

Bibliotecas e sistema educativo em Portugal no século XIX: influências do nacionalismo

Carmem Lúcia Batista ¹

<https://orcid.org/0000-0001-5322-3409>

¹ Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares, Coimbra, Portugal

Resumo: O objetivo desta investigação é entender as influências do nacionalismo nas relações entre Biblioteca e Educação em Portugal no século XIX. Na busca pela compreensão sobre como se desenvolveram essas relações, foram estudados os temas: formação das nações e do homem moderno, expansão do ensino, controle social, criação de bibliotecas. Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória e bibliográfica. Como resultado da pesquisa, foi evidenciado que a implementação da educação de massas no século XIX fazia parte de um complexo processo que interligava diversas instituições, como escolas e bibliotecas, para desempenhar uma função no sistema moderno projetado para formar indivíduos e Estados-nações. Conclui-se que, em Portugal, as concepções modernas de sistema de ensino e política cultural para biblioteca se desenvolveram como em outros países centrais da Europa. A relação entre Biblioteca e Educação em Portugal foi complementar e hierárquica, situação em que a biblioteca foi pensada como um complemento subordinado à escola. Porém, não havia autonomia dessas instituições, ambas foram tornadas públicas para cumprir um papel doutrinador, com o objetivo de disciplinar o comportamento das classes desfavorecidas.

Palavras-chave: biblioteca; educação; nacionalismo; Portugal; controle social

1 Introdução

A relação entre Biblioteca e Educação, conforme Richter (1978), começou a consolidar-se na segunda metade do século XIX. No período, estava em andamento na Europa, e em outras partes do mundo, a construção de Estados-nação, um processo de expansão organizado no qual as nações se legitimavam umas a outras por meio de modelos universais padronizados, baseados em

reivindicações de aplicabilidade mundial e validados pelo próprio sistema nacional (Meyer *et al.*, 1997).

Nesse contexto, vários países ocidentais foram influenciados pela ideia de modernização do sistema educativo, com a qual, segundo Pinto (2017), se pretendia a formação do “homem novo”, ou seja, do “homem moderno”, sujeito que deveria estar apto a desempenhar um papel na sociedade burguesa, que buscava progressivamente se fortalecer. Fazia parte da compreensão geral que a modernização do ensino, de acordo com Felix (2020), seria alcançada por meio da estruturação do currículo escolar, o qual deveria ser capaz de fomentar o caráter os alunos para auxiliá-los a tornarem-se cidadãos ativos, agentes de mudança e de progresso, além de indivíduos capazes de compreender o mundo social, principalmente a realidade enciclopédica na qual estavam submersos. Dentre as diretrizes difundidas, segundo Barata (2005), estava a proposta de as bibliotecas serem complemento de todo o sistema educativo e, assim, contribuírem para o fomento da coesão nacional.

Especificamente, em Portugal, o movimento liberal dos anos 1820 teve a participação de intelectuais e políticos que condenavam o conservadorismo do país, o apego à tradição, a falta de inovação, dentre outros. Esse movimento lutou pela inserção do país na dinâmica moderna de construção de Estado-nação e resultou no regime liberal português da década seguinte, período em que se iniciou a reforma do ensino e a elaboração de políticas culturais para bibliotecas.

A partir desse contexto, o problema central desta pesquisa é buscar entender quais concepções nacionalistas fundamentaram o sistema educativo em Portugal no século XIX e como essas ideias afetaram a instituição biblioteca. De maneira objetiva, pretende-se identificar as influências do nacionalismo nas relações entre Biblioteca e Educação em Portugal no XIX.

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória, bibliográfica e documental. Para realização da pesquisa, foram acessados arquivos e bibliotecas em Coimbra, Portugal, e realizada busca na base de dados internacional biblioteca digital JSTOR.

Foi evidenciado que a implementação da educação de massas no século XIX fazia parte de um complexo processo que interligava diversas instituições

criadas ou reformuladas para desempenhar uma função no sistema moderno projetado para formar indivíduos e Estados-nação. Esse projeto de construção da modernidade conjugava ideologias, poderes e interesses das classes dominantes. Tanto o sistema de ensino quanto a biblioteca foram constituídos como espaços de poder e de disciplina, com função estruturante, mas também utilitária no sistema nacional.

2 A Formação das nações e do homem moderno

As guerras religiosas entre as igrejas católicas e protestantes no século XVI enfraqueceram a autoridade de ambas e, em contrapartida, conforme Boli e Ramirez (1987), esses conflitos aumentaram a força dos Estados nacionais sobre as suas populações e legitimaram a autoridade do sistema entre estados sobre a sociedade europeia como um todo, criando um substituto secular para a Igreja. Esse fator, dentre vários outros que ainda serão estudados na pesquisa em curso, contribuiu para o que, aos poucos, foi sendo configurado como Estado-nação ou estado nacional que, conforme Meyer, Ramirez e Soysal (1992), foi um produto de um processo de criação de sistemas nacional e transnacional.

Contudo, antes de formar um Estado-nação, era necessário cultivar o nacionalismo. De acordo com Thiesse e Norris (2003), a consciência nacional começou a ser desenvolvida no final do século XVIII, quando a identidade nacional era mais um pressuposto do que uma realidade social, pois ainda faltava a transformação dos Estados em comunidades autoconscientes. Para isso, era necessário criar uma língua comum, uma história comum e uma cultura comum. Além disso, continuam as autoras, uma nação deveria ser representada como uma comunidade de pessoas que partilhavam as mesmas origens, uma espécie de grande família, o que por sua vez implicava os princípios de igualdade e fraternidade entre seus membros. Assim, a história nacional deveria destacar acontecimentos e figuras exemplares que fornecessem lições e modelos para desafios futuros, além da criação de uma memória coletiva, que se espalhasse pelas escolas e por obras literárias e artísticas. Porém, para construir uma história nacional, também era necessária a escolha de culturas ancestrais, monumentos nacionais, folclores, paisagens, tradição e um processo de

nacionalização de símbolos eleitos para representação dessa nova fase do Estado. Enfim, era necessário conceber um Estado forte, perene, com passado, presente e futuro pré-moldados, uma instituição refratária a concepções dinásticas e com independência militar. Para tanto, deveria ser formulada a ideia de nação com seus símbolos, passado glorificado, patrimônio comum e transmissão cultural, para formar o que Thiesse (2000, p. 52) denomina de “herança coletiva e inalienável”.

Como a formação desse Estado imaginado envolvia um entendimento comum sobre um histórico glorificado, foi necessário ao poder público construir narrativas sobre um passado remoto e formar indivíduos que acreditassem nesse passado, que se desenvolvessem de forma conjunta e entrelaçada com esse Estado para que pudessem defendê-lo no futuro, imbuídos de senso de dever e honra, de instinto de nacionalidade. O êxito desse processo deveria passar por um percurso de formação que acompanharia os indivíduos desde a escola até a fase adulta. Em suma, para formar o novo Estado-nação, também era necessário formar um novo homem. É esse processo de fabricação de narrativas, construção de um novo homem e de um novo Estado, que Hobsbawn (1997, p. 271) denomina de “invenção de tradição”, um conjunto de práticas reguladas por “[...] regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (Hobsbawn, 1997, p. 9).

Isto posto, ainda resta compreender por que houve a necessidade de formação de Estados-nação e qual foi a razão para a construção de um sistema nacional e transnacional, ou seja, um sistema com vários Estados-nação em regiões diversas. Essas questões são elucidadas por Boli e Ramirez (1987), Rohstock e Tröhler (2012), Meyer, Ramirez e Soysal (1992) e Hobsbawn (2020).

As constantes derrotas em batalhas, principalmente as relacionadas às Guerras Napoleônicas (1799-1815), resultaram em tratados com imposições humilhantes a muitos países. Como consequência, segundo Boli e Ramirez (1987), houve o entendimento de que era necessária a formação de indivíduos

pelo e para o Estado, com propósitos militares de governança. Após a derrota da França nas Guerras Napoleônicas, diversos chefes de Estados se reuniram no Congresso de Viena (1814-1815), ocasião em que surgiu, de maneira minimamente sistematizada, a ideia de Estado-nação. De acordo com Rohstock e Tröhler (2012), esse Congresso definiu a delimitação territorial de estados, cuja soberania deveria ser consolidada; esses novos Estados publicaram suas constituições, que fundamentavam legalmente sua nova soberania e transformavam os habitantes em sujeitos legais. Coube ao sistema escolar, continuam os autores, integrar a cidadania no estado de direito por meio de uma identificação nacional.

Por compor um sistema nacional e transnacional, o Estado-nação era um produto de sistemas mundiais com um papel definido em relações complicadas de poder econômico e político e de troca e competição entre culturas (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992). No entanto, embora houvesse complexidade, também havia regras para constituição de um Estado-nação. Conforme Hobsbawn (2020, p. 52-53), havia três critérios que permitiam a um povo ser classificado como nação: (a) associação histórica com um Estado existente ou com um Estado de passado recente e razoavelmente durável; (b) existência de uma elite cultural longamente estabelecida, que possuísse um vernáculo administrativo e literário escrito; (c) capacidade comprovada para conquista.

Assim, a partir desses critérios propostos por Hobsbawn (2020), percebe-se três dimensões de cunho político, econômico e social que se complementam e são voltadas para o passado, o presente e o futuro: nação com narrativa gloriosa (passado); elite culta e letrada (presente); Estado com potencial imperialista (passado e futuro). A essas três dimensões era imprescindível o letramento. No entanto, há questões que ainda necessitam de maiores esclarecimentos: qual educação, em que grau, de que forma e para quem?

3 A Expansão do ensino e o controle social

Embora o conceito de instrução pública já tivesse sido discutido nas assembleias da Revolução Francesa (1789-1799), segundo Buisson (1911), foi somente no século XIX que a ideia começou a se concretizar. Isso porque, foi nesse

momento histórico que a instrução foi percebida como fundamental aos processos de modernização, razão pela qual foi defendida como um benefício essencial para todos. Contudo, inicialmente não houve consenso sobre o alcance do termo “todos”, questão que se justificava por alguns fatores.

Desde a Idade Média, em razão de seu processo de organização e fortalecimento, a burguesia ocupou diferentes estratos sociais, fator que a colocou em posição de fazer alianças ou de entrar em conflitos com a Igreja ou com o Estado, a depender do momento. Esse processo de fortalecimento foi, em parte, propulsionado por sua instrução, uma necessidade de modernizar-se para frequentar círculos sociais voltados à nobreza ou para conquistar direitos, como participar de eleições pelo exercício do voto. Parte da burguesia, por experiência própria, sabia que o processo educativo poderia resultar em mobilidade social, por esse motivo, posicionando-se contra a expansão do ensino para todos; a outra parte, imbuída de ideais liberais, era favorável ao letramento das classes populares. Sobre essa questão, Boli e Ramirez (1987) afirmam que embora a teoria do progresso do “capital humano”, que facilitou as ligações entre o Estado e a escola, tenha tido origem na burguesia, as classes burguesas lutaram contra a expansão da escolaridade no final do século XIX. No entanto, continuam os autores, o sucesso econômico da burguesia ajudou tanto os poderes organizacionais e extrativos do Estado que ela foi incapaz de conter o avanço da educação pública universal. Desse modo, o sistema educacional estatal expandido foi uma consequência não intencional do sucesso da burguesia.

Estando provada, ou simplesmente aceita, a necessidade de educação para as camadas populares, a escolarização pretensamente universal não ocorreria sem controle. Sobre a questão, Meyer, Ramirez e Soysal (1992) afirmam que o surgimento e a expansão da escolarização em massa foi um mecanismo de controle social exigido pela excessiva diferenciação vertical provocada pelas forças da industrialização e, às vezes, do domínio político.

A respeito do tema, Hobsbawm (1997, p. 301-302) afirma que “[...] a educação no século XIX tornou-se o mais conveniente e universal critério para determinar a estratificação social”. O autor apresenta o *status* social de cada fase do ensino: a educação primária classificava uma pessoa como membro das

classes inferiores; a educação secundária fornecia um critério amplo de ingresso na classe média; a educação superior era um passaporte para a alta classe média e outras elites. A educação secundária era insuficiente para definir ou selecionar as elites em rápida evolução. Essas elites eram numericamente pequenas e denominadas de classe dominante ou *establishment*; eram elas quem dirigiam as questões nacionais dos países.

Em razão disso, os Estados nacionais construíram sistemas de ensino em massa que acabaram por abranger, num primeiro momento, as crianças; num segundo, os adultos.

Como o ensino primário era necessário para formar o cidadão, os Estados-nação se incumbiram de sua gratuidade para que de fato se tornasse universal. Sobre essa questão, discorrem Boli e Ramirez (1987) e Buisson (1911). Segundo Boli e Ramirez (1987), a democratização total do domínio político era vista como inevitável, e a educação era cada vez mais considerada como um meio de civilizar as classes desfavorecidas, de modo a “evitar a anarquia”, ou seja, para ensinar às classes mais baixas um comportamento adequado na arena política. No mesmo sentido, Buisson (1911) afirma que a educação primária na França não era mais um ensino rudimentar de leitura, escrita e aritmética que a caridade das classes privilegiadas oferecia aos pobres. No século XIX, continua ele, a educação era nacional e abarcava todos os conhecimentos humanos, toda a educação física, moral e intelectual, além de obrigatória para todos, e às custas do Estado.

Já o ensino secundário tinha a função de formar o trabalhador para que se tornasse apto num mercado de trabalho cada vez mais industrializado. Inicialmente, esse ensino não era gratuito e a maior parte das ofertas ficava ao encargo da iniciativa privada, que se organizava por meio de entidades filantrópicas e associações trabalhistas. Contudo, essa modalidade de ensino se tornou um dos grandes problemas nacionais. Conforme Matasci (2015), as reformas educativas que ocorreram no final do século XIX em vários países ocidentais fizeram parte de um processo de enfrentamento de problemas estruturais semelhantes: a necessidade de reestruturação do ensino secundário. Galor e Moav (2006) relatam que o processo de industrialização na França e o

aumento da procura de mão de obra qualificada, bem como o colapso do sistema tradicional de aprendizagem, afetaram significativamente a atitude em relação à educação. O ensino secundário era seletivo e oferecia instrução geral e técnica em grande parte à classe média, pois o estado francês havia se concentrado no desenvolvimento do ensino secundário e superior com o objetivo de produzir uma elite eficaz para operar o aparelho militar e governamental.

As dificuldades comuns e a competitividade dentre os Estados-nação no que se refere à educação, mobilizaram vários países ocidentais a buscarem modelos de referência para solução de seus problemas. Uma das soluções adotadas foram as missões pedagógicas, explicadas por Matasci (2010) como viagens de estudos ao estrangeiro que representavam um elemento central na internacionalização do discurso educativo no século XIX. O autor considera que elas contribuíram para consolidar a consciência de um mundo cada vez mais interligado, no qual as nações deveriam se beneficiar das experiências umas das outras para fortalecer o seu lugar na cena econômica e diplomática internacional. Era comum que essas missões ocorressem durante as exposições universais, ocasião em que os países exibiam seus relatórios, métodos de ensino e material didático.

Nesse contexto, a experiência alemã era a maior referência para os países europeus ocidentais. De acordo com Boli e Ramirez (1987), a educação universal obrigatória foi posta em prática em larga escala pela primeira vez na Prússia (futura Alemanha), em 1763. Porém, o país era referência não apenas pelo ensino primário estruturado desde o século XVIII, mas principalmente pela solução dada ao ensino secundário que em todas as nações estava no centro de uma complexa equação: mais qualificação para o mercado de trabalho, porém menos ascensão social; mais burgueses liberais em prol da universalidade da educação e menos burgueses conservadores contra a mobilidade social das classes menos favorecidas.

Na Alemanha do final do século XIX, conforme Matasci (2015), havia políticas consideravelmente refinadas e compatíveis com a relativa “democratização” dos estudos. Como havia tipos distintos de formação secundária, essas políticas buscavam regular os fluxos escolares, de modo a

evitar o congestionamento de cursos conducentes às profissões liberais. Sobre essa questão, Titze, Bodé-Pitz e Christophe (1994, p. 46) afirmam que o problema fundamental era o sucesso acadêmico ligado à expansão do sistema ter ampliado a procura de mobilidade ascendente, contudo essa questão foi resolvida por estratégias de canalização internas ao sistema, tais como:

- a) impedimento do acesso aos estudos universitários às classes médias para “devolvê-las às atividades práticas”;
- b) abertura e restrição das possibilidades de acesso, que era limitado por uma organização escolar que combinava incentivo ao investimento e possibilidade institucional de abandono gradual por meio de uma “adequada” saída dos estudos e entrada no mercado de trabalho;
- c) modelo hierárquico de diferentes tipos cristalizados de escolas que já estavam vinculadas ao ensino secundário das escolas existentes (escolas secundárias clássicas, escolas secundárias modernas, escolas primárias superiores).

Na divisão do ensino secundário, ele próprio denominado de *Realschule* (escola real, escola de preparação para técnicos e engenheiros), conforme Matasci (2015), houve uma estruturação objetiva e com atribuições claras. O objetivo da *Realschule* era satisfazer as necessidades da burguesia, tendo como funções responder às ambições das classes médias (pequenos comerciantes, grandes agricultores, funcionários públicos) e oferecer-lhes uma educação prática e funcional para as atividades econômicas. Assim, o modelo ilustrava a defesa dos privilégios sociais vinculados aos setores tradicionais. Buisson (1911) explica essa divisão social:

- a) camada inferior: trabalhadores diaristas, operários de fábrica, artesãos, pequenos agricultores, funcionários administrativos juniores. Percurso de formação: jardim de infância; *Volksschule* (escola popular); escola primárias especiais; escola de formação geral;
- b) camada média: trabalhadores, pequenos comerciantes, grandes agricultores, funcionários públicos de classe média. Percurso de formação: *Volksschule*; escola média especial; *Realschule*;

- c) camada superior: grandes comerciantes, grandes industriais, soldados, estudiosos, altos funcionários públicos. Percurso de formação: *Volksschule*; escolas superiores especiais; *Gymnase* (escola latina de preparação para profissões liberais) ou *Realgymnasium* (escola de preparação para carreiras científicas) ou *Ober-Realschule* (escola prática superior).

O sistema escolar alemão foi apresentado como modelo, considera Matasci (2015), porque sua organização institucional foi percebida pelos contemporâneos como a mais adequada à recomposição das estratificações sociais e à ascensão das classes médias. No mesmo sentido, Buisson (1911) afirma que foi um mérito dos alemães terem reconhecido claramente a necessidade de uma escola que fornecesse instrução superior adequada às condições de vida dessas classes médias e que pudesse satisfazer as necessidades da burguesia. Em suas palavras: “Outra vantagem oferecida pelo sistema escolar criado pela evolução histórica é que ele se adaptou à divisão social da nação em diferentes estratos, produto da divisão natural do trabalho” (Buisson, 1911, tradução nossa).

Um autor que nos ajuda a compreender as concepções apresentadas acima é Richter (1979, 1983). No período em questão, o autor afirma que a população era percebida como uma massa incontrolável de “marginais e parasitas sociais” que se consolavam dos seus males frequentando cabarés e cujos únicos recursos eram a mendicância, o roubo e o banditismo. Acreditava-se que quando o povo sofria, continua o autor, sua espontaneidade gerava uma brutalidade que suscitava consternação e desprezo, situação que instaurava um medo endêmico nas classes altas. O autor ainda apresenta uma representativa equação: classes trabalhadoras = classes perigosas.

Richter (1979, 1983) ainda chama atenção para uma divisão relevante. Havia uma classificação que separava o povo entre trabalhadores e “população má”. Não havia consenso sobre o limite entre essas duas classes, o que significa que alguns percebiam um grupo de pessoas como trabalhadores e outros poderiam considerar esse mesmo grupo composto por pessoas más. O autor

explica que o problema educativo se situou exatamente neste limite. Mesmo considerando o povo como potencialmente perigoso, segue o autor, os burgueses progressistas superaram essas reações viscerais e tentaram conter novas necessidades ao estabelecer limites e proibições. O objetivo declarado era manter a educação do povo em nível de utilidade diária. Assim, a necessidade de educar o povo tinha como propósito, continua o autor, dar-lhe conhecimentos úteis à sua condição e estado, para que ficasse feliz com sua sorte e permanesse em seu mesmo lugar, sem degenerar ou procurar elevar-se na escala social, mantendo seu lugar legítimo na hierarquia social e na vida econômica. A condição social de cada pessoa é uma necessidade providencial contra a qual, para o bem da nação, é vão e perigoso rebelar-se. Sem importar o posicionamento, continua Richter (1979), defensores e detratores da educação do povo tinham um entendimento unânime: as classes superiores, a quem a educação deu um sentido mais justo do interesse geral, devem agir para aliviar as misérias das pessoas e torná-las mais felizes, mantendo-as na situação em que se encontram.

Numa reflexão ligeira, pode-se pensar que as aspirações políticas a partir das quais foi idealizado o Estado-nação, e todos os conceitos e convicções nos quais estava circunscrito, degeneraram a um controle redutor e desestruturante. Mas não necessariamente. A principal diferença entre o interesse do Estado e o da burguesia em relação à educação das massas está no discurso, na narrativa. Enquanto o Estado constrói, ou melhor, “inventa” (Hobsbawn, 1997) uma narrativa, com aspectos até mesmo míticos (descrição de fatos passados, invenção de heróis, exaltação de símbolos etc.), a burguesia elabora discursos crus, objetivos e diretos. Contudo, a intencionalidade, tanto do Estado quanto da burguesia, era manter as classes desfavorecidas apenas mais bem instrumentalizadas, por meio da instrução, para cumprir o papel social que lhe foi imposto: soldado formado por ideais patrióticos e trabalhador instruído o suficiente para melhorar o desempenho no trabalho. Além disso, o povo deveria se converter em mecanismo de segurança para o Estado (em caso de conflito com outras nações) e não poderia ameaçar a segurança da burguesia, tanto a econômica como a física. Para a devida ocupação e permanência nesses lugares,

a instrução do povo não poderia ter função emancipatória, mas dogmática e moralizante.

Essas foram as circunstâncias em que o ensino foi progressivamente tornado público de fato. No entanto, a escola passou a ser insuficiente para atender a esses anseios de formação do povo. A solução foi a criação de bibliotecas.

4 A Biblioteca, a alfabetização e o controle social

Não obstante houvesse bibliotecas desde a Antiguidade, a biblioteca enquanto instituição é um fato da Modernidade. Autores como Varry (2005), Urfalino (1997) e Hassenforder (1967) explicam essa questão. Varry (2005) considera que o nascimento da biblioteca pública e as suas ligações com o poder político, sobretudo a elaboração de políticas culturais, são fatores que institucionalizam a biblioteca. Também Urfalino (1997) associa a institucionalização da biblioteca a políticas públicas culturais, mais especificamente ao papel da biblioteca como instituição que promove a cidadania. Este autor apresenta três acepções de cidadania e as relaciona com a função da biblioteca. Para o autor, a cidadania pode ser entendida como: (a) participação na vida política e a sujeição aos deveres coletivos; (b) separação entre pertencimento social e pertencimento a uma comunidade política; (c) indivíduos com capacidades necessárias para exercer a democracia. O autor acredita que a biblioteca tem relação fraca com as duas primeiras noções de cidadania e um pouco mais estreita com a terceira. Urfalino (1997) sintetiza: como qualquer instituição pública, a biblioteca é o local de exercício de civilidade. É um lugar para aprender regras comuns mais ou menos restritivas que se pretendem aplicar a todos, independentemente das diferenças de origem ou de práticas ou hábitos de seus usuários.

Para finalizar, Hassenforder (1967) apresenta entendimentos sobre biblioteca pública. Embora alguns defendam que as bibliotecas gratuitas eram também públicas, pois abriam seus serviços aos habitantes locais, o autor acredita que, em sentido restrito, biblioteca pública é aquela financiada por fundos públicos. Os países em que as bibliotecas públicas se desenvolveram

pela primeira vez foram Grã-Bretanha, com a lei da biblioteca pública em 1850, e os Estados Unidos, com a criação da Biblioteca Pública de Boston, em 1854.

Assim, a noção de biblioteca como instituição é indissociável da atuação do Estado, fazendo-se perceber, primeiramente, por meio de políticas públicas culturais e financiamento e, principalmente, pela função esperada da biblioteca pública: possibilitar acesso democrático ao conhecimento e fomentar o exercício da cidadania. Com o passar do tempo, outras formas de biblioteca com funções semelhantes à da biblioteca pública foram instituídas pelo Estado, como foi o caso das bibliotecas populares instituídas na França e em Portugal na segunda metade do século XIX.

Pelos fatores apresentados, percebe-se que a função da biblioteca pública estava diretamente relacionada à formação do cidadão e à expansão da educação. Nesse contexto, Regedor (2014) afirma que a criação das bibliotecas públicas estava intimamente ligada ao movimento de alfabetização, pois era compreendido que as bibliotecas prolongariam o trabalho de alfabetização iniciado na escola. Sobre o tema, Hassenforder (1967) apresenta trecho do discurso do Presidente da Câmara dos Comuns, William Ewart, sobre bibliotecas públicas:

Existem dois tipos de educação, aquela que **é ministrada nas escolas e aquela adquirida pelos próprios indivíduos**. E podemos invocar a autoridade de Gibbon (um grande historiador inglês) dizendo que a educação que um homem se dá é muito mais importante que aquela que ele pode receber de um professor. **Nas bibliotecas públicas, a possibilidade de ‘autoensino’ seria oferecida às classes trabalhadoras [...]** (Hassenforder, 1967, p. 135, tradução nossa, grifo nosso).

No discurso de William Ewart, há dois aspectos que merecem destaque: a ideia de educação ao longo do tempo e o entendimento de que essa aprendizagem deveria acontecer na biblioteca pública. Contudo, a intencionalidade que sustenta essas ideias é menos nobre do que aparenta.

Na Grã-Bretanha, segundo Hassenforder (1967), o debate que antecedeu a aprovação da lei pelo Parlamento de 1850 em favor das bibliotecas públicas, revela forte resistência, pois havia o medo de que a divulgação de conhecimento gerasse agitação, além do já conhecido temor à mobilidade social por meio da

instrução. Esse receio acometeu vários países, e a solução foi a mesma encontrada para o ensino, ou seja, estratificar. Em alguns países europeus, havia uma forma de biblioteca para a burguesia (pública, erudita e gabinetes de leitura) e outra para as classes desfavorecidas (pública ou popular).

Outro fator relevante foi o desenvolvimento de tecnologias do mercado editorial, fator que, segundo Inglesby (1992), resultou em aumento da literatura popular e, conseqüentemente, da leitura popular. Essa situação acarretou um problema social porque o mercado editorial tornou-se diversificado, e passaram a circular materiais “ignorantes”, que começaram a preocupar as elites, as quais temiam que a ficção e a “imprensa barata e sinistra” pudessem poluir ou estimular as mentes das classes desfavorecidas.

Desse modo, o entendimento de que a classe trabalhadora era sinônimo de classe perigosa (Richter, 1979), somado à proliferação de livros considerados sinistros, resultou no controle de leitura e de livros, tanto por parte da elite quanto por iniciativa do Estado. Assim, além da estratificação do ensino e da biblioteca, houve também a estratificação da leitura e dos livros. Como consequência, houve defesas apaixonadas dos “bons livros” e dos “conhecimentos úteis”, que se concretizaram em forma de publicações controladas e listas de livros autorizados.

Retomando a estratificação de bibliotecas, o controle do livro e da leitura para a classe trabalhadora era exercido principalmente na biblioteca, pública ou popular, a depender o país. Segundo Hébrard (2009, p. 14-5), os “bons livros” e as bibliotecas que os difundiam eram considerados alternativas ao “funcionamento selvagem do mercado editorial”. No mesmo sentido, segundo Didelot (1977), considerava-se que o ensino bem conduzido e os “bons livros” fornecidos por bibliotecas, cujos fundos seriam cuidadosamente selecionados, permitiriam aos jovens que abandonaram a escola cedo, e às suas famílias, “evitar tentações de todos os tipos”.

O exemplo francês foi representativo desse contexto. Por volta de 1840, de acordo com Richter (1977), a opinião pública francesa considerava que a escola ensinava leitura, escrita e aritmética, mas não preparava as pessoas para

uma profissão e negligenciava completamente a educação moral. As necessidades que a educação despertava naqueles que haviam aprendido a ler os tornariam excluídos em relação ao seu ambiente, desajustados na sociedade e, portanto, potenciais criminosos, se essas necessidades não fossem satisfeitas por outros meios que não a literatura popular ou o romance de folhetim, ambos considerados condenáveis. Desse modo, segue o autor, houve um amplo consenso sobre as medidas necessárias para responder à demanda de leitura e de conhecimento que se espalhava entre as classes trabalhadoras: criação de imprensa popular instrutiva e moralizante, publicação de “bons livros” a preços acessíveis, criação de cursos populares e de bibliotecas populares.

Assim, paulatinamente foi sendo desenvolvida a ideia de que a biblioteca era necessária para instruir e moralizar as classes desfavorecidas. Conforme Richter (1978), na França foi entendido que ler e escrever não eram uma instrução propriamente dita, mas uma preparação, eram meios instrumentais para alcançá-la. “Bons livros”, segue o autor, tornaram-se meios diretos de instrução. Por isso, era necessário procurá-los, reuni-los, produzir aqueles que eram necessários, mas ainda não existiam, além de indicar antecipadamente o plano, o espírito e a finalidade, de os colocar à disposição das crianças nas escolas e a suas famílias. Apesar de muito importante, continua o autor, a escolha de obras que podiam formar uma biblioteca quase completa para as classes mais baixas da sociedade era ao mesmo tempo delicada e difícil. As obras deveriam estar ao alcance da inteligência comum das crianças, ou dos homens cujas mentes eram consideradas pouco cultivadas.

Outro exemplo desse contexto vem da Grã-Bretanha, onde, segundo Ditzion (1946), as brigas de galos e outras formas de passatempo violento e brutal tiveram de ser acrescentadas à lista dos vícios que as bibliotecas públicas deveriam atenuar.

Desse modo, no século XIX, a biblioteca desempenhou funções distintas de acordo com o país e também com a estratificação social. Não obstante a biblioteca pública tenha sido projetada para exercício da cidadania e democratização do acesso ao conhecimento, em países como a França, elas

atendiam as necessidades de leitura da burguesia; na Grã-Bretanha, também assumiram a função de moralizar e disciplinar comportamento. Países como França e Portugal criaram bibliotecas para as classes desfavorecidas, as bibliotecas populares, as quais tinham a incumbência de condicionar o comportamento da classe trabalhadora.

Em suma, como a instrução popular que interessava ao Estado e à burguesia tinha viés dogmático e moralizante, deveria ser controlada. Entretanto, a escola não apresentava recursos suficientes para exercer o controle desejado, pois, embora os livros didáticos pudessem ser controlados, a circulação de livros literários, publicados livremente, fugia do controle. Com isso, a biblioteca se tornou arena de combate de “maus livros” com “bons livros”. Isso explica por que o Presidente da Câmara dos Comuns defendeu educação ao longo do tempo e considerou a biblioteca mais importante que a sala de aula.

Por fim, a ideia de progresso foi defendida para nações, mas é facilmente percebida no exercício do controle, que de maneira progressiva foi sendo estabelecido em vários âmbitos. Num primeiro momento, o controle foi exercido por meio da estratificação social, que se instrumentalizou por meio de instituições de ensino e bibliotecas, ambas organizadas por classes sociais; em momento posterior, por intermédio de controle de publicações e de circulação de livros. Essa é uma evidente contradição entre a ideologia iluminista e liberal, que apregoava a liberdade para todos, mas exerceu disciplina de comportamento e controle social para as classes desfavorecidas.

Agora resta saber como todas essas questões foram articuladas em Portugal.

5 Modernidade, educação e biblioteca em Portugal

A partir do final do século XVIII até meados do século XIX, conforme Candeias (2005, p. 488), Portugal passou do Absolutismo para o Liberalismo, ou seja, partiu de um fundamento político pautado pela soberania dinástica, orientada por uma ordenação divina, para um regramento com princípio na soberania popular, que era eletivo, laico, patriota e com separação de poderes. Foi com

esse percurso histórico que o país ingressou no século XIX, no contexto de formação e competitividade entre Estados-nação.

Em comparação com outras nações europeias, havia a noção de atraso em Portugal. Candeias (1996, p. 36-37) apresenta alguns fatores que considera justificar as causas desse atraso: (a) ciclos econômicos que acompanharam a expansão europeia a partir do século XVI e a Revolução Industrial do século XVIII deram origem a sociedades mais complexas; (b) combinação entre Reforma Protestante e a cultura das luzes que, de maneiras diferentes, se traduziu por uma racionalização e laicização das sociedades, que resultou na potencialização da economia e no fomento do protagonismo individual, base da “cultura do cidadão” que, como necessitava dominar conhecimentos, precisava desenvolver-se por meio da leitura e da escrita; (c) consolidação do conceito de Estado-nação que resultou na criação e no aperfeiçoamento de aparelhos estatais com a função de inculcar uma base cultural universal unificadora, geradora de consensos e legitimar os aspectos operativos da cultura burguesa dominante e industrialista. O autor considera que esses três fatores impactaram Portugal de uma maneira diferente em comparação com outros países centrais da Europa. A Reforma Protestante afetou pouco a Península Ibérica, já a Contrarreforma foi determinante para direcionar o país à modernidade laica, conforme os interesses iluministas da burguesia; a infraestrutura industrial portuguesa era pouco expressiva; a formação de uma “cultura nacional” também teve pouco êxito, pois havia a ausência de conflitos étnicos ou religiosos, fatores que costumam fomentar o fortalecimento de identidades.

Retomando os critérios propostos por Hobsbawn (2020) para um povo ser classificado como nação (passado glorioso, elite cultural e capacidade para conquista), ao país faltava a formação de uma elite cultural longamente estabelecida com vernáculo administrativo e literário escrito. Essa carência era evidente aos reformadores da época. Contudo, apesar das condições apresentadas por Candeias, Portugal elaborou políticas educativas e culturais.

As primeiras tentativas de escolarização laica e de responsabilidade do estado ocorreram na década de 1830 no bojo do Regime Liberal, de acordo com Regedor (2014), e contemplaram os ensinos primário, secundário e superior. A

burguesia instalada no poder, segue o autor, considerava que o desenvolvimento educativo do ensino técnico e profissional era favorável à ideia de progresso econômico, social e cultural do país.

Nesse mesmo período, foram criadas as bibliotecas públicas como parte de uma política cultural do governo. Uma das primeiras medidas da política cultural do regime liberal, conforme Barata (2005), foi a criação do Depósito das Livrarias dos Extintos Conventos (DLEC), que existiu de 1834 até 1841 com a função de recolher, organizar e distribuir o patrimônio móvel dos conventos extintos. Foi a partir dos fundos desses conventos que foram desenvolvidos os acervos da maior parte das bibliotecas de Portugal no século XIX. Segundo Regedor (2014) e Rebelo (2002), em bibliotecas europeias e latinas, havia a tendência para a frequência quase exclusiva de eruditos e estudiosos, panorama que se reproduziu em Portugal. Por essa razão, essa forma de biblioteca pública ainda não era para todos.

No entanto, a intencionalidade do governo sobre a função das bibliotecas públicas está explícita no relatório de Candido José Xavier, ministro e secretário dos Negócios do Reino, anexo ao Decreto de 09 de julho de 1833, que instituiu a Biblioteca Pública do Porto:

[...] o estabelecimento pois de bibliothecas publicas é o complemento de todo o systema instructivo, e não será sem fundamento dizer-se que pelo numero destes estabelecimentos em cada um dos paizes civilizados se póde avaliar sem erro a instrucção comparativa dos seus habitantes. Quando o espirito indagador observa que em todos os departamentos de França há bibliothecas publicas, e que só em Paris nos diferentes estabelecimentos dependentes do Governo ha 339, que contém quasi dous milhões de volumes, sem contar as de particulares, bem escolhidas e numerosas na capital, e em todo o Reino, comprehende facilmente, que deve aquelle bello paiz ser, como é, a terra classica da instrucção, do bom gosto, e das letras (Portugal, 1936, p. 345).

Assim, as políticas educativas e culturais eram complementares e faziam parte de um projeto para o país, sobre o qual os reformistas entendiam que uma das ações mais imediatas deveria ser a redução do analfabetismo para acabar com a “ignorância geral e vergonhosa” e o “atraso industrial” do país.

Em 1836, houve a primeira tentativa de reforma do ensino secundário, que estabeleceu formalmente essa modalidade de ensino por meio da fundação

de liceus em todo o país. Conforme Felix (2020), essa reforma expressou preocupação com os aspectos técnicos e científicos da educação, situação que abriu possibilidade para a implementação de métodos ativos na escolaridade. Conforme a autora, esperava-se duas funções para o ensino secundário: (i) preparar os alunos para a vida em geral; (ii) permitir o acesso dos alunos ao ensino superior. Esse mesmo decreto estabelecia a obrigatoriedade de cada liceu possuir uma biblioteca, um jardim experimental para o estudo da botânica, um laboratório químico e um gabinete para a aprendizagem da física, mecânica, zoologia e mineralogia (Portugal, 1836, p. 139). No entanto, segundo Felix (2020), o documento legal carecia de diretivas organizacionais pragmáticas, o que impossibilitou o desenvolvimento de uma educação baseada na experimentação, observação e compreensão científica dos fenômenos. Outro aspecto negativo acrescentado pela autora foi a contínua instabilidade sociopolítica que tornava praticamente impossível a recuperação do atraso cultural do país.

Por meio desse Decreto de 1936, também foram criadas bibliotecas especializadas em diferentes secretarias de Estado para apoio à administração pública, função de auxiliar na melhoria do desempenho profissional e técnico (Portugal, 1936). Sobre essa nova forma de biblioteca, Barata (2005) considera que, inerente à questão da especialização, havia uma nova concepção utilitária do saber, que abandonava a perpetuação erudita e passava a ser algo útil para o homem.

Na década seguinte, mais precisamente em 1844, Portugal foi um dos primeiros países a tornar obrigatório o ensino primário. A legislação (Decreto de 20 de setembro de 1844) previa pesadas sanções pecuniárias para os infratores. Porém, segue o autor, mesmo para os que defendiam a necessidade de instrução popular elementar, havia uma questão consensual: “[...] o povo nunca devia sair do seu ‘estado’. De facto, a instrução devia servir, antes de mais, para manter a ordem estabelecida.” (Rebelo, 2002, p. 34).

A concepção de biblioteca que depois viria a se tornar o ideal de biblioteca popular foi proposta por Lopes (1957, p. 6). A preocupação do autor girava em torno da organização do fluxo de demanda ou de necessidade de

instrução e aperfeiçoamento. O autor considerava que “no conjunto, esta massa escolar destina-se, primeiro à agricultura e à pesca, depois à actividade industrial e comercial e à pequena burocracia”. Assim, o problema posto, apresentado em forma de questionamento, era saber se convinha criar bibliotecas conforme “os interesses destas camadas sociais”. Dessa forma, acreditava ele, “[...] as bibliotecas auxiliariam e completariam a tarefa docente das escolas primárias, dos primeiros anos dos Liceus e dos cursos elementares do Ensino Técnico” (Lopes, 1957, p. 6).

Em 1870, foram criadas as bibliotecas populares, cuja finalidade pretendida está explícita no preâmbulo do Decreto de 1870: “A biblioteca popular completa d’este modo a escola popular, porque a boa leitura moralisa, eleva a alma e aperfeiçoa o trabalho de todos em geral, e de cada industria ou officio em particular.” (Portugal, 1870, p. 1117). A criação dessas bibliotecas era percebida como necessária porque “O povo aprende pouco a ler, mas lê ainda menos do que aprende” (Portugal, 1870, p. 1117). Também consta no artigo 2º do mesmo Decreto: “Estas bibliothecas têm por intuito desenvolver os conhecimentos das classes populares por meio de leitura moral e instructiva” (Portugal, 1870, p. 1118). Esse decreto também faz referência ao controle de publicações, como a lista dos livros autorizados para bibliotecas populares, ou seja, lista de “livros úteis” (artigo 14 do Decreto de 2 de agosto de 1870 (Portugal, 1870, p. 1118)).

Em relação às bibliotecas populares, Rebelo (2002, p. 164) considera que vários fatores impediam seu cumprimento: falta de orçamento; horário de funcionamento inadequado para estudantes; equipamentos medíocres, desatualização do acervo, responsáveis nem sempre bem esclarecidos e preparados para a ação educativa; falta de profissional destacado exclusivamente para trabalhar na biblioteca.

Ainda na década de 1870, conforme Pintassilgo e Silva (2015), houve a introdução da instrução militar na escola primária, pois entendia-se que era uma contribuição para a restauração da imagem militar e para a defesa do país. Também foram criadas, seguem os autores, as controversas escolas batalhões,

instituições com instrução militar para crianças como parte ativa de uma atitude pedagógica que visava o nacionalismo.

Dessa maneira, paralelamente às bibliotecas populares, foram criadas escolas batalhões, ambos dispositivos pedagógicos com função expressa: promover a leitura moral e instrutiva e a regeneração militar, respectivamente. O interesse burguês de controle de comportamento das massas e a determinação do Estado em formar cidadãos-soldados estavam presentes, e foram colocados em prática, também em Portugal.

Na década seguinte, segundo Pintassilgo e Silva (2015), ocorreu a primeira grande experiência de descentralização educativa em Portugal. O Departamento de Instrução da Câmara Municipal de Lisboa iniciou um conjunto de medidas com o objetivo de modernizar a educação e acompanhar os movimentos de inovação pedagógica nos países de referência da Europa. O resultado foi a implementação de um ambicioso projeto de educação popular. No processo de definição das políticas educativas, os deputados defendiam a educação à serviço da nação, considerando as “necessidades e as conveniências mais palpitantes do país, conjuntamente com as suas tradições e instituições” (Portugal, 1882, p. 947). Acreditavam eles que da educação e do ensino dependiam “[...] quase que exclusivamente, o seu modo de ser, a sua honra, a sua dignidade, e, em grande parte, a sua boa ou má fortuna” (Portugal, 1882, p. 947). Enfim, a reforma visava restaurar a orientação liberal de instrução para formação do cidadão-soldado.

Assim, a partir do exposto, observa-se que apesar dos constantes problemas enfrentados no decorrer do século para implementação das políticas de formação, educativas e culturais, os projetos eram constantemente retomados e reformados e favoreciam apenas a ideologia de formação do Estado-nação. Com isso, a expansão do ensino e as políticas culturais para bibliotecas integravam um projeto de construção da nação pautado por interesses políticos, econômicos e sociais, com perspectiva funcional e utilitária e pouco afeita ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

6 Considerações finais

Foi propósito desta investigação entender as influências do nacionalismo nas relações entre Biblioteca e Educação em Portugal no século XIX. Na busca pela compreensão sobre como se desenvolveram essas relações, foram estudados os temas: formação das nações e do homem moderno, expansão do ensino, controle social, criação de bibliotecas.

Na formação do homem moderno, tanto na perspectiva política quanto na econômica, estavam explícitas as ideias de disciplina, moralidade e progresso. Apesar de forjada, a tradição já estava instaurada: a competitividade entre nações resultou em reprodução de discursos que se repetiam por séculos e ações irrefletidas e reproduzidas em países com diferentes históricos culturais.

Sobre Portugal, em linhas gerais, as concepções modernas de sistema de ensino e política cultural para biblioteca se desenvolveram como em outros países centrais da Europa. O êxito desse processo considerava um percurso de formação que acompanharia os indivíduos desde a escola até a fase adulta, ou seja, entendia-se que era necessário formar crianças para se tornarem cidadãos e soldados para benefício da nação, além de alfabetizar adultos para melhorar o desenvolvimento econômico do país e aumentar a segurança social, evitando o “mau comportamento”.

Nesse contexto, a relação entre biblioteca e educação foi complementar e hierárquica, situação em que a biblioteca foi pensada como um complemento subordinado à escola. Porém, não havia autonomia dessas instituições, que foram tornadas públicas para cumprir um papel doutrinador, com o objetivo de disciplinar o comportamento das classes desfavorecidas. Em países como Grã-Bretanha e França, foi demonstrado que o papel das bibliotecas foi considerado mais relevante para a formação das classes trabalhadoras do que o papel da escola porque possibilitava controle da leitura das massas, contudo não foram encontradas evidências de que esse fato tenha se passado em Portugal.

Por último, a criação de políticas, redes e sistemas educacionais ou culturais envolve a atuação do Estado, mas apenas a criação desses sistemas não garante o bom funcionamento do projeto implementado. Embora fatores como alianças políticas com burguesia ou Igreja, falta de orçamento, falta de formação

de profissionais envolvidos etc., sejam fundamentais para o sucesso do projeto, a variante que pode determinar o êxito das ideias implementadas é o interesse político, tanto do Estado quanto da sociedade civil. Foi o interesse político pela formação do Estado-nação que possibilitou a criação de sistemas nacionais e transnacionais complexos, que criava, mobilizava e envolvia diferentes instituições movidas por um objetivo comum.

Referências

BARATA, P. J. S. As bibliotecas no liberalismo: definição de uma política cultural de regime. **Análise Social**, Lisboa, v. 40, n. 174, p. 37-63, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2005174.02> . Acesso em: 27 fev. 2025.

BOLI, J.; RAMIREZ; F. O. The political construction of mass schooling: european origin and worldwide institutionalization. **Sociology of Education**, Ithaka, v. 60, n. 1, p. 2-17, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2112615> . Acesso em: 27 fev. 2025.

BUISSON, F. (Dir.). **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911. Verbete *Instruction publique*.

CANDEIAS, A. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. **Análise Social**, Lisboa, v. 40, n. 176, 2005.

CANDEIAS, A. Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 5, p. 39-63, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi05.1313> . Acesso em: 27 fev. 2025.

DIDELLOT, M. (Dir.) **Bibliothèques populaires en France à travers le Bulletin de la Société Franklin (1868-1879)**. Paris: École Nationale Supérieur de Formation de Bibliothécaire, 1977.

DITZION, S. The Anglo-American Library scene: a contribution to the social history of the library movement. **The Library Quarterly: Information, Community, Policy**, Chicago, v. 16, n. 4, p. 281-301, 1946.

FELIX, I. **School journeys ideas and practices of new education in Portugal (1890-1960)**. 2020. Dissertação (Studies in History and Education) - Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå, 2020.

GALOR, O.; MOAV, O. Das human-kapital: a theory of the demise of the class structure. **The Review of Economic Studies**, Oxford, n. 73, p. 85-117, 2006.

HASSENFORDER, J. **Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans le seconde moitié du XIX siècle (1850-1914)**. Paris: Cercle de la Libraire, 1967.

HÉBRARD, J. **As bibliotecas escolares entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

HOBBSAWN, E. **A invenção das tradições**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

INGLESBY, P. Historical work in mass communication studies: literacy, libraries, and popular reading. *In*: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR EDUCATION IN JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION, 75., 1992, Montreal, Quebec. **Proceedings** [...]. Montreal: AEJMC, 1992.

LOPES, J. A. **As bibliotecas e as classes populares portuguesas: ensaio**. Coimbra: Atlantida, 1957.

MATASCI, D. La réception d'un modèle scolaire: l'Allemagne et l'enseignement secondaire français (1865-1902). *In*: MATASCI, D. **L'école républicaine et l'étranger**. Lyon: ENS Éditions, 2015.

MATASCI, D. Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques ntre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914). **Histoire de l'Éducation**, Lyon, n. 125, p. 5-26, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2131> . Acesso em: 27 fev. 2025.

MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G. M.; RAMIREZ, F. O. World Society and the nation-state. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 103, n. 1, p. 144-181, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/231174> . Acesso em: 27 fev. 2025.

MEYER, J. W.; O. RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. World expansion of mass education, 1870-1980. **Sociology of Education**, Ithaka, v. 65, n. 2, p. 128-49, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2112679> . Acesso em: 27 fev. 2025.

PINTASSILGO, J.; SILVA, C. M. School military education and the construction of a national identity in Portugal in the passage from the 19th to the

20th century. **History of Education & Children's Literature**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 339-359, 2015.

PINTO, M. F. M. M. **Bibliotecas populares em Portugal: práticas e representações esboçar de uma missão (1870-1930)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

PORTUGAL. **Colecção de leis e outros documentos officiaes**. 5ª série. Lisboa: Imprensa Nacional, 1836.

PORTUGAL. Decreto de 2 de Agosto de 1870. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 181, 16 ago. 1870.

PORTUGAL. Introdução ao projecto de lei de 29/03/1882. **Diário da Câmara dos Senhores Deputados** - 1882 - V. jan./mar. Lisboa: Imprensa Nacional, 1882.

REBELO, C. A. **A difusão da leitura pública: as bibliotecas populares (1870-1910)**. Porto: Campo das Letras, 2002.

REGEDOR, A. J. B. **Bibliotecas, informação, cidadania: políticas bibliotecárias em Portugal: séculos XIX e XX**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. v. 1.

RICHTER, N. Prélude à la bibliothèque populaire la lecture du peuple au siècle des Lumières. **Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)**, Paris, n. 6, 1979.

RICHTER, N. Aux origines de la lecture publique: naissance des bibliothèques populaires. **Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)**, Paris, n. 4, 1978.

RICHTER, N. Aux origines du club de lecture. **Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)**, Paris, n. 4, p. 207-221, 1977.

RICHTER, N. Lecture populaire et lecture ouvrière: deux composantes du système de lecture français. **Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)**, Paris, n. 2, 1983.

ROHSTOCK, A.; TRÖHLER, D. Del pasado al futuro: cambio de agendas en la educación docente entre los siglos XIX y XXI. **Encounters/Encuentros/Rencontres on Education**, Ontario, v. 13, p. 43-70, 2012.

THIESSE, A.-M. Des fictions créatrices: les identités nationales. **Romantisme: la Revue du Dixneuvième Siècle**, Paris, v. 30, n. 110, p. 51-62, 2000.

THIESSE, A.-M.; NORRIS, S. How countries are made: the cultural construction of european nations. **Contexts**, Berkeley, v. 2, n. 2, p. 26-32, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/ctx.2003.2.2.26> . Acesso em: 27 fev. 2025.

TITZE, H.; BODÉ-PITZ, M.; CHRISTOPHE, C. Expansion universitaire et sélection scolaire: bilan d'une controverse biséculaire. **Histoire de l'Éducation**, Lyon, n. 62, p. 31-54, 1994. (Dossier Les universités germaniques. XIXe - XXe siècles).

URFALINO, P. Les bibliothèques comme institutions. **Bulletin d'Informations de l'Association des Bibliothécaires Français**, Paris, n. 176, 3 trim., p. 36-38, 1997.

VARRY, D. L'histoire des bibliothèques en France: état des lieux. **Bulletin des Bibliothèques de France**, Paris, n. 2, p. 16-22, 2005.

Libraries and the educational system in Portugal in the 19th century: influences of nationalism

Abstract: The aim of this research is to understand the influences of nationalism on the relationship between libraries and education in Portugal in the 19th century. In the search for an understanding of how these relationships developed, the following themes were studied: formation of nations and modern man, expansion of education, social control, and creation of libraries. In methodological terms, this is a qualitative, descriptive-exploratory and bibliographical research. As a result of the research, it was shown that the implementation of mass education in the 19th century was part of a complex process that interconnected several institutions, such as schools and libraries, to play a role in the modern system designed to educate individuals and nation-states. It is concluded that in Portugal, modern conceptions of the education system and cultural policy for libraries developed as in other central European countries. The relationship between the Library and Education in Portugal was complementary and hierarchical, in which the library was conceived as a subordinate complement to the school. However, there was no autonomy of these institutions; both were made public to fulfill an indoctrination role, with the aim of disciplining the behavior of the disadvantaged classes.

Keywords: library; education; nacionalism; Portugal; social control

Declaração de autoria

Concepção e elaboração do estudo: Carmem Lucia Batista

Coleta de dados: Carmem Lucia Batista

Análise e interpretação de dados: Carmem Lucia Batista

Redação: Carmem Lucia Batista

Revisão crítica do manuscrito: Carmem Lucia Batista

Autoria para correspondência

Carmem Lúcia Batista

carlubatista@gmail.com

Como citar

BATISTA, Carmem Lúcia. Bibliotecas e sistema educativo em Portugal no século XIX: influências do nacionalismo. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 31, e-143899, 2025. <https://doi.org/10.1590/1808-5245.31.143899>

Parecer(es) aberto(s):

<https://doi.org/10.1590/1808-5245.31.143899A>

Recebido: 08/11/2024

Aceito: 03/02/2025

