

# La cultura material escolar en la instrucción primaria del Maranhão ochocentista<sup>1</sup>

---

## *A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista*

---

## *School material culture in primary education in the eighteenth century Maranhão*

Samuel Luis Velázquez Castellanos\*

### RESUMEN

El objetivo del artículo es problematizar los contenidos que surgen de las fuentes documentales sobre la enseñanza primaria en el período imperial en la provincia de Maranhão a la luz de los conceptos de la teoría de la cultura material escolar. El estudio se basa en los aportes teórico-metodológicos de la Historia Cultural y se opera en dos frentes: la revisión de la literatura sobre el tema en cuestión y la localización, identificación y análisis de las fuentes provenientes del Archivo Público de Maranhão para ayudarnos a comprender la cultura de Maranhão, la cultura escolar de las instituciones de enseñanza primaria y el material cultural escolar a través de leyes, reglamentos, decretos, aprobaciones y vetos. Se verifica la actuación de los presidentes de la provincia y los inspectores sobre la enseñanza primaria local expresada en los informes y oficios, evaluando el poder de la administración pública en las decisiones de apertura y cierre de escuelas, nombramientos y despidos de maestros, apertura de concursos públicos, creación de asignaturas y exigencia de métodos de enseñanza; prácticas culturales específicas establecidas entre estrategias de imposición y tácticas de apropiación. Se analizan los actos que orientan la enseñanza primaria y se identifican las concepciones, prácticas y posturas relativas a la instrucción, permitiendo interpretar los signos, sentidos y significados que orientan las prácticas escolares y sociales en un

---

1 Traducido por el autor.

\* Universidad Federal del Maranhão. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: [samuel.velazquez@ufma.br](mailto:samuel.velazquez@ufma.br) - <http://orcid.org/0000-0003-0849-348X>

enfoque pedagógico, sociológico y político como dimensión cultural de las culturas escolares y la cultura material escolar según su naturaleza y función.

*Palabras clave:* Instrucción Primaria. Culturas escolares. Cultura material escolar. Maranhão Imperio.

## RESUMO

O objetivo do artigo é problematizar os conteúdos que emergem de fontes documentais sobre a instrução primária no período imperial na Província do Maranhão à luz dos conceitos da teoria da cultura material escolar. Sustenta-se o estudo nos aportes teórico-metodológicos da História Cultural e operacionaliza-se em duas frentes: a revisão da literatura sobre a temática em questão e, a localização, identificação e análise das fontes oriundas do Arquivo Público do Maranhão que nos auxilia na compreensão da cultura maranhense, da cultura escolar das instituições de ensino primário e da cultura material escolar por meio de leis, regulamentos, decretos, aprovações e veto. Verificam-se as ações dos presidentes da Província e dos inspetores sobre a instrução primária local expressa nos relatórios e ofícios, avaliando-se o poder da gestão nas decisões de abrir e fechar escolas, nomear e demitir professores, abrir concursos públicos, criar cadeiras e exigir métodos de ensino; práticas culturais específicas estabelecidas entre estratégias de imposição e táticas de apropriação. Analisam-se os atos que orientam o ensino primário e identificam-se concepções, práticas e posicionamentos referentes à instrução, possibilitando interpretações de signos, sentidos e significados que norteiam as práticas escolares e sociais numa abordagem pedagógica, sociológica e política como dimensão cultural das culturas escolares e da cultura material escolar segundo sua natureza e função.

*Palavras-chave:* Instrução Primária. Culturas escolares. Cultura material escolar. Maranhão Império.

## ABSTRACT

The aim of the article is to problematize the contents that emerge from documentary sources on primary education in the imperial period in Maranhão Province in the light of the concepts of the theory of school material culture. The study is supported by the theoretical-methodological contributions of Cultural History and is operationalized on two fronts: the literature review on the subject in question and the location, identification and analysis of sources from the Public Archive of Maranhão that help us understand the local culture, the school culture of primary education institutions and the cultural material school through laws, regulations, decrees, approvals and veto. The actions of the provincial presidents and the

inspectors regarding the local primary education expressed in the reports and letters are verified, assessing the power of management in decisions to open and close schools, appoint and dismiss teachers, open competitions, set up chairs and demand teaching methods; specific cultural practices established between imposition strategies and appropriation tactics. We analyze the acts that guide primary education and identify conceptions, practices and positions regarding instruction, enabling interpretations of signs, meanings and meanings that guide school and social practices in a pedagogical, sociological and political approach as a cultural dimension of cultures and material culture according to their nature and function.

*Keywords:* Primary Instruction. School cultures. School material culture. Maranhão Empire.

## Introducción

En este artículo se plantean discusiones sobre la educación primaria en Maranhão en el siglo dieciocho desde la perspectiva de la cultura material escolar, basándose en fuentes documentales. La intención es indagar en los actos y hechos de los registros que me ayuden a comprender las estrategias de imposición en uso que guiaron este nivel educativo en la provincia a partir de leyes y decretos imperiales, y sus propósitos de legalidad y consolidación; aunque entiendo que, incluso con las prescripciones que emanan de las relaciones de fuerza que pretendían materializar designios hegemónicos dominantes, la escuela como configuración singular, también ha producido y viene produciendo redes de significados a partir de tácticas de apropiación que se reflejan en las prácticas diferenciadas de los sujetos involucrados en un equilibrio de tensiones. Políticos, gerentes, maestros, alumnos y familiares son considerados aquí como fabricantes/consumidores de otra producción: la cultura escolar mediada por la cultura material de la escuela.

Si los estudios sobre cultura escolar han sido objeto de investigaciones en la Historia de la Educación, con la debida atención a la vida cotidiana de la escuela y su entorno, así como a los agentes y profesionales que han actuado directa e indirectamente en ella, sobre todo cuando indago en los procesos históricos relacionados con las prácticas escolares; entonces el concepto de cultura material de la escuela no podría definirse sin relacionarlo primero con la cultura como producto humano. En esta lógica, si tomamos en consideración el alcance y las coyunturas de la disposición de la educación pública primaria en Maranhão en la primera mitad del siglo XIX y su relativo crecimiento para

la época, los espacios escolares y no escolares utilizados, los artefactos consumidos en clase, así como la naturaleza y el uso de estos objetos escolares en el acto de leer, escribir y contar (Castellanos, 2017), puedo afirmar que, aunque la cultura escolar es “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos” (JULIA, 2001, p. 10); por otro lado, esta cultura que “absorbe e impone” no ha sido la misma para todos y con todos, dependiendo en última instancia de lo que hacen los diferentes protagonistas en los distintos lugares de enseñanza a partir de especificidades contextuales. Cultura escolar en plural o culturas escolares que se constituyen a partir de un “conjunto de contenidos cognitivos y simbólicos que, seleccionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rutinizados’, bajo el efecto de los imperativos de la didactización constituyen habitualmente el objeto de una transmisión deliberada en el contexto de las escuelas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

En este sentido, el objetivo aquí es problematizar los contenidos que surgen de las fuentes documentales sobre la educación primaria en el siglo XIX en la Provincia de Maranhão, a la luz de los conceptos de la teoría de la cultura material escolar, apoyándose en los aportes teórico-metodológicos de la Historia Cultural (CHARTIER, 1990) y poniendo en operación el quehacer histórico en dos frentes: la revisión de la literatura sobre el tema en cuestión y, la localización, identificación y análisis de fuentes provenientes del Archivo Público de Maranhão, que me ayuden a comprender la cultura de Maranhão, la cultura escolar de las instituciones de enseñanza y la cultura material escolar por medio de leyes, reglamentos, decretos, aprobaciones y vetos. Registro las acciones de los presidentes de la Provincia y de los inspectores de la educación pública sobre las instituciones de enseñanza locales, identificando los rastros que exponen el poder de decisión de los administradores/gerentes y los criterios utilizados para abrir y cerrar escuelas, nombrar y despedir maestros, abrir concursos públicos, crear asignaturas y exigir métodos de enseñanza; prácticas culturales específicas que dependen de las estrategias de imposición y de las tácticas de apropiación que surgen en el modelo polemológico de Certeau (2008).

## **Instrucción Primaria: entre actos y hechos administrativos**

En Maranhão, la expansión de la escolaridad se identifica desde la aprobación de la Ley del 15 de octubre de 1827, primera y única ley general de enseñanza primaria del Brasil imperial, que determinó la creación de escuelas en

todas las ciudades, pueblos y lugares más poblados del Imperio, aumentando de 14 a 24 el número de escuelas en ese período (VIVEIROS, 1953)<sup>2</sup>. Sin embargo, en las estadísticas presentadas por Barroso (1867) en *A Instrução Pública no Brasil* se explicita el lugar que ocupaba la provincia comparada con el Norte, Nordeste e, incluso con el Municipio Neutro<sup>3</sup>, en un total de veinte provincias expuestas<sup>4</sup>. Según el autor, al calcular el número de alumnos por habitantes libres en las regiones, Maranhão estaba entre las ocho primeras, de las que el Norte y el Nordeste estaban representados solamente por tres<sup>5</sup>.

Si se compara el número de alumnos en las escuelas públicas y particulares de todas las localidades cubiertas, la provincia estaba entre las nueve primeras, atendiendo a más del 10% de la población escolar junto con Alagoas, y no puede explicarse únicamente por aspectos económicos y de inmigración “[...] la mayor o menor asistencia escolar provincial; [ya que] en algunas provincias [...] los hombres públicos se interesaron más en el problema de la enseñanza que en otras” (PAIVA, 1987, p. 69); aunque el número de individuos con edad escolar capaces de recibir instrucción en todo el país era de 1.190.000, solamente 104.025 se educaron para una población de 981.808 personas no escolarizadas, o sea, en el Brasil Imperial “[...] ni siquiera el 9% de la población escolar calculada sobre los habitantes libres” (PAIVA, 1987, p. 67). Diversidad y forma desigual del proceso de escolarización primaria a nivel local, regional y nacional, lo que “[...] debería hacernos creer que la descentralización político-administrativa por el Acta Adicional de 1834 terminó impidiendo el desarrollo de la educación primaria en el Brasil imperial” (FARIA FILHO, 2007, p. 138). Es en esta tensión entre lo local, lo regional y lo nacional, entre la cultura escolar dirigida por los reglamentos, reformas, prescripciones y normas específicas de cada provincia, y las culturas escolares concebidas en sus singularidades, desde una perspectiva

2 Viveiros en trabajo divulgado en distintas ediciones en el periódico *O Combate* en 1937, encontró en el libro de anotaciones del Liceu escriturado en 1838, que “de 14 escuelas que teníamos, pasamos a 24: dos en la capital y una en Alcântara, Arari, Brejo, Caxias, Guimarães, Icatú, Mearim, Monção, Paço de Lumiar, Pastos-Bons, Pinheiro, Itapecuru, Rosário, S. Bento, S. João de Côrtes, S. Antonio das Almas, S. Vicente Férrer, S. Miguel, Tutóia, Vinhais, Viana y Vargem Grande” (VIVEIROS, 1953, p. 7).

3 Estadísticas recopiladas “según el trabajo publicado recientemente por la Comisión Directora de la Exposición Nacional titulado *O Império do Brasil na Exposição Nacional de 1867*, en *Paris*, [donde] el total de alumnos de instrucción primaria en todas las Provincias, menos la de Matto Grosso, [era] de 107, 485” (BARROSO, 1867, p. 35, subrayado por el autor).

4 Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande o Sul, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahía, Espírito Santos, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais y Municipio Neutro.

5 Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande o Sul, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahía, Espírito Santos, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais y Municipio Neutro.

horizontal que se ramifica y depende de lo que los sujetos actuantes son capaces de hacer con sus tácticas de apropiación, es que la cultura material escolar tiene que ser analizada. Es en ese equilibrio de tensiones establecido entre la cultura escolar mediatizada por las supuestas estrategias de imposición que se dirigen verticalmente desde el exterior hacia el centro de la escuela, desde el director/a de los establecimientos escolares hacia el interior de las clases, desde el maestro/a hacia sus alumnos/as a través de métodos de enseñanza y reglas de control/ajustes, y las culturas escolares que se configuraron partiendo del nivel de creatividad/inventiva de los sujetos que intentan enfrentar lo impuesto, que debe analizarse la enseñanza primaria de Maranhão de los años ochocientos y sus formas de operar como dispositivo de apropiación y consumo de la cultura material de la escuela; comprendiéndola, sobre todo, en el centro de la cultura interna de cada espacio educativo de acuerdo con los objetos y con las propias prácticas, una vez que “es por la y en la educación, a través del trabajo paciente continuamente reiniciado de una “tradición docente” que la cultura se transmite y se perpetúa: la educación “realiza” la cultura como memoria viva [...]” (FORQUIN, 1993, p. 14), lo que implica que al intentarse comprender la enseñanza pública primaria, de Maranhão, la escuela y la relación de esta última con la cultura, se destaque que ese espacio es “el lugar de convivencia de culturas (infantiles, juveniles, adultas, religiosas, étnicas, entre otras)” (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 18), trayendo consigo la posibilidad de capturar trayectorias indeterminadas de sujetos diferentes con instrumentos culturales similares y la relación entre prácticas distintas mediadas y dirigidas no totalmente por prescripciones y normas.

Las acciones políticas y administrativas en relación con la instrucción pública primaria, manifestadas en documentos, sirvieron como referencia para comprender los primeros pasos. Las actas del Consejo Presidencial de Maranhão<sup>6</sup> instalado de 1825 hasta 1828, ayudan este colegiado a afirmarse como institución política y reguladora que legislaba a través de opiniones y resoluciones sobre los más variados asuntos de interés provincial; sobre todo, aquellos referentes a la instrucción: información y comunicados de consejeros que presentaban acciones, actos, hechos y fechas determinando intenciones, posiciones y normas. Este Consejo Presidencial tomando como base la ley del 15 de octubre de 1827 y, según lo prescrito en la Carta del 20 de octubre de 1823, tuvo que instituir la instrucción de los ciudadanos de Maranhão basándose en el artículo 24, que definía como responsabilidad de cada Provincia “promover

<sup>6</sup> El Consejo Presidencial también llamado de Consejo Administrativo, Consejo de Presidencia o Consejo de Gobierno, tiene como objetivo tratar asuntos gubernamentales especialmente los que requirieran examen y juicio administrativo.

la educación de los jóvenes” e indicar por medio de las actas, distintas acciones referentes a la instrucción local.

Entre los actos registrados, a modo de ejemplo, puedo citar las exigencias del presidente de la provincia (como gestor principal) y del inspector de la instrucción pública, para que se empleara el método mutuo en la instrucción primaria. La incorporación del método lancasteriano fue ordenado a través del dispositivo legal el 17 de diciembre de 1849, por Honório Pereira de Azeredo Coutinho, Presidente de la Provincia:

Art. 1<sup>º</sup>. Los Maestros Públicos de Primeras Letras de la Provincia utilizarán para la enseñanza de los jóvenes el método individual, simultáneo, y lancasteriano, según la asistencia mínima, media, y máxima de sus alumnos enmarcada en los artículos siguientes, y quedan divididos en tres categorías... (MARANHÃO, 1849).

El método de Lancaster<sup>7</sup> fue una estrategia utilizada en todas las provincias brasileñas y los materiales adquiridos de acuerdo con lo establecido para su implantación se constituirían en objetos escolares que propagarían oficialmente la enseñanza por monitorización.

Esta enseñanza se establecería mediante el alfabeto y los libros de ortografía, mediada por la serie de lecciones de lectura y el nuevo sistema aritmético, en la inculcación de los deberes para los decuriones y la explicación por el método de enseñanza en órdenes, a partir del número de origen para los círculos, el número de revistas, los billetes de los decuriones y los billetes de acusación y vergüenza.

En el caso específico de Maranhão este método siguió en dos direcciones: una clase abierta por Condurú para niños, en cuanto no estuviese “[...] montada la casa que para la misma escuela se mandó construir en la Calle del Sol” (MARANHÃO, 1849) y; la creación de una Escuela Normal de Enseñanza Mutua<sup>8</sup>, con la finalidad de capacitar maestros efectivos para que implantaran este método en sus localidades, y los individuos que hubieran optado profesionalmente por el magisterio. Esta parecería ser una característica de las Escuelas Normales brasileñas que adoptaron la enseñanza mutua como la de Rio de Janeiro, en 1835, y la de Bahía, en 1836 (VILLELA, 1999).

7 El sistema monitorial o método Lancaster como fue conocido en Brasil. Sus creadores fueron Andrew Bell y Joseph Lancaster.

8 Primera iniciativa gubernamental de implantación de una Escuela Normal en la provincia.

“Esos aires de nueva luz sobre la educación de Maranhão”<sup>9</sup> fueron defendidos por intelectuales como João Lisboa, Gonçalves Dias y César Augusto Marques, que veían en la propuesta presentada un “manantial de oportunidades para la instrucción de los niños de esta provincia” (MARANHÃO, C., 1839). A pesar de este entusiasmo, los maestros como principales interesados en esa experiencia pedagógica no demostraron voluntad de transferirse desde el interior hacia la capital por un período de un año “[...] para conocer la verdadera esencia del método” (MARANHÃO, D., 1839, p. 29), desconsiderando así, el artículo 2.º de la Ley n.º 76, que determinaba que todos por él se instruyeran, incluso con el atenuante del aumento de remuneración, ya que, el profesor que en menos tiempo “[...] se mostrara prácticamente perito en la referida enseñanza por los progresos que hicieran sus alumnos, [recibiría] un quinto más de sueldo”(CASTRO, 2009, p. 48)<sup>10</sup>.

Para el aparente desinterés de los maestros las justificaciones eran las más diversas: las dificultades financieras de las familias, ya que muchos de ellos tuvieron que permanecer en la capital y mantener a las esposas e hijos que quedaron en el interior, como había reclamado el maestro Felipe Francisco Monteiro, de la Villa de Santa Helena (MARANHÃO, C., 1844); la distancia de la capital, que haría imposible la permanencia en São Luís durante largos períodos; el alejamiento de los maestros, que podría desalentar a los estudiantes del interior o influir haciendo que los padres buscaran otras escuelas, lo que llevaría al cierre de los espacios escolares ya establecidos, como temían los maestros Jose Ladislau da Silva Raposo, de la Villa de São João de Cortes (MARANHÃO, C., 1844); sin contar con las exigencias a las maestras por parte de la familia, del matrimonio y de la maternidad, que probablemente responden por su omisión y la no participación. Por último, las preocupaciones de los maestros se basaban en las condiciones económicas y políticas de Maranhão, que no ofrecían seguridad y un sustento adecuado, y todavía estaban bajo los efectos de la Balaiada (1838-1841).

En 1842, como forma de fomentar el desplazamiento de los maestros del interior a São Luís, el Presidente de la Provincia, João Antônio de Miranda, determinó que los interesados en asistir a la Escuela Normal recibirían una bonificación para su mantenimiento en la capital, seguirían recibiendo sus salarios completos, se les garantizaría la reapertura de sus clases cuando terminaran el curso, y en los lugares donde hubiera un mayor número de alumnos, se contrataría específicamente a maestros suplentes para garantizar la no clausura del espacio escolar; pero para que los maestros disfrutaran de este beneficio, el delegado

9 Expresión utilizada por Felipe Condurú para defender la importancia de la creación de la Escuela Normal.

10 Ley n. 76, de 24 de julio de 1838.

literario, al que el maestro estaba subordinado, tenía que comunicar la disponibilidad al Inspector de Instrucción Pública, y éste al Presidente de la Provincia

Las estrategias adoptadas para fomentar la formación pedagógica en la Escuela Normal a través del método de monitorización no suscitaron el interés esperado en los maestros, situación que obligó a Venâncio José Lisboa (Presidente de la Provincia), en 1842, a ordenar a todos los maestros que tuvieran más de 40 alumnos matriculados, que perderían sus sueldos si reaccionaban de otro modo, y podrían ser despedidos de sus funciones en el ámbito de la enseñanza pública si no hacían caso a las medidas impuestas. Por otra parte, a pesar de las críticas posteriores al método, los gobernantes esperaban que ante los “aspectos poco favorecedores de la educación pública” (MARANHÃO, D., 1841), sería posible minimizar los problemas de acceso restringido a las escuelas, especialmente en el interior, donde la ausencia de maestros, edificios y de material escolar entre otros factores eran más acentuados que en la capital.

La fascinación por la adopción del método lancasteriano, que los presidentes pronunciaron, en particular, Sousa e Melo (1838), Figueiredo Camargo (1839) y Antonio de Miranda (1841), se basaba aparentemente en la economía de los gastos, ya que su implantación proponía y simbolizaba la contención de los gastos, tanto con los pagos a los maestros y el uso de materiales de cultura escolar, como con la enseñanza masiva de los niños en los rudimentos de la lectura, la escritura y las matemáticas, y con las lecciones de preceptos morales y religiosos concebidos a través de la instrucción pública durante un período mínimo de tiempo (CASTELLANOS, 2017, p. 226).

En este sentido, tomo prestado el concepto de cultura de Geertz (1989), para quien, el significado de hacerse humano e individuo se da cuando construimos bajo la dirección de los patrones culturales, sistemas de significados creados históricamente, a través de los cuales ordenamos, objetivamos y dirigimos nuestra existencia y las prácticas culturales que nos legitiman, en la medida en que la definición del hombre no viene dada ni por sus capacidades innatas, ni por su comportamiento real; sino por el vínculo que existe entre ellas, por la forma en que la primera se transforma en la segunda, por la forma en que las potencialidades genéricas se centran en actuaciones específicas en una red de significados. En otras palabras, así como la cultura nos modeló y nos modela como una especie única hasta hoy, nos modela como individuos separados, constituyendo en este “doble modelado”, el aspecto que tenemos en común, “[...]”

ni un ser subcultural inmutable, ni en un consenso de cruce cultural establecido” (GEERTZ, 1989, p. 64), haciendo posible este subterfugio, la disminución de la perspectiva uniforme del hombre que se tenía al reconocer las tácticas de apropiación diferenciada, y una nueva forma de entender la cultura al tratar de comprender que, “[...] lo que el hombre es puede estar tan involucrado con el lugar en el que está, con quién es y en lo que cree, que es inseparable de ellos” (GEERTZ, 1989, p. 47); aunque aquí nos interesa destacar las desigualdades y diferencias en las formas de apropiación y los usos de las formas culturales en el contexto de la educación primaria en Maranhão: un ser que llega a ser en el acto de tejer significados y que construye y vive su historia mediada por su propia acción en un constante proceso de textualización (HUNT, 1995).

Acciones de los diferentes sujetos en condiciones desiguales consideradas como contextos para la invención que es permitida por la “libertad condicional y condicionada” del *habitus*; “una relación entre la convención y la innovación” que se produce a partir del acto considerado como el “[...] comportamiento moldeado en cierta medida por las contingencias del momento y sus requerimientos estratégicos, y por consideraciones prácticas” (BOURDIEU, 1996, p. 124). En otras palabras, más allá de la red de significados producidos culturalmente en el marco de la educación primaria de Maranhão, los espacios y métodos, las leyes y reglamentos, cuestiono la historicidad de esta red, para entender quién crea esta red, quién define los significados culturales y con qué propósitos.

En esa perspectiva, aun cuando la cultura material escolar se conforme en tres variables fundamentales para López Martín (2006, p. 425): “el edificio, el mobiliario y el material de enseñanza”; para Escolano Benito (1990), la historia de la escolarización y de los objetos escolares no se reduce al “análisis de los registros cuantitativos en los que se apunta a su implementación institucional, sino que incluye el estudio de todas las condiciones en las que se llevó a cabo el proceso educativo, desde las materiales, hasta las curriculares y metodológicas (ESCOLANO BENITO, 1990, p. 11). En otras palabras, la cultura escolar material se centra “en la relación del hombre con el mundo material” (SOUZA, 2007, pág. 169) expresada en las prácticas educativas, destacando aspectos de la organización escolar, proyectos pedagógicos de escolarización y racionalidades pedagógicas, representaciones de la escuela y los métodos de enseñanza, los dispositivos educativos y las intenciones educativas. La cultura material entendida como “el conjunto de artefactos materiales en circulación y uso en las escuelas, mediada por la relación pedagógica intrínsecamente humana, que revela la dimensión social” (PERES; SOUZA, 2011, p. 56) y no simplemente un reflejo de las relaciones sociales (VEIGA, 2000).

Faria Filho (2003, p. 8), por otro lado, afirma que la cultura escolar posibilita “articular, describir y analizar, de una forma muy rica y compleja, los

elementos clave que componen el fenómeno educativo, tales como los tiempos, los espacios, los sujetos, los conocimientos y las prácticas escolares”. Así, caracterizar la escuela desde la perspectiva de la cultura escolar y analizar sus instrumentos y su uso según las necesidades y el significado que se les da, es percibir que los recursos educativos y su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen elementos de la cultura material escolar. Con esto podemos decir que la cultura escolar es todo lo que constituye la materialidad de la escuela, desde sus pequeños detalles hasta sus grandes estructuras físicas

Desde esta perspectiva, es posible identificarse con los cambios en las regulaciones de la educación pública de 1844, 1854, 1874 e 1877, que acompañaron la dinámica de la educación pública primaria, que cada escuela debe contener, según las últimas regulaciones elaboradas en este período:

Un armario, tres sillas (para el maestro y las personas que visiten la escuela) una mesa para el maestro y las personas que necesiten, para los alumnos, bancos, un reloj, una campana, una pizarra de madera, esponja y tiza para los ejercicios de aritmética, una colección de pesos y medidas del sistema métrico decimal, transferencias, lápices, plumas, plumones, reglas de escritura, perchas para sombreros, tarros y jarras más pequeñas para el agua, dos libros para la matrícula de los estudiantes y para registrar los inventarios de los objetos escolares, y cualquier otra cosa que el inspector de educación pública considere preciosa (CASTRO, 2009, p. 32).

En ese sentido, es importante captar los aspectos de la cultura material escolar, como también los espacios escolares y sus usos que forman parte de la cultura escolar de cada institución (JULIA, 2001) o de las culturas escolares (FORQUIM, 1993); porque es en estos soportes y en el uso diferenciado según las necesidades del público destinatario donde se pueden encontrar acciones y actos llenos de significado para quienes han experimentado sus instalaciones en un contexto específico; es decir, a partir de esta materialidad se puede entender el significado que se da a la cultura material de la escuela. La falta de uniformes y libros registrada en la documentación como soporte de la cultura material escolar, es también indicativa de la situación de las escuelas de la capital y del interior de la provincia. Este vestigio señala el imperativo de la vestimenta para atender al contingente de “niños de ambos sexos que por falta de medios no pudieron asistir a la escuela primaria, a fin de proporcionarles la ropa y los libros que les son indispensables” (MARANHÃO, R., 1874, subrayado añadido), y para garantizar adecuadamente la educación de los niños en edad escolar, siendo ésta

responsabilidad del gobierno inscrito en la ley, que aunque no estaba puesta en operación ni era efectiva en su totalidad, sin embargo era legítima como dispositivo normativo para el funcionamiento de la instrucción pública primaria.

Un documento importante que retrata la situación de las escuelas de Maranhão en la capital en los años 1840 es el informe de Casemiro Sarmiento (Inspector de Instrucción Pública) cuando visitó las tres escuelas de la capital: la parroquia de la Sé (niños y niñas) y de la Conceição. Sobre las primeras clases de los niños de la parroquia de la Sé, informó que sólo había encontrado 13 alumnos harapientos y sucios “y casi todos de las últimas clases sociales, lo que demuestra la poca reparación que inspira esta escuela” (MARANHÃO, O., 1849), sin contar la falta de compendios y utensilios; “en resumen, no [tenía] la casa de instrucción de la juventud más que [el] nombre” (MARANHÃO, O., 1849). La escuela de la parroquia de Conceição estaba localizada en una casa de aspecto desolado, en la que, “el estrecho pasillo en que se [daba] la clase no [era] ventilado, no estaba limpio, los niños estaban descuidados, uno u otro [tenía] compendios viejos y sucios” (MARANHÃO, O., 1849). La última escuela para niñas de la parroquia de la Sé estaba alojada en una sala aceptable, ventilada y limpia; las alumnas tenían donde sentarse, pero no donde escribir, a “no ser la pequeña mesa de la maestra: compendios, traslados poco vi”, afirmando finalmente, que podría “asegurar que esta escuela y como en todas las demás del país, todo lo que las niñas consiguen es aprender a deletrear y escribir mal y algunas pocas costuras” (MARANHÃO, O., 1849). Una pregunta que surge de este informe es señalar que si las escuelas de la capital estaban en ese estado de escasez, ¿cómo estarían las escuelas del interior, especialmente en los lugares más alejados de São Luís? Por eso era común, en la correspondencia de los maestros y delegados literarios, encontrar quejas y solicitudes de renovación y/o construcción de edificios, de artefactos de cultura material escolar, como bancos, mesas, tarros, papeles, lápices, entre otros, como lo hizo la profesora de la Vila de Carolina, quien le reivindicó al gobierno el alquiler de una casa y la compra de libros y compendios para ser distribuidos a los alumnos pobres (MARANHÃO, O., 1869). El profesor de la Vila de São Bento se quejó de que en su escuela no había medios para la enseñanza de las primeras letras y pidió los siguientes materiales, especificando sus valores: diez bancos a 6 mil réis, diez bancos para escribir a 11 mil, una palmatoria que vale mil réis, un banco para tarros, 5 mil réis y un armario para guardar los compendios a 12 mil (MARANHÃO, O., 1869). A su vez, las maestras Rosa Cesarina de Amorim de Vila de Rosário; Raimunda Joaquina Lopes de Vargem Grande y Joana Maria de la Conceição de Barra do Corda hacían las mismas peticiones, además de muebles y libros, requiriendo medios para poder enseñar el bordado y la costura a sus alumnas (MARANHÃO, O., 1869). Finalmente, el cuadro de la educación

de Maranhão durante el Imperio surge en el informe que José da Silva Maia (Inspector de la Instrucción Pública) presentado al Presidente de la Provincia João Silveira de Souza, el 5 de enero de 1861, en el que afirma que:

En resumen, la falta de utensilios, la práctica que se sigue de que los maestros enseñen en sus propios hogares, que en su mayoría son pequeños y no incluyen el número de estudiantes matriculados, la falta de compendios para ser distribuidos a los estudiantes pobres, la mezquindad de los salarios de los maestros, todo esto ha tenido una influencia perniciosa en la enseñanza y son las principales causas de la lenta y prolongada marcha. Las medidas que propongo, por lo tanto, para mejorar esta importante rama del servicio público son las siguientes: *1ero suministro de mobiliario para las escuelas; 2º viviendas para las escuelas; 3º compra de los libros que se han adoptado para ser distribuidos a los alumnos admitidos como pobres; 4º aumento de maestros en el interior* (MARANHÃO, O., 1861, subrayado por el autor).

## **El libro escolar como cultura material de la escuela**

Considerar el libro escolar también como un artefacto de la cultura material de la escuela, según Castellanos (2017), significa darle un estatuto tratando de señalar en su materialidad las reformas educativas a las que ha sido expuesto según los procedimientos de aprobación, adopción y veto, las concepciones pedagógicas a las que ha estado vinculado, la relación con los diferentes tipos de escuela a las que ha sido destinado, que puede denunciar proyectos de enseñanza y formación para grupos específicos de sujetos, y relacionarlo con la expansión de los espacios escolares que se inscribe en la cantidad de remesas registradas en el corpus de documentos; ya que también permite captar las prácticas pedagógicas que impuso en función de su organización y contenido, la circulación de los modelos educativos expresados en las diferentes producciones y ediciones, y la relación que se establece entre los materiales, la industria escolar y la escuela como mercado (VIDAL; SILVA, 2011). Por otro lado, por medio del libro escolar concebido como parte de la cultura material escolar podemos vislumbrar no sólo experiencias individuales y colectivas de construcción de subjetividades, esquemas perceptivos y gustos, corporalidades, recuerdos y afectos, en la medida en que la organización escolar puede alcanzar los objetivos sociales y culturales de la escuela, las posiciones discursivas entre alumnos y

maestros, la relación entre los instrumentos y los métodos, la conformación de los espacios y tiempos escolares como aspectos materiales del universo escolar, las estrategias didácticas, las ideologías impuestas y la “[...] interferencia de la industria en el universo escolar, no solo como proveedora [...]; sino también como productora de nuevas necesidades que impulsan el comercio escolar” (VIDAL; SILVA, 2011, p. 23). En otras palabras, el estudio del libro de texto basado en la “cultura material como elemento significativo para entender la apropiación social y la vida escolar” (SOUZA, 2011, p. 15).

En ese sentido, concebir el libro utilizado en la enseñanza como cultura material escolar, me permite invadir el espacio interior de la escuela, ya que al analizar los procesos de aprobación, adopción, distribución y veto de los artefactos culturales y cruzarlos con otras fuentes de distinta índole, comparando datos y creando alternativas metodológicas, puedo distinguir el disciplinamiento de los cuerpos, la conformación de la corporalidad de los sujetos en contacto con los utensilios, la asistencia a los espacios escolares, la instancia económica y la escolar, las innovaciones metodológicas; es decir, los indicadores de una práctica determinada por medio de los objetos culturales en determinado contexto histórico, las disputas que en torno al libro escolar y la materialidad de la escuela, me permiten percibir cómo se construyen los proyectos sociales y pedagógicos de educación y las especificidades internas de las políticas, proyectos y prácticas pedagógicas. Por último, en cuanto a la inserción de los libros escolares en la educación, las reformas, los programas de enseñanza, “[...] las materias educativas, a partir de 1834, nunca dejaron de ser controladas de forma centralizada, a pesar de la aparente descentralización jurídica” (BITTENCOURT, 2008, p. 54). Dentro de los varios documentos investigados, especialmente la correspondencia de los maestros a los inspectores y de ellos a los presidentes de la provincia, encontré un conjunto de fuentes que me permitieron ver que la adopción de los libros era un punto de discordia entre el inspector, los docentes, y los directores de los establecimientos, especialmente, los de las escuelas particulares. Ciertamente esto se debió a que eran menos dependientes financieramente de las arcas provinciales, deseando una mayor autonomía en la elección de los artefactos de lectura y escritura, ya que los maestros Alexandre José Rodrigues y Domingos Feliciano Marques Perdigão, directores del Colegio de Nuestra Señora de la Concepción y de Nuestra Señora de los Remedios, respectivamente, hacen (MARANHÃO, C., 1844d), que juzgaban *A arte de aprender a ler as cartas manuscritas* de Duarte Ventura, adoptado por la Inspección de Instrucción, como una obra que no tenía ninguna aplicabilidad, ya que “en las clases de primeras letras, en cuanto al primer establecimiento no existe un sólo ejemplar y en el segundo sólo cinco o seis niños leen a través de él” (MARANHÃO, C., 1844c), existiendo, además, la reluctancia de los padres

de negarse “[...] a tal requerimiento, incluso certificando [a los mencionados directores] que [se sintieron] obligados por ellos y [coaccionados] a presentar a sus hijos tal Libro” (MARANHÃO, C., 1844c). La controversia en lo tocante a la nominación y adopción de libros escolares cobra más importancia cuando la prensa comienza a publicarlos, exponiendo la rivalidad entre Casemiro José M. Sarmiento, director de Instrucción Pública, y Domingos Feliciano Marques Perdigão, director del Colegio Nuestra Señora de los Remedios.

*De todos los maestros particulares de la Provincia, Domingos Feliciano Marques Perdigão es el único que ha constantemente cuestionado las órdenes, que en desempeño de mi cargo y en ejecución de las Leyes y Reglamentos, le he transmitido, viniendo a cumplirlas sólo después de grandes retrasos y de polémicas y hallazgos, en los que siempre ha superado los límites del decoro, el respeto e incluso la urbanidad, que me debe a mí, como Inspector de Instrucción y por consiguiente, a su superior, ya que por ley estoy obligado a velar por su conducta, método de enseñanza, así como en lo que se refiere a la inscripción, compendios, envío de mapas y castigos [...]. Esto, que es público y notorio en esta ciudad, fue suficiente para dar a conocer a ese Director, pero él no quiso dar una prueba contra sí mismo, y así ha continuado mostrándose insubordinado, rebelde y en desacato a la ley y contra a quien en su respetable nombre se ha dirigido (MARANHÃO, C., 1844e, subrayado por el autor).*

Las reivindicaciones de Feliciano Perdigão (Director del Colegio de los Remedios) encuentran apoyo en otros maestros particulares, en la medida en que Casemiro Marques pide al Vicepresidente de la Provincia, Ângelo Carlos Muniz, que “[...] Vuestra Excelencia que se opone, así como los demás maestros particulares, ejecute mis órdenes legales sin dudarlos” (MARANHÃO, C., 1844e), y también denuncia que los maestros particulares bajo la misma inspección pública, le daban “consejos y le [proponían] transacciones acerca de los preceptos que le [daba] con respecto a los objetos en los que están sujetos a la misma inspección” (MARANHÃO, C., 1844d). El Inspector de Instrucción Pública consideraba que lo más grave era “burlarse, como lo hacen ellos, dando escándalos delante de sus otros colegas” (MARANHÃO, C., 1844d), y servir de mal ejemplo a los jóvenes confiados a su cuidado, “que alimentados con tal leche, no pueden sino ser insubordinados y obstinados para el futuro, como consecuencia de causar graves daños a la sociedad” (MARANHÃO, C., 1844d).

Feliciano Perdigão, si por un lado afirmaba que el inspector perseguía su establecimiento, le impedía adoptar los compendios que consideraba más

adecuados a los diferentes niveles de rendimiento de los alumnos y establecer un plan de estudio para orientar las dificultades con las que se encontraba el público al que se dirigía; por otra parte, denunció que la insistencia del Inspector de Instrucción en que las escuelas públicas y privadas de Maranhão adoptaran el *Catecismo* de Fleury se fundamentaba no esencialmente en aspectos pedagógicos, sino en el hecho de que él era el traductor de la obra, obteniendo autorización para adoptarla en todas las clases de primeras letras y, consecuentemente, beneficiándose con su difusión, adopción y consumo.

La disputa entre el director del Colegio y el Inspector de Instrucción surgió cuando Perdigoão comenzó a no adoptar ninguno “de los libros, compendios y transferencias designados [...] para ser leídos en todas las Escuelas de la provincia” (MARANHÃO, C., 1844d). De esta forma, Casemiro Sarmiento recurre a las disposiciones legales que “regulan la instrucción pública bajo pena sobre las penas lanzadas contra sus infractores, que en este caso son de desobediencia y de que la clase fuera cerrada” (MARANHÃO, C., 1844d), si no revocaba su decisión. Según el inspector, no valdría de nada que el director se quejara “al Delegado de que los padres no [quisieron] comprar dichos compendios”, cuando la ley así lo exigía y tenía que ser cumplida, advirtiendo que al cabo de ocho días, iría a visitar y examinar el Colegio para ver si se habían cumplido sus instrucciones, de lo contrario mandaría intervenir las clases como lo legitimaba el Reglamento de Instrucción Pública. Los conflictos de intereses, después de tres meses (octubre a diciembre), entre los dos son resueltos en el gabinete por el Presidente de la Provincia, Ângelo Carlos Muniz, cuando exige que las obras adoptadas en las demás escuelas fueran usadas en el Colegio de Nuestra Señora de los Remedios y que se adoptaran otras convenientes que no supusieran una carga para las familias al adquirirlas (MARANHÃO, C., 1844f).

Los problemas de la enseñanza en Maranhão, incluso con la creación de la Inspección y la expansión de las clases en todas las ciudades y pueblos más poblados durante el imperio, no experimentan cambios significativos, a pesar de las numerosas disposiciones legales (leyes, reglamentos y estatutos) que tratan (de una manera u otra) de remediar los problemas de la falta de maestros y los bajos salarios, con la ausencia de edificios para el funcionamiento de las clases (incluso en la capital) donde muchas funcionaban en iglesias, en el subsuelo de los organismos públicos o en casas alquiladas por los docentes, con la falta de material escolar para el desarrollo de las actividades pedagógicas, con la ausencia de libros escolares que incluyeran el número de alumnos de las escuelas comprometiendo la uniformidad de la enseñanza y la sistematización de los métodos. En otras palabras, el campo de estudio de la cultura material escolar me permite problematizar estos aspectos materiales, que “[...] no solamente [son] los objetos y las prácticas culturales, sino también las condiciones de

trabajo de los maestros y la escolarización de los niños” (VEIGA, 2018, p. 31); carencia, escasez e insuficiencia casi naturalizadas por la historia que provocan interrogantes sobre las necesidades, las satisfacciones y “[...] la invención de la categoría de alumno pobre para la identificación de la clientela escolar” (VEIGA, 2018, p. 34).

En el interior de la Provincia, las escuelas generalmente funcionaban en los hogares de los maestros que debían compartir las tareas domésticas con las lecciones de los alumnos, impidiéndoles desarrollar sus actividades docentes con calidad, “no [podía] haber orden, decencia, y regularidad en esta casa de educación” (MARANHÃO, C., 1847). Las quejas durante todo este período permanecen según el análisis de los informes de los inspectores de Instrucción Pública y de los presidentes de la provincia, y son recurrentes hasta la República. La falta de mobiliario, como otro aspecto a tratar, como uno de los principales impedimentos para el desarrollo de la enseñanza, se reflejó en las reivindicaciones dirigidas al gobierno por medio de las decisiones personales de los “maestros que al ver que sus justas quejas no [eran] atendidos [abrieron] sus escuelas sin un solo mueble. Otros pidieron prestado y prestaron mobiliario” (MARANHÃO, R., 1855) para fines de enseñanza, lo que si bien dio lugar a la garantía de un espacio educativo que brindaba oportunidades a los niños en edad escolar, también dio lugar a que la mayoría de los alumnos estuvieran de pie o sentados en el suelo, como fue el caso en el pueblo de Viana.

Con relación a los compendios escolares, entiendo que a pesar del ingreso, traducción e impresión de innumerables obras en Maranhão, el acceso de los alumnos ocurrió de forma más directa en São Luís y en las ciudades más prósperas como Alcântara, Caxias y Itapecuru. En las otras localidades, en las escuelas abiertas en pequeños ciudades y pueblos, según lo establecido en la ley desde 1827 en el territorio nacional, las obras al llegar no fueron suficientes para la cantidad de inscritos, cuantificándose como un ejemplo excepcional, tal vez “O Livro do Povo”, que por el gran tiraje de la obra, por la distribución gratuita del autor, por los precios módicos para su acceso y las estrategias adoptadas para su distribución haya alcanzado toda la provincia, aunque no a todos los alumnos, como se deduce del análisis de la correspondencia en que la que los maestros o delegados literarios les agradecen la recepción del libro o piden un número mayor para que todos los niños de los pueblos puedan tener uno para ellos.

Hasta ahora, la explicación sobre los libros utilizados en la enseñanza de la instrucción primaria en Maranhão durante el Imperio, específicamente, sobre los libros escolares como cultura material de la escuela, se ha sustentado en los procedimientos de aprobación, adopción y distribución de las obras, en los métodos expuestos y en los temas tratados en ejemplares extranjeros, nacionales y/o locales, indicados o no, según los reglamentos y leyes impuestos. También se ha anclado

según el perfil de los autores, la calidad de los libros y las formas de aplicación y evaluación de las asignaturas en el aula según la visión del maestro, la supervisión del delegado literario y la orientación del Inspector de Instrucción Pública.

## **Conclusión**

A modo de conclusión, puedo afirmar que la normalización y el control, incluso con la descentralización instituida por la ley, nunca han dejado de existir cuando se cruzan en varios frentes, entre ellos: en los nombramientos de presidentes por el Gobierno Central y la subordinación del cuerpo cohesionado de políticos a sus dictados en las distintas localidades; en la apertura de varias escuelas públicas y particulares que se regían por disposiciones legales similares entre todas las regiones; en las exigencias de los artefactos de la cultura material escolar, entre ellos, los libros escolares utilizados en la instrucción, siguiendo criterios de evaluación que correspondían a los programas específicos de enseñanza y de disciplinas centradas en los principios de moralidad y civismo, los métodos de enseñanza aunque las necesidades materiales para su aplicación no fueran atendidas por el poder provincial, y la exigencia de uniforme escolar a través de disposiciones legales y el fracaso del propio gobierno legitimando la ilegalidad, así como a través de las leyes y reglamentos establecidos en el escenario de Maranhão de acuerdo con los preceptos legales de otras provincias y el Municipio Neutro; o sea, “las reformas (y proyectos de reforma) de la educación en Brasil en relación con el nivel elemental, discutidas a nivel del Parlamento Nacional, se referían únicamente al Municipio en el Tribunal [haciéndose] conocidas en todo el país [y orientando] las iniciativas provinciales” (PAIVA, 1987, 69).

Por último, aunque las limitaciones pueden superarse cuando se habla de la educación primaria en Maranhão en el Imperio cruzando los datos expuestos en los informes de los presidentes provinciales, con los informes de los inspectores de educación pública, e incluso en los anuncios, denuncias y críticas registradas en el periódico, es importante destacar que si “la cultura material escolar está arraigada en la propia forma escolar de escolarización” (SOUZA, 2007, p. 174), entonces no será posible pensar en la escuela o en los artefactos utilizados en ella más allá de los conocimientos construidos y las prácticas realizadas, ni imaginarla “separada de su dimensión material” (PERES; SOUZA, 2011); en la medida en que “quienes reflexionan sobre el aprendizaje escolar no pueden abstraerlo totalmente de las condiciones ‘materiales’ de su realización” (CHARTIER, A. 2007, p. 45).

## REFERENCIAS

- BARROSO, José L. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11ª ed. São Paulo: Papirus editora, 1996.
- CASTELLANOS, Samuel Luis V. *O livro escolar no Maranhão Império*. São Luís: EDUFMA; Cafê & Lápis, 2017.
- CASTELLANOS, Samuel Luis V. Sociedade Onze de Agosto: uma instituição de ensino popular no Maranhão Império (1870-1876). In: PINHEIRO, Antonio Carlos F.; MADEIRA, Maria das Graças de L. (org.). *Instituições escolares e escolarização no nordeste*. São Luís: EDUFMA; Cafê & Lápis; João Pessoa: UFBP, 2011.
- CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Leis e regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889*. São Luís: EDUFMA, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis : Vozes, 2008.
- CHARTIER, Anne-Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de Leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007. (Coleção Linguagem e Educação).
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Presentación. In: GABRIEL, Narciso de. *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedade en Galicia (1875-1900)*. A Coruña: Ediciones de Castro, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARIA FILHO, Luciano M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. de L. (org.). *História e historiografia da educação Brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Apresentação.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, nº 1, p. 9-44, 2001.

LÓPEZ MARTIN, Ramón. El utilaje escolar y la segunda mitad del siglo XIX. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 2. ed. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 2. ed. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011.

VIDAL, Diana G.; SILVA, Vera Lucia G. da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 2. ed. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011.

VIDAL, Diana G.; SCHWARTZ, Cleonara M. (org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

VILLELA, Heloisa de O. S. O ensino mutuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano M. de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instituição pública e particular do Maranhão. *Revista de Geografia e História*, São Luís, v. 4, p. 3-43, dez. 1953.

VEIGA, Cynthia G. A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social. In: SILVA, Vera Lucia G.; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar A. (org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: Escritas e possibilidades*. Vitória: EDUFES, 2018.

VEIGA, Cynthia G. Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro, 2000. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/node/82>. Acesso em: maio 2011.

## Fuentes históricas

MARANHÃO. Atas do Conselho do Governo da Província do Maranhão. Livro 1337. Arquivo Público do Estado do Maranhão. Setor de Códices, 1849.

MARANHÃO. Correspondência de Francisco Sotero dos Reis (Inspetor da Instrução Pública) enviada a Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo (Presidente da Província) datada de 22 de janeiro de 1839.

MARANHÃO. Correspondência de Francisco Sotero dos Reis (Inspetor da Instrução Pública) a Venâncio José Lisboa (Presidente da Província), datada de 17 de janeiro de 1842.

MARANHÃO. Correspondência de Casemiro José M. Sarmento (Inspetor da Instrução Pública) a Jerônimo Martiniano Figueira Melo, Presidente da Província, datada de 1 de fevereiro de 1844a.

MARANHÃO. Correspondência de Casemiro José M. Sarmento (Inspetor da Instrução Pública) a Jerônimo Martiniano Figueira Melo, Presidente da Província, datada de 6 de março de 1844b.

MARANHÃO. Correspondência do Inspetor de Instrução Pública Casemiro José de M. Sarmento, ao Presidente da Província, João José Moura Magalhães, sobre a recusa do professor e proprietário do Colégio Nossa Senhora da Conceição, Alexandre José Rodrigues, em atender às determinações do inspetor, datada em 1º de outubro de 1844c.

MARANHÃO. Correspondência do Inspetor da Instrução Pública Casemiro José de M. Sarmento, ao Presidente da Província, João José de Moura Magalhães, sobre os professores Alexandre José Rodrigues e Domingos Feliciano Marques Perdigão, que não atendiam às exigências da inspetoria, datada em 2 de outubro de 1844d.

MARANHÃO. Correspondência do Inspetor de Instrução Pública, Casemiro José de M. Sarmento, ao Vice-Presidente da Província, Ângelo Carlos Muniz, sobre a recusa do professor e proprietário do Colégio Nossa Senhora dos Remédios, Domingos Feliciano Marques Perdigão em atender as determinações do inspetor, datada em 16 de outubro de 1844e (grifo meu).

MARANHÃO. Correspondência do Inspetor de Instrução Pública, Casemiro José de M. Sarmento, ao Vice-Presidente da Província, Ângelo Carlos Muniz, sobre a recusa do professor e proprietário do Colégio Nossa Senhora dos Remédios, Domingos Feliciano Marques Perdigão em atender as determinações do Inspetor, datada em 31 de dezembro de 1844f.

MARANHÃO. Correspondência de Sotero dos Reis, Inspetor da Instrução Pública, a Joaquim Franco de Sá, Presidente da Província, datado de 13 de setembro de 1847.

MARANHÃO. Discurso que proferiu o Exmº. Sr. Manoel Felisardo de Sousa e Mello, Presidente desta Província, na ocasião de abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 3 de maio do corrente ano. Maranhão: Tipografia de I. J. Ferreira, 1839.

MARANHÃO. Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão, Herculano Ferreira Penna, à Assembleia Legislativa Provincial, por ocasião de sua instalação no dia 14 de outubro de 1849. Maranhão, Impresso na Typ. de J. A. G. de Magalhães, 1849.

MARANHÃO. Discurso feito pelo Exm<sup>o</sup>. Sr. Dr. João Antonio de Miranda, Presidente da Província do Maranhão, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 3 de julho de 1841. Maranhão: Tipografia Monárquica Constitucional de F. de S. N. Cascaes, 1841.

MARANHÃO. Relatório enviado por Caetano José da Silva, Inspetor da Instrução Pública, para Eduardo Olimpio Machado, Presidente da Província, datado de 11 de abril de 1855.

MARANHÃO. Relatório pelo Inspetor da Instrução Pública, José da Silva Maia, para o Presidente de Província, João Silveira de Souza, datado de 5 de janeiro de 1861.

MARANHÃO. Regulamento da Instrução pública de 1874.

MARANHÃO. Ofício enviado por Casemiro José de M. Sarmiento (Inspetor da Instrução Pública) para o Presidente da Província, Herculano Ferreira Penna, em 16 de abril de 1849.

MARANHÃO. Ofício enviado pelo Inspetor da Instrução Pública, José da Silva Maia, para o Presidente da Província, João Silveira de Souza, em 3 de maio de 1869.

---

Texto recibido el 10/01/2020.

Texto aprobado el 16/04/2020.