o Porto: D. Pedro IV e o Cerco do Porto – proposta de exposição e roteiro***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo de Mediação Patrimonial, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/ESQH415IJUAH8P3EM4JA8AHDXLJI2D.pdf

Autor: **Ferreira, Elisabete Rodrigues**

Título: ***Memórias cruzadas: o 25 de abril como marco de vidas na freguesia de Paranhos***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/IEC33RDFA DDDF7J8KXQIJAIYUCLJXG.pdf

Autor: **Mendes, Ana Filipa Almeida**

Título: ***Para a construção de uma memória: organização sistémica do Arquivo dos Condes de Azevedo***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo de Arquivos Históricos, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/FCHYJ6YSTY8 XYRDBP1KSN6PHEMMML1.pdf

Autor: **Miranda, Marta da Conceição Alves Pereira Tavares**

Título: ***O Bairro Balnear: contributos para a História Contemporânea de Vila do Conde***

História e Património, ramo Estudos Locais e Regionais – Construção de Memórias, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Moreira, Catarina Joana Rosas**

Título: ***As histórias que as ruas contam (sobre a água na área de Santa Clara e Ferro, no Porto, do século XVI ao século XIX)***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/6N1UAF5BY9T C4IM8FX Y2HR4QU3EQRY.pdf

Autor: **Moreira, Márcia Soraia Almeida**

Título: ***O licenciamento expedido pelo Governo Civil do Porto tratamento arquivístico da documentação (1870-1965)***

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo Arquivos Históricos, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/3PM842C45C1K QVTDRKE1PFL518GBY3.pdf

Autor: **Oliveira, Liliana Cristina Magalhães**

Título: ***Políticas régias de logística naval: (1481- 1640)***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Estudos Locais e Regionais – Construção de Memórias, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/DRFD55ELEB RRLBM2UTUSXRCUA5H589.pdf

Autor: **Pereira, Ana Catarina Vieira**

Título: ***Avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu Casa do Infante***

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Mediação Patrimonial, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/VXVEJ5NE7KE2GMSE7UH6P6MQ47YRM3.pdf

Autor: **Santos, António Miguel da Silva**

Título: *Hospital da Irmandade dos Clérigos do Porto (1754-1924) : a memória dos doentes e profissionais de saúde*

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Estudos Locais e Regionais – Construção de Memórias, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/6CA6BJY4S6N7CC5G14YPYNDX71E2YI.pdf

Autor: **Rodrigues, Liliana Patricia Novais**

Título: *O Arquivo Serpa Pinto, da Universidade do Porto um seguro contra o esquecimento*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património – Ramo Arquivos Históricos, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/F4589URJXJIXDGD7RIJ7S9QPGKXR72.pdf

Autor: **Rodrigues, Manuel Ascensão Marques Pinto de Rezende**

Título: *O corregedor e provedor da Comarca do Porto perfil sócio-profissional e percursos da correição (1640-1764)*

Dissertação de mestrado em História e Património, ramo Estudos Locais - Construção de Memórias, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Silva, Sílvia Marina Coelho da**

Título: *A descrição arquivística dos requerimentos e processos das licenças emitidas pelo Governo Civil do Porto de 1860 a 1965*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História e Património, ramo Arquivos Históricos, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/EVC7B59L7YDI9H8X8VY3HS4AG4U1AL.pdf

Curso de Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação

Autor: **Costa, Francisca Margarida Machado Sousa da**

Título: *From policy to practices: global education in Portugal and England: a comparative case-study à propos of an internship at the Development Education Research Centre of the Institute of Education, University College London*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/DE3D55MBBXP9FKQS8HAGM5G7GG7SX7.pdf

Autor: **Leitão, Fátima Marina Azevedo**

Título: *A secessão no direito internacional público o caso da Catalunha*

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Lourenço, Salvador José Nascimento**

Título: *A política externa portuguesa face aos apoios dos Movimentos de Libertação Angolanos: os casos da República Democrática do Congo/Zaire e da Zâmbia*

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/YIBBQBIS3R9AXUL1FGU7VPXT9V32LY.pdf

Autor: **Marín, Ezequiel Hortelano**

Título: *A atualidade espanhola na imprensa económica portuguesa*

Relatório de estágio no âmbito do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Miranda, Daniela Cristina Rebelo**

Título: *As ameaças à segurança na Península Ibérica*

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Moreira, Tiago Daniel Rajão**

Título: *A reação portuguesa à guerra do Kosovo*

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Neves, Ana Catarina Dinis**

Título: *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda*

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/TNRTPXDH2EYEXLERM4IRX9N95GHP9J.pdf

Autor: **Rocha, José Miguel Dias**

Título: ***A Frente Nacional francesa gênese do partido e análise das intervenções parlamentares dos seus eurodeputados durante a sétima legislatura (2009-2014) do Parlamento Europeu***

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital:

https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/2UG83AVUH7MPM89XYTAEECMS526NDC.pdf

Autor: **Sousa, Pedro Miguel Ponte e**

Título: ***A política externa portuguesa: continuidade e ruturas. Análise dos programas de Governo de 1999 ao presente***

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Ventura, Filipa Marques**

Título: ***Os jesuítas portugueses em África: a sua ação no quadro da organização não-governamental Leigos para o Desenvolvimento***

Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/J2Q3Y7IXLFQNV5X9DS3LFJ2L5MLENK.pdf

3º Ciclo em História (Doutoramento)

Autor: **Akçali, Yunus**

Título: *Two paths of modernization : a comparative analysis of Turkey and Egypt*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Autor: **André, Rebeca Helena**

Título: *O ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/TXUXUPLRFDUIFQGH4E26DLRM95XJ5K.pdf

Autor: **Assunção, Maria Manuela Simões Baptista**

Título: *Da construção do espaço à percepção do olhar: a paisagem do Porto na 2ª metade do século XIX*

Dissertação de mestrado em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/KBI6CRYIK745LEQBJ8CHUVTNHR4MC2.pdf

Autor: **Moreira, Teresa Maria Novais**

Título: *O debate parlamentar sobre a educação no Estado Novo: o ensino secundário liceal: (1635-1973)*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Pinheiro, Bruno José da Rocha**

Título: *A História na História dos manuais em Portugal: da ditadura à democracia (1947-2001)*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Autor: **Pinto, Fernando António Pereira**

Título: *Discursos e contextos na afirmação da economia do mar: 2ª metade do séc. XX e transição para o séc. XXI*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/K2AHRL2C17F96SKR86F4S6D9G9KA32.pdf

Autor: **Ribeiro, Carla Patricia da Silva**

Título: *Imagens e representações de Portugal: António Ferro e a elaboração identitária da nação*

Tese de doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/D9NNCFBM3YU1SXJTJ8VTJE697EY5IT.pdf

Autor: **Costa, Patrícia**

Título: *Finanças e poder na cidade do Porto (1706-1777): do registo à fiscalização, estabilidade e ruturas.*

Tese de Doutoramento em História, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ano da defesa: 2015

Link objeto digital: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/79138>

Notas Biográficas
de Autores

ABIODUN AKEEM OLADITI is a Reader in the Department of General Studies, Ladoke Akintola University of Technology, Ogbomoso – Nigeria.

ANA MARIA DIAMANTINO CORREIA é doutoranda em Altos Estudos em História - Época Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; Investigadora colaboradora do Centro de História da Sociedade e da Cultura; Técnica Superior de História no Museu Municipal de Coruche.

ANA MARGARIDA DIAS DA SILVA é natural de Coimbra, onde vive e trabalha. É mestre em História, ramo História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e mestre em Ciências da Informação e da Documentação, Especialização em Arquivística pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É doutoranda do Doutoramento em Ciência da Informação na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Trabalho, desde 2010, no arquivo da Venerável Ordem Terceira de S. Francisco de Coimbra, em regime parcial.

ANABELA CARVALHO AMARAL é professora e presidente do Conselho Geral da escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, colaboradora do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Mestrado em Ciências da Educação. Doutoramento em Ciências da Educação (em curso).

CARLA MARQUES RIBEIRO é Professora Afiada do Departamento de Ciências e Técnicas do Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Colaboradora do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» - FLUP. Doutora em Direito (Pré-Bolonha), na especialidade de Ciências Jurídico-Políticas, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mestre em Ciências Jurídico-Criminais pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica em Direito e Administração do Ambiente, pela Universidade de Évora. Pós-Graduação em Direito de Ordenamento, Urbanismo e Ambiente, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Docência na Universidade de Évora com regência de várias unidades curriculares (1997/2010) e no Instituto Politécnico do Porto (2014). Os interesses de investigação centram-se no Direito do Património Cultural e Museus, Direito do Ambiente e Direito dos Animais.

CATARINA NEVES é licenciada em Ensino de Português, Latim e Grego, pela Universidade de Aveiro (2003). Concluiu recentemente o mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com a dissertação intitulada “A Formação de Professores/as de Português do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola - o Caso de Cabinda”. Entre 2009 e 2013 exerceu funções de agente da cooperação no Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola, promovido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e Ministério da Educação de Angola.

DANIELA VILAVERDE E SILVA é Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Doutorada em Educação, especialidade Organização e Administração Escolar pela Universidade do Minho. Integra o Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação e é investigadora do Centro de Investigação em Educação.

DAVID PARRA tem um doutoramento em História Contemporânea e é professor do Departamento de Didática das Ciências Experimentais e Sociais da Universidade de Valência (Espanha). A sua investigação tem-se centrado no estudo da narrativa africanista na Espanha contemporânea e a construção da identidade nacional espanhola. Atualmente, estuda a representação

social da história escolar e seus efeitos sócioeducativos e políticos desde o século XIX até o presente.

FABIANA SENA é Doutora em Letras, Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação e Professora de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

FRANCISCO MIGUEL ARAÚJO é licenciado em História (2003) e mestre em História da Educação (2008) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, frequenta o 3.º ciclo de estudos em História com bolsa de doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, incidindo a sua investigação sobre a gestão da Ciência e Universidade no Estado Novo na ótica do Prof. Amândio Tavares. Investigador do CITCEM e colaborador na unidade de Gestão de Documentação e Informação/U.Porto e no Instituto de História Contemporânea, as suas diversas comunicações e publicações científicas abrangem os domínios da História da Educação, Biografias, História Contemporânea, Historiografia e História da Ciência.

HUGO SILVEIRA PEREIRA nasceu em 1979. Frequentou a Faculdade de Letras da Universidade do Porto de 2001 a 2012, onde obteve os graus de licenciado (2005), mestre (2008) e doutor (2012). Actualmente, é investigador de pós-doutoramento no Centro Interuniversitário de História das Ciências e da Tecnologia (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa) e no Institute of Railway Studies (Universidade de York), onde desenvolve um projecto sobre a política ferroviária portuguesa nas antigas colónias de África e Ásia. Publicou e apresentou comunicações sobre história dos caminhos-de-ferro em Portugal e no Ultramar, com especial enfoque na linha do Tua, sobre a qual escreveu já três livros e editou uma obra colectiva (no âmbito do projecto FOZTUA), e na linha de Mormugão (em Goa).

IRENA VISHAN is Ph.D (French literature), University of Tel-Aviv and University of Montpellier III, Dissertation: Monsters and Science in 18th Century France: Discursive Heterogeneities and Plurality in Argumentation. Mention TRES HONORABLE. M.A (French literature), University of Tel-Aviv, 2008. The Monster in 18th Century France: Superstitions and New Scientific Theories. Magna Cum Laude. B.A (French literature and comparative literature), University of Tel-Aviv, 2006.

JOÃO PAULO SIMÕES VALÉRIO é licenciado em História (2010) e Mestre em História Antiga pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde concluiu, em 2015, sob a orientação do Prof. Doutor Nuno Simões Rodrigues, a tese intitulada A ascensão política de Marco António (49-44 a.C.). Iniciou, em Setembro de 2015, um projecto de Doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com o título Do ataque político na Roma Antiga: comentário histórico às Filípicas de Cícero. É investigador associado do Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Bolseiro de Investigação de Doutoramento pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

JUAN ESTEBAN RODRÍGUEZ GARRIDO es Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Licenciado en Historia. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Investigador integrado del CITCEM (Centro de Investigación Transdisciplinar Cultura, Espacio y Memoria), vinculado a la Universidade do Porto y a la Universidade do Minho.

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO é Pedagogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da FaE/UFMG.

Diretor do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação. Membro do Conselho Deliberativo do CNPq e da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação (CHE da FAPEMIG). Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

MARCO OLIVEIRA BORGES é investigador associado do Centro de História e do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, bem como membro correspondente da Academia de Marinha. É bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/52282/2013), estando a desenvolver um projecto de doutoramento no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em História, Mudança e Continuidade num Mundo Global (PIUDHist), relacionado com o trajecto final da carreira da Índia na torna-viagem (1500-1640). A sua investigação principal incide nas temáticas relativas aos Descobrimentos e à Expansão Portuguesa dos séculos XV-XVII. Tem-se dedicado igualmente ao estudo dos portos e ancoradouros do litoral de Sintra-Cascais entre a Antiguidade e a Idade Moderna, bem como ao estudo da defesa costeira no distrito (kura) de Lisboa durante o Período Islâmico.

OLUWASEYI DORCAS ADEOYE is a Lecturer I in the Department of Architecture, Ladoko Akintola University of Technology, Ogbomoso – Nigeria. She is a PhD research student in Urban and Regional Planning Department, University of Ibadan. She provided the primary sources of data which includes photographs used in the study as well as the stylistic features of the building designs of Maxwell Fry and Jane Drew.

RICARDO BRITO é Licenciado em História e Mestre em História Contemporânea pela FLUL, com a dissertação *A Sociedade Portuguesa de Estudos Históricos no contexto historiográfico nacional (1912-28)*. Como bolseiro de doutoramento pela FCT, desenvolvendo a tese *O conceito de Revolução nas culturas históricas e políticas peninsulares - Portugal e Espanha (1808-1910)*. Colaborou na História da Universidade de Lisboa, Séc XIX-XX (coord. Sérgio Campos Matos e J. Ramos do Ó) e colabora no Dicionário de Historiadores Portugueses (coord. Sérgio Campos Matos) (<http://dichp.bnportugal.pt/historiadores.htm>).

RICARDO LEITE PINTO é Docente da Faculdade de Direito da Universidade Lusíada de Lisboa. Investigador Associado do Centro de Estudos Jurídicos, Económicos e Ambientais (C.E.J.E.A.) das Universidades Lusíada. Vice-Chanceler da mesma Universidade. Licenciado e Mestre em Direito. Doutorando em História Contemporânea (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) 2014/2015. Autor de mais de 40 obras, entre as quais: *O “Momento Maquiavélico” na Teoria Constitucional Norte-Americana: Republicanismo, História, Teoria Política e Constituição*, 2ª edição, Lisboa, 2010; “Liberdade Republicana e Estado Constitucional” in *Revista da Faculdade de Direito de Coimbra*, vol. LXXXVI, 2010, pp.429-474; “A questão do Sufrágio Universal na Constituinte de 1911 in *A Assembleia Constituinte e a Constituição de 1911*”, Lisboa, 2011; *O Papel do Supremo Tribunal no Sistema Político-Constitucional Norte Americano e a Questão da “Politicidade” da Justiça Constitucional: A Decisão sobre a Lei da Reforma dos Cuidados de Saúde* in *Estudos em Homenagem a Miguel Galvão Teles*, vol I, Lisboa, 2012, pp.215-236; “Vivere Civile” e Fortuna : J.G.A . Pocock e a Sobrevivência da República” in *Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor José Joaquim Gomes Canotilho*, vol. V, Coimbra, 2012, pp. 245-258; *A Democracia Constitucional nos E.U.A.* Lisboa, 2013.

RUI GUIMARÃES LIMA é Professor do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Formador Avançado de Recursos Humanos (Formação de Professores). Licenciado em História (Ramo Educacional), pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desde 1997. Pós-Graduado em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, desde 2004. Pós-Graduado em Ciências da Educação, na especialidade de multimédia em Educação, pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, desde 2005. Doutor em Ciências da Educação,

na especialidade de multimédia em Educação, pelo Departamento de Educação e Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, desde 2013.

SAMUEL AJIBADE IDOWU is a PhD research student in History, University of Ibadan. He is interested in Social and Economic history. He discusses the section on building designs and infrastructural development in colonial Nigeria.

VERA LÚCIA NOGUEIRA é Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Realizou estágio de Pós-Doutoramento na FaE/UFMG. Professora do Departamento de Fundamentos Sócio-históricos e Filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

WOJCIECH ANDRZEJ KULESZA é Doutor em Educação, Professor Titular do Departamento de Metodologia da Educação e Professor de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Painel de Avaliadores
científicos
(IV Série da Revista)

Ahmed Chiroma Aminu (Modibbo Adama University of Technology) | Alexandra Esteves (UCP) | Ana Isabel Madeira (U. Lisboa) | Antón Costa Rico (U. Santiago de Compostela) | António Canales Serrano (U. La Palma) | António Magalhães (U. Porto) | Armando Luís de Carvalho Homem (U. Porto) | Armando Malheiro (U-Porto) | Aúrea do Carmo Adão (IE-U. Lisboa) | Carlos Eduardo Vieira (U. Federal do Paraná) | Cynthia Greive Veiga (U. Federal de Minas Gerais) | Daniel Melo (U. Nova de Lisboa) | David Parra Montserrat (U. Valência) | Décio Gatti Júnior (U. Federal de Uberlândia) | Elvira Mea (U. Porto) | Gaspar Martins Pereira (U. Porto) | Isabel Margarida Duarte (U. Porto) | Isabel Maria Braga (U. Lisboa) | Isabel Menezes (U. Porto) | João Paulo Avelãs Nunes (U. Coimbra) | Jorge Fernandes Alves (U. Porto) | Jorge Pedreira (U. Nova de Lisboa) | José António Afonso (U. Minho) | José Bráz (U. Lusófona) | José Maciel Santos (U. Porto) | Justino Magalhães (IE-U. Lisboa) | Laurinda Abreu (U. Évora) | Leonel Caseiro Morgado (U. Aberta) | Libânia Xavier (U. Federal do Rio de Janeiro) | Luciano Moreira (U. Porto) | Luís Alberto Marques Alves (U. Porto) | Luís de Oliveira Ramos (U. Porto) | Luís Mota (ESE-I.P. Coimbra, CEIS20) | Luísa Neto (U. Porto) | Manuel Ramos (U. Porto) | Maria Cristina Cunha (U. Porto) | Maria da Conceição Meireles Pereira (U. Porto) | Maria do Carmo Ribeiro (U. Minho) | Maria Helena da Cruz Coelho (U. Coimbra) | Maria José Moutinho (U. Porto) | Maria Leonor Soares (U. Porto) | Mário Barroca (U. Porto) | Marta Lobo (U. Minho) | Nuno Luís Madureira (ISCTE) | Paula Pinto Costa (U. Porto) | Paulo Guimarães (U. Évora) | Paulo Tunhas (U. Porto) | Peter Kallaway (U. Cape Town) | Rafael Valls (U. Valência) | Rui Morais (U. Porto) | Sandra Leandro (U. Évora) | Sérgio Campos Matos (U. Lisboa) | Sónia Valente Rodrigues (U. Porto) | Teresa Medina (U. Porto)

I. Artigos

1. As propostas de publicação de artigos devem ser enviadas por correio electrónico para o seguinte endereço: *revista.historia@letras.up.pt*.
 - 1.1. Os autores devem preparar e anexar à mensagem electrónica duas versões do seu artigo: uma conterá o texto completo; a segunda deverá eliminar qualquer informação que identifique o autor, de forma a permitir o anonimato exigido pelo processo de arbitragem científica.
 2. O documento electrónico com a versão completa do artigo (não anónima) deve ser identificado pelo nome do autor(a) e pelo título do trabalho.
 - 2.1. O documento electrónico com a versão anónima do artigo deve ser identificado pelo seu título e pela menção explícita de "Texto para Avaliação".
 3. O artigo deve ter uma extensão não superior a 7500, incluindo anexos e ilustrações, e deve ser acompanhado por dois resumos, em língua portuguesa e inglesa (com um máximo de 150 palavras por cada resumo), e um conjunto de até quatro palavras-chave.
 4. É necessário identificar na mensagem electrónica a informação relativa ao endereço postal, endereço electrónico e telefone do autor(a).
 5. Os artigos submetidos devem ser redigidos em aplicação informática de processamento de texto compatível com o MS Office Word, com espaço e meio entre linhas, tipo Arial e corpo a 12 pontos.
 - 5.1. Os parágrafos devem ser indicados de forma clara e as páginas devem estar todas numeradas.
 - 5.2. Os quadros/tabelas, figuras/gráficos, mapas e/ou imagens devem ser enviadas em formato TIF (*Tagged Image File Format*) ou JPEG (*Joint Photographic Experts Group*). Os respectivos ficheiros devem ser anexados à mensagem electrónica, como ficheiros separados e com designações curtas e objectivas (exemplos: "Quadro 1", "Figura 3", etc.). O texto do artigo deve conter a indicação clara quanto ao local da inserção das imagens no texto.
 - 5.3. Imagens a preto e branco ou cópias de fotografias são autorizadas desde que o autor do artigo declare explicitamente que obteve previamente a necessária autorização para a sua reprodução e utilização junto da entidade competente.
 6. As notas de rodapé devem ser identificadas por ordem numérica.
 7. Um outro documento anexo deve conter informação biográfica e profissional do autor, para integrar a secção da Revista referente às «Notas sobre os Autores». Essa nota não deve exceder um parágrafo.
 8. Referências documentais e bibliográficas
- Todas as referências documentais e bibliográficas são citadas em nota de rodapé.

8.1. Citações de documentos

As citações documentais deverão integrar, como norma, todos os elementos necessários a uma rigorosa identificação da espécie, recorrendo a abreviaturas ou siglas após a primeira referência completa. A indicação dos fundos documentais deverá ser feita em itálico.

Ex. Arquivo Nacional Torre do Tombo (ANTT), *Chancelaria D. Afonso V*, lv. 15, fl. 89.

8.2. Citações bibliográficas - monografias

Em texto, qualquer citação bibliográfica (de monografia, artigo de publicação periódica, contribuição em obra colectiva, dissertações académicas, material áudio-visual ou publicações magnéticas – em suporte electrónico ou disponibilizada *on-line*) deverá ser referenciada em nota de pé de página, de acordo com os critérios a seguir exemplificados, incluindo o nome do autor, o ano de publicação da obra e a página ou páginas a que a citação se reporta.

Ex.: Jorge Borges de Macedo, *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos* (2ª ed., Lisboa: Moraes Editores, 1982), 72.

8.2.1. Citação de dissertações académicas

Ex.: Luís Carlos Amaral, "Formação e desenvolvimento do domínio da diocese de Braga no período da Reconquista (séc. IX-1137)" (Diss. Doutoramento, Universidade do Porto, 2007), 142.

Ex.: Gaspar Martins Pereira, "Estruturas familiares na cidade do Porto em meados do século XIX: a freguesia de Cedofeita" (Diss. Mestrado, Universidade do Porto, 1986), 85.

8.3. Citações de estudos insertos em obras colectivas

8.3.1. Congressos

Ex.: José Mattoso, "A mulher e a família" in *A mulher na sociedade portuguesa. Visão histórica e perspectivas actuais. Actas do colóquio, Coimbra, 20 a 22 Março 1985* (Coimbra: Faculdade de Letras - Instituto de História Económica e Social, vol. I, 1986), 35-49.

8.3.2. Capítulos ou partes de obras colectivas

Ex.: Joaquim Romero de Magalhães, "O enquadramento do espaço nacional" in *História de Portugal*. III Vol., *No alvorecer da Modernidade (1480-1620)*, dir. José Mattoso (Lisboa: Editorial Estampa, 1993), 13-60.

8.4. Citações de publicações periódicas

Ex.: António Rosas; Ramón Maiz, "Democracia e cultura: da cultura política às práticas culturais democráticas", *Revista da Faculdade de Letras – História* (III série, vol. 9, 2008), 337-356.

8.5. Bibliografia disponível em linha (*on-line*)

Devem ser seguidas as normas previstas nos *itens* precedentes, quando aplicáveis, seguidas dos elementos relativos à sua disponibilidade *on-line* e data da respectiva consulta.

Ex.: Luís Carlos Amaral, *Formação e desenvolvimento do domínio da diocese de Braga no período da Reconquista (séc. IX-1137)* (Diss. Doutoramento, Universidade do Porto, 2007), 142 (disponível em <http://www.letras.up.pt/luisamaral.pdf> - consultada em 12/09/2009).

Ex.: Luís Carlos Amaral, "Formação e desenvolvimento do domínio da diocese de Braga no período da Reconquista (séc. IX-1137)", *Revista da Faculdade de Letras – História* (III série, vol. 9, 2007), 337-356 (disponível em <http://www.letras.up.pt/luisamaral.pdf> - consultada em 12/09/2009).

8.6. *Ibidem* e *Idem*:

Recomenda-se a utilização de *Ibidem*, quando se cita a fonte ou trabalho referido na nota de rodapé imediatamente anterior, e de *Idem*, quando se continua a citar a mesma fonte ou trabalho, depois de *Ibidem*, sem interrupções ou quando se cita o mesmo autor. (Em caso de dúvida, recomenda-se a repetição do nome do autor e a citação curta.)

Ex.: ¹ Luís Filipe R. Thomaz, *De Ceuta a Timor* (Linda-a-Velha: Difel, 1994), 67.

Ex.: ² *Ibidem*, 71.

Ex.: ³ *Idem*, 43.

8.7. Recomenda-se a utilização de uma citação curta sempre que o trabalho tenha sido identificado em nota de rodapé anterior, não imediata.

Ex.: ⁴ Jorge Borges de Macedo, *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos* (2ª ed., Lisboa: Moraes Editores, 1982), 72.

Ex.: ¹⁵ Jorge Borges de Macedo, *A situação económica no tempo de Pombal*, 90.

8.8. As situações omissas nas presentes instruções de citação bibliográfica devem ser reguladas pelas normas definidas pelo *Chicago Manual of Style* (disponível em <http://www.chicagomanualofstyle.org/contents.html>).

II. Recensões críticas

9. As recensões devem ser precedidas da citação completa da obra, incluindo o seu preço de mercado:

Ex.: Patrick O'Flanagan, *Port Cities of Atlantic Iberia, c. 1500-1900*. Burlington: Ashgate, 2008 (xvii + 332 pages, US\$144.95 hardcover)

10. As recensões não devem ultrapassar as 1.500 palavras.

III. Direitos de publicação

11. Os autores dos artigos e recensões críticas publicados cedem à **Revista** o direito de publicação em suporte de papel e on-line, e receberão 2 exemplares do número da Revista e uma cópia em versão PDF (*Portable Document Format*) dos seus artigos.

Para mais informações consulte a nossa webpage: <http://web.letras.up.pt/Revista.Historia>

Detailed publishing rules must be accessed at <http://web.letras.up.pt/Revista.Historia>

ISSN: 0871-164X

HISTÓRIA

HISTÓRIA Revista da FLUP

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO