



GHPP
GRUPO HISTORIA DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA



XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Eje temático N° 7

Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la Pedagogía



Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia
Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía
REDCHEP

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Alberto Martínez Boom
Alcira Aguilera Morales
Alejandro Álvarez Gallego
Ana Cristina León Palencia
Andrés Klaus Runge Peña
Bárbara García Sánchez
Carlos Jilmar Díaz
Dora Lilia Marín Díaz
Elizabeth Castillo Guzmán
Javier Guerrero Barón
Jhon Henry Orozco Tabares
Juan Carlos Echeverri
Luis Alfonso Alarcón Meneses
María Isabel González Terreros
Oscar Pulido Cortés
Oscar Saldarriaga Vélez
Rafael Ríos Beltrán
Yeimy Cárdenas Palermo
Víctor Manuel Rodríguez
Compiladores

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS
Edición

Primera edición 2016

Universidad de Antioquia
Calle 67 #53 - 108, Medellín, Antioquia
Colombia. Página web: www.udea.edu.co
Medellín, Colombia 57(4) 2198332

El contenido de los textos que se incluyen en este libro es responsabilidad exclusiva de los autores de cada investigación y no representan a la Universidad de Antioquia ni a las entidades colaboradoras en el Congreso.

Realizado en Medellín, Colombia
ISSN: 2539-2603

Índice

Presentación... 4

Comité Organizador XII Cihela... 5

Ponencias...7

Presentación

En 1992 se comenzó con el Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana en la ciudad de Bogotá. Después de 24 años retorna al país de origen, a la ciudad de Medellín, manteniendo el propósito de contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias.

Ha sido un espacio para reflexionar acerca de los sujetos de la educación, su pluralidad y heterogeneidad, y las formas en que ha contribuido a la generación de identidades y procesos de autonomía en América Latina. También ha buscado propiciar el debate en torno a los enfoques y metodologías que se utilizan en la historia de la educación y la pedagogía, la discusión historiográfica, el análisis comparativo e internacional, el encuentro entre investigadores, la participación de jóvenes, la formación de grupos de investigación y de redes académicas, así como la consolidación de espacios de investigación y docencia sobre la historia de la educación iberoamericana.

Después de un proceso de consulta en la comunidad nacional de historia de la educación y la pedagogía, así como con algunos colegas de Iberoamérica, se decidió que la temática general para el presente CIHELA será *Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica*. Un rasgo distintivo de las tradiciones historiográficas educativas en Colombia ha consistido en problematizar el saber pedagógico y la pedagogía, en el contexto Iberoamericano. Pues bien, se pretende volver a mirar lo acontecido con las instituciones, en su entrañable relación con la multiplicidad de prácticas y saberes construidos por sujetos de saber pedagógico y de la educación: maestros, directivos, políticos, líderes sindicales, madres comunitarias, organizaciones civiles, educadores populares, indígenas, afrodescendientes, entre otros.

Objetivo general del evento

Favorecer la reflexión y el intercambio de la comunidad académica de historia de la educación y la pedagogía en Iberoamérica a propósito de la historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico

Objetivos específicos

- Contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias
- Generar espacios de debate, construcción de conocimiento y apropiación social para la problematización del presente en las sociedades latinoamericanas
- Propiciar el encuentro académico intercultural de grupos e investigadores en torno a la historia de la educación y la pedagogía.

Comité organizador

Coordinación general

Alexander Yarza de los Ríos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía. REDCHEP.

Comité Científico Nacional

Absalón Jiménez Becerra, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandro Álvarez Gallego, Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Klaus Runge Peña, Universidad de Antioquia.

Bárbara García Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Ernesto Noguera, Universidad Pedagógica Nacional.

Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad del Cauca.

Javier Guerrero, Asociación Colombiana de Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Juan Carlos Echeverri, Universidad Pontificia Bolivariana.

Luis Alfonso Alarcón Meneses, Universidad del Atlántico.

María Isabel González, Universidad Pedagógica Nacional.

Oscar Pulido Cortés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Oscar Saldarriaga Vélez, Universidad Pontificia Javeriana

Rafael Ríos Beltrán, Universidad del Valle.

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Científico Internacional

José Gondra, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter, España

Alicia Civera, Carlos Escalante, Salvador Camacho, Elsie Rockwell, México

Antonio Romano, Uruguay

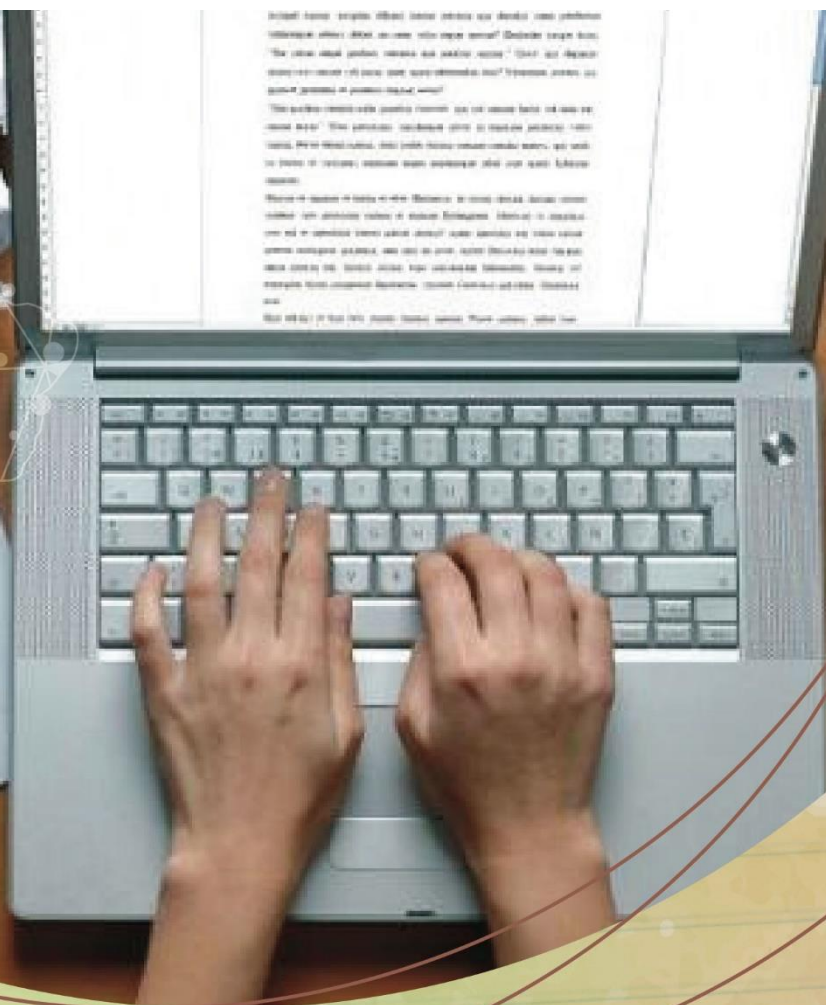
Comité Honorario

Jesús Alberto Echeverri, Universidad de Antioquia

Martha Cecilia Herrera, Universidad Pedagógica Nacional

Comité Administrativo

Carlos Arturo Soto Lombana, Decano Facultad de Educación, Universidad de Antioquia



Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la Pedagogía



Resúmenes de ponencias

ÉCA TATÚ, MANDANDO O FILHO À ESCOLA” NA “TERRA DOS MICROCEPHALOS”: LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO E MIGUEL COUTO POR MARIO PINTO SERVA.

Alexandre Simão (UNESP)¹
Email: alexandre.smo@gmail.com

Empenhados na modernização da sociedade brasileira, os intelectuais da Primeira República (1889-1930) compartilharam o sonho de um país integralmente alfabetizado. Diante das incertezas geradas pelas tensões políticas e sociais do período, assim como pela gravidade do conflito bélico na Europa depois de 1914, os “homens cultos” se valeram da causa educacional para propor alternativas de sustentação ao modelo de civilização almejado.

Todavia, esse engajamento intelectual em favor da educação não pode ser compreendido apenas pela urgência dos temas levantados. De fato, ele está inserido em um amplo processo de transformações vivenciado pelos principais centros urbanos do país, no qual a imprensa periódica ocupou papel central.

Acompanhando a aceleração da vida cotidiana que marcou a chamada *Belle Époque*, os periódicos registraram as variações do cenário que se modernizava. Firmando-se enquanto elemento essencial às práticas culturais e econômicas de uma sociedade atrelada ao ideal de progresso, foi em suas páginas que se configurou o ambiente necessário ao exercício da atividade intelectual no período (SEVCENKO, 1980: 66-69).

De modo geral, na medida em que a população urbana crescia e os espaços se modificavam, a procura por novos produtos culturais, de conteúdo inédito, também se ampliava. Com os avanços obtidos na composição gráfica dos impressos (em seus diversos formatos: jornais, panfletos e revistas), foi possível elevar a velocidade e reduzir os custos de impressão, favorecendo consideravelmente o surgimento de diversas publicações (BAHIA, 2009).

¹ Mestrando em Educação na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Marília. Graduado em História pela mesma instituição (campus Assis), atua como professor na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Como consequência, essa industrialização das formas de comunicação fez a demanda profissional por publicistas crescer de maneira considerável. Encontrando as portas das redações abertas, os intelectuais alinharam-se aos proprietários de jornais e seus respectivos grupos políticos. Estar na imprensa, portanto, significava poder articular a própria carreira política (MICELI, 2001: 17). Assim, cientes da atração que suas palavras despertavam, estes atores buscaram em várias publicações convocar seus pares à participação em campanhas para superação do atraso brasileiro. No centro das preocupações estaria aquele considerado o maior entrave ao desenvolvimento da nação: o analfabetismo (SEVCENKO, 1980: 66-69).

Visto dessa perspectiva, o missionarismo pela causa educacional concebia a atividade intelectual na imprensa como um apostolado social. Imbricados por um sentimento paternalista de fundo autoritário, pretendiam determinar os rumos para fixação de valores culturais importados da Europa. Noutros termos, tratava-se de promover a adaptação das medidas modernizantes à realidade brasileira.

Expressivas nesse sentido são as ações e campanhas embaladas pelo fervor nacionalista após a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que colocou em xeque as expectativas em relação ao futuro. Preocupados com o baixo poderio militar do país e, por sua vez, com a ausência de consciência cívica da população, vários intelectuais se reuniram em agremiações que defendiam, entre outras bandeiras, o serviço militar obrigatório, o voto secreto e o combate ao analfabetismo. É o caso, por exemplo, da *Liga Nacionalista de São Paulo* ².

Fundada em 1916 após discurso de Olavo Bilac na *Faculdade de Direito de São Paulo*, a *LNSP* era composta por intelectuais, políticos e educadores, alguns vinculados ao jornal *O Estado de S. Paulo* ³, incluindo o então diretor do periódico Julio Mesquita. No período em que exerceu suas atividades – entre 1916-1924 –, a entidade liderou uma grande empreitada pela sedimentação da cultura nacional e manteve atuação expressiva nos debates educacionais (LEVI-MOREIRA, 1982).

Militante da *Liga Nacionalista de São Paulo* e colaborador ativo de vários impressos, dentre eles *O Estado de S. Paulo* e o *Diário Nacional*, Mario Pinto Serva não esteve alheio a essas questões. Inserido na *rede de relações* ⁴ composta pela aproximação entre o grupo do *OESP* e a entidade, o intelectual aproveitou o espaço concedido nas páginas dos jornais para demarcar um lugar no *campo* ⁵ educacional.

² A sigla *LNSP* (em itálico) será utilizada para nos referirmos a *Liga Nacionalista de São Paulo*.

³ A sigla *OESP* (em itálico) será utilizada para nos referirmos ao jornal *O Estado de S. Paulo*.

⁴ Nos valem aqui definição elaborada por SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, Réne (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. Pp. 231-269.

⁵ Adotamos a definição de *campo* elaborada por Pierre Bourdieu em BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Assim, o objetivo desse trabalho consiste em analisar as propostas de combate ao analfabetismo expressas no pensamento educacional de Mario Pinto Serva. Para tanto, me apoiarei nas leituras de Monteiro Lobato e Miguel Couto realizadas pelo intelectual na obra *A Educação Nacional* (1924).

Editada na tipografia da Livraria Universal, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, o livro reúne cinquenta artigos de Serva originalmente publicados na imprensa. De composição gráfica simples, impresso no formato 22x14,5cm, a publicação contém apenas uma foto do autor e uma menção a algumas de suas obras na folha de rosto. O índice consta no final e não há prefácio ou introdução.

Analisando o livro em questão, pretendo problematizar o papel atribuído por Mario Pinto Serva à escola e as *estratégias*⁶ discursivas que elaborou para defender a universalização do ensino público. Ao longo do texto, busco evidenciar as propostas do autor e as leituras que realizou da população brasileira analfabeta. Para facilitar e tornar claro o caminho percorrido, iremos nos ater a dois pontos: a figura do analfabeto e o papel atribuído à escola.

A escola e os analfabetos segundo Mario Pinto Serva.

O *ideal nacional* de Mario Pinto Serva buscava na escola o caminho para “esculpir” a raça brasileira transformando o povo “physica e mentalmente, model(ando) (seus) corpos e constr(uindo) (seu) espírito” (SERVA, 1924: 17)⁷. Desenvolver e “cultivar o physico” da população seria, assim, a finalidade histórica da Nação formando – a exemplo dos gregos antigos – uma Pátria de “homens fortes e mulheres bellas” (SERVA, 1924: 16).

Esta busca por regenerar as populações brasileiras por meio da educação tornando-as produtivas, disciplinadas e saudáveis, estaria no centro do nacionalismo pulverizado na produção intelectual da década de 1920 (CARVALHO, 1989: 21).

A figura do caipira improdutivo, flagelado pelas endemias e pelo analfabetismo, conforme delineou Monteiro Lobato em seu personagem Jeca Tatu, é um exemplo evidente dessa leitura do social. Tendo sua primeira aparição em carta publicada por Monteiro Lobato na sessão *Queixas e Reclamações* do jornal *O Estado de S. Paulo* em 1914, Jeca Tatu acabou por se firmar enquanto representação dos habitantes do meio rural brasileiro. Picando fumo, sentado de cócoras, doente e preguiçoso, o caboclo

⁶ Segundo Michel De Certeau, a *estratégia* se organiza a partir do postulado de um “local de querer e poder próprios”, demarcando um espaço sobre o tempo. CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. P.99

⁷ *Grifos meus*.

lobatiano era o oposto daquele contemplado pela visão ufanista. Condenado ao fatalismo por seus próprios hábitos, seria incapaz de compreender os sentidos da pátria e do progresso (SILVA, 2013: 15).

Estereótipo do atraso, o Jeca passa por uma revisão de seu criador em 1918. Empolgado pelas ideias sanitistas, Lobato se desculpa com o personagem exaltando sua capacidade de resistir às péssimas condições de higiene a que estava exposto. De parasita da Nação, o caboclo foi transformado em parâmetro de nacionalidade. A elevação do país dependia, nesse sentido, da cura das moléstias que afligiam a população rural (SILVA, 2013: 16).

Dialogando com o autor de *Urupês*, Mario Pinto Serva se *apropria* em alguns artigos do personagem como uma *representação* do analfabeto.⁸ Em sua leitura, o intelectual entende que a redenção de Jeca seria a escolarização. Conforme assinala nesse trecho: “Jéca Tatú só desaparecerá com a escola espalhada por todo interior do paiz, escola que eduque physica e mentalmente o nosso povo” (SERVA, 1924: 19).

As referências feitas ao personagem de Lobato, a meu ver, compõem a estratégia discursiva de Serva que buscava dar legitimidade aos seus argumentos por meio de uma leitura já consagrada da população rural e a precariedade de sua educação. Nessa perspectiva, para o autor, caberia à escola afastar o povo brasileiro de sua condição de miséria e da criminalidade resultante de sua ignorância.

Para tanto, a instituição deveria atender a “necessidade do momento”, que seria:

Modificar a mentalidade secular do brasileiro, transformal-o em um homem moderno, dar-lhe hábitos práticos, commerciaes, dotal-o de conhecimentos scientificos e technicos, fazer uma revisão completa de todos os seus processos mentaes, economicos e sociaes (SERVA, 1924: 39)

Sendo assim, a educação escolar deveria realizar a “elevação intellectual” do país, libertando-o de suas inferioridades e inculcando uma “personalidade respeitável no concerto dos povos civilizados” (SERVA, 1924: 95). Entretanto, antes fazia-se necessário expandir o número de estabelecimentos de ensino no país. Conforme advertia: “comparando-se o número de escolas e de alumnos no nosso paiz com o de qualquer outro do mundo, tem-se vergonha da situação miserável em que nos encontramos” (SERVA, 1924: 41).

Para o enfrentamento da questão, Serva sugeria a criação de um “Ministério Nacional de Educação”, capaz de tomar as “iniciativas necessárias para difusão na

⁸ Adotamos os conceitos de *apropriação* e *representação* tal como define Roger Chartier em CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

população nacional do ensino primário, tecnico, industrial, comercial e superior” (SERVA, 1924: 20). Tal ideia não era original uma vez que em 1890 foi criado o efêmero Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo à frente Benjamin Constant. Apesar do fracasso, resistia a ideia de criação desta pasta para o êxito do projeto republicano.

Todavia, a sugestão para instituição de um órgão federal que gerisse o ensino público expressa uma ideia central no pensamento educacional do autor: a divisão da responsabilidade e, por consequência, dos investimentos em instrução pública entre as diferentes esferas do poder.

Dessa maneira, Pinto Serva enxergava a centralização da direção da instrução pública como alternativa para irradiação da escolarização por todo território nacional. Além disso, o intelectual ressaltava a necessidade das municipalidades despendere recursos com a criação de escolas em seus domínios. O articulista acusa os municípios paulistas de não se dedicarem à expansão da instrução primária e, valendo-se do exemplo de Minas Gerais, defende que as administrações regionais investissem no mínimo 10% de suas receitas com a educação do povo (SERVA, 1924: 64).

Assim,

A idéa da educação, infundida em todos os espíritos, constituindo a preocupação dominante da nacionalidade, propagada a todos os Estados, todos os municípios, todas as localidades do Brasil, será a grande força dinamica que precisamos para atingir o período de plena florescencia da nossa civilização e da nossa força (SERVA, 1924: 64).

“(S)egregadas da civilização” as populações espalhadas pelo vasto território nacional estariam “chumbadas ao pelourinho da ignorância, incapazes da gloria do viver illuminado pela razão, pela ciência, pelo civismo e pela arte” (SERVA, 1924: 31).

Nesse sentido, por estarem mais próximas das crianças e adultos não alfabetizados, as administrações municipais deveriam despertar a “raça para a vida mental, para o trabalho de aperfeiçoamento intellectual, para a renovação e transformação que urge realizar” (SERVA, 1924: 65). Espalhada por toda extensão geográfica do país, a escola alçaria o patamar de “força irradiadora” do “novo historico cyclo da raça brasileira” (SERVA, 1924: 66). Assim sendo, na medida em que as crianças em idade escolar estivessem frequentando a escola, seria possível propagar nos meios em que viviam os valores culturais transmitidos pela educação primária.

Nas palavras do autor:

A criação de uma escola é a constituição de um fóco de irradiação de idéas: cada jovem educado é um irradiador de idéas. Um homem educado, instruído e culto é um permanente fóco de idéas, é um educador, um instructor e propagador da cultura no meio em que vive. Por meio do menor que frequenta a escola educa-se toda a sua família, todo o meio social (SERVA, 1924: 65).

De fato, para o autor, cada criança educada no seio da escola se tornaria um educador do meio social. Cada jovem instruído espalharia cultura, educando sua família e os que com ela convivem. A Nação entusiasmada pela “acção educativa” adquiriria uma “capacidade evolutiva illimitada” (SERVA, 1924: 25).

Todavia, erradicar o analfabetismo e aumentar o número de escolas não seriam atribuições apenas do Poder Público. Segundo o autor, tal responsabilidade deveria ser dividida com a Igreja Católica, com a imprensa e com associações particulares que deveriam promover iniciativas que possibilitassem a construção da nacionalidade, uma vez que a “educação do povo é a pedra angular em que repousa a estrutura toda da organização social” (SERVA, 1924: 77).

No entender do publicista, estando no território nacional desde o início da colonização, a Igreja Católica tinha grande parcela de culpa sobre os elevados índices de analfabetismo do país. Assim sendo, para se redimir teria a obrigação de investir na criação de escolas primárias paroquiais diurnas para jovens e noturnas para adultos, de modo a atender as localidades onde haveria pouca presença do Estado.

Nesse sentido assinala o autor:

Se em toda a parte o catholicismo foi um agente de analphabetismo, é visto que no Brasil também compete a Igreja Catholica a responsabilidade máxima na proporção de 80% de analphabetismo observada entre nós e que degrada o nosso paiz aos olhos do mundo civilizado, sendo a causa de todos os nossos males sociaes, da nossa rotina, do nosso atrazo, da nossa miséria, da nossa anarchia (SERVA, 1924: 84-85).

Como exemplo, Serva aponta as ações das paróquias norte-americanas para a demanda das crianças em idade escolar; “Houvesse em cada diocese, archidiocese e parochia brasileira o mesmo zelo pela educação do povo que há na America do Norte, e o nosso paiz rivalizaria em riqueza e poder com os Estados Unidos” (SERVA, 1924: 90). Com efeito, na concepção do autor, tendo o Brasil uma porcentagem maior de católicos, a principal preocupação da Igreja deveria ser a de promover a obra educacional necessária.

A causa nacional da educação demandava, portanto, todos os esforços possíveis. Contudo, sua divulgação dependia de um propagandista comprometido, uma vez que:

Os propagandistas da República foram uns ingênuos e se deixaram illudir pro uma miragem, que cedo se desfez porque não é possível nem realizável a verdadeira republica e effectiva democracia sem que o povo tenha competencia para o exercício dessa fórmula de governo (SERVA, 1924: 104).

Nesse sentido, aos “ardorosos luctadores” da educação nacional estaria incumbida a missão de pelejar pelos estados em prol dessa causa que os destacaria como “mais notáveis propugnadores da grandeza pátria” (SERVA, 1924: 104). Para enfatizar a importância dessa campanha pela organização do ensino, Serva apresenta uma tabela (Figura 1) contendo dados com o número de crianças em idade escolar que não possuíam acesso à escola. Conforme mostra:

	População total	População em idade escolar	N. de menores matriculados em escolas	N. de menores matriculados sem escolas	N. de menores para os menores atualmente sem escola
Amazonas	520.000	104.000	10.000	94.000	1.800
Pará	1.050.000	210.000	30.000	180.000	3.600
Maranhão	840.000	168.000	15.000	153.000	3.000
Piauí	550.000	110.000	15.000	95.000	1.800
Ceará	1.500.000	300.000	20.000	280.000	5.600
R. G. Norte	550.000	110.000	20.000	90.000	1.800
Paraíba	760.000	152.000	20.000	132.000	2.600
Pernamb.	2.050.000	410.000	40.000	370.000	7.000
Alagoas	1.060.000	212.000	20.000	192.000	3.800
Bahia	3.350.000	670.000	50.000	620.000	12.000
Sergipe	550.000	110.000	20.000	90.000	1.800
E. Santo	490.000	98.000	15.000	83.000	1.800
R. Janeiro	1.050.000	330.000	35.000	295.000	5.800
C. Federal	1.150.000	230.000	90.000	140.000	2.800
S. Paulo	4.400.000	880.000	200.000	680.000	13.000
Paraná	750.000	150.000	35.000	115.000	2.300
S. Cath.	600.000	120.000	35.000	85.000	1.800
R. G. Sul	2.100.000	420.000	140.000	280.000	5.600
M. Geraes	5.700.000	1.140.000	230.000	910.000	18.000
Goyaz	560.000	112.000	10.000	102.000	2.000
Acre	120.000	24.000	5.000	19.000	380
M. Grosso	250.000	50.000	10.000	40.000	800
Somma	30.550.000	6.110.000	1.065.000	5.045.000	99.080

Figura 1 – Dados da população escolar de S. Paulo na década de 1920 (SERVA, 1924: 105)

“O maximo problema paulista”, a porcentagem de alunos sem acesso à instrução chocava o autor, que afirmava: “O estado de São Paulo, que se julga o mais culto e adeantado do paiz, está nas mais miseráveis condições intellectuais” (SERVA, 1924: 96).

Sem “intellectualizar” seu progresso, São Paulo transformaria-se em “terra inculta que só produz matto” (SERVA, 1924: 94). Para legitimar as advertências que fazia do risco corrido pelos paulistas, Serva comparava dados da matrícula escolar com o estado americano do Texas, com o vizinho sulamericano Chile e com a Suíça. Abaixo, a tabela (Figura 2) do articulista:

Estados ou Paizes	População	N.º de alumnos matriculados em escolas
S. Paulo	4.592.188	230.000
Texas	4.663.228	1.035.000
Chile	3.754.723	454.147
Suissa	3.880.320	604.223

Figura 2 – Comparativo do número de alunos matriculados em escolas em diferentes estados ou países (SERVA, 1924: 94).

A fonte dos dados não é mencionada. No entanto, é interessante notar como o intelectual deduzia existir, entre estados e países com número aproximado de habitantes, porcentagem igual de crianças em idade escolar. O trecho abaixo deixa claro tal interpretação:

Para melhor caracterizar a miséria de nossa instrução, comparemos mais pormenorizadamente os algarismos.

O Texas, com 4.663,228 habitantes, tinha 8.401 escolas públicas elementares de primeiro grau com 927.869 alunos matriculados e 25.592 professores, além de 2.621 escolas secundárias com 4.766 professores e 107.779 alunos.

No Estado de S. Paulo nós temos um total de 230.000 alunos matriculados e cerca de 5.000 professores! Há, portanto, presentemente cerca de 800.000 menores em idade escolar no Estado de S. Paulo que não frequentam escolas! E os que frequentam recebem apenas um curso de 2 anos! Ora, em dois anos aprende-se apenas, e muito mal, a ler e escrever (SERVA, 1924: 95).

No entender de Serva, o estado de São Paulo não poderia se considerar um “paiz civilizado” instruindo somente “a quarta parte da sua população e essa mesma apenas em primeira letras: em um curso de dois anos” (SERVA, 1924: 95). Embora não especifique, acreditamos que o autor esteja se referindo a reforma do ensino público paulista promovida por Antonio de Sampaio Doria em 1920.⁹

Para o autor, os dois anos de duração do ensino primário eram insuficientes para “renovação mental” da população paulista. Além disso, o curto período desse segmento de ensino, apontado como fruto da redução de gastos públicos com a instrução, impedia cultivar, adubar e trabalhar a inteligência do homem brasileiro.

Além disso, outra preocupação do intelectual residia na questão imigratória no estado de São Paulo. Segundo Serva, a grande massa de analfabetos estrangeiros prejudicava a disseminação de um espírito nacional. Para dar dimensão ao problema, Mario se valeu de outra estratégia discursiva para desenhar a figura do analfabeto. Desta vez, o autor se *apropria* da figura do “microcephalo” de Miguel Couto.

Tal distinção seguia de acordo com os destinos pensados pelo autor para inserção de cada segmento no setor produtivo. Aos estrangeiros, esperava-se proporcionar instrução que os formassem hábeis ao exercício do trabalho urbano,

⁹ Valéria Medeiros em sua tese sobre a trajetória de Sampaio Doria aponta para as relações entre Mario Pinto Serva e o reformador, estabelecidas por meio da *Liga Nacionalista de São Paulo*. Segundo a autora, embora engajados nas mesmas campanhas, em muitos momentos, Serva e Doria expressaram posicionamentos contrários. Nesse sentido, críticas como esta feita à impopular medida de Doria frente a Diretoria Geral de Instrução Pública, sugerem para as relações de tensão e disputas que configuram o campo educacional do período. Para mais, ver: MEDEIROS, Valéria A. **Antonio Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica – PUC.

industrial e comercial. Já em relação aos brasileiros que viviam no campo, a formação deveria voltar-se para fixação à terra.

Fora isso, havia no autor certo temor a respeito dos impactos da imigração em São Paulo. Lidos como incapazes de encaminhar o progresso econômico, a massa de analfabetos que ingressavam no território paulista demandava medidas de integração. Como pretendo modelo de desenvolvimento à federação, era prioritário ao estado solucionar a questão. A alternativa encontrada por Mario Pinto Serva para este caso, portanto, estaria na criação de escolas noturnas para adultos.

Calculados por Serva em dois milhões somente no estado de São Paulo, os *microcephalos*, conforme se referia, possuíam “visão physica estreitada” deixando escapar aos olhos uma imensa quantidade de “noções escriptas”. Por não saberem ler e escrever estes indivíduos estariam desprovidos de inteligência, configurando-se aptos apenas ao exercício de funções materiais. Nesse sentido, na concepção que compartilha de Miguel Couto, Serva compreende que o iletrado “não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria” (SERVA, 1924: 98).

Daí a necessidade de educá-los fora dos turnos de trabalho. O trabalhador alfabetizado adquiriria “noções científicas elementares”, o que valorizaria sua mão de obra e traria uma imensa contribuição “aumengtando enormemente a riqueza e a produção do Estado e aperfeiçoando os seus processos economicos” (SERVA, 1924: 99).

É válido ressaltar que essa proposta mantém vínculos estreitos com as ações executadas pela *Liga Nacionalista de São Paulo* da qual Mario Pinto Serva foi integrante. Embora extinta por decreto presidencial no ano de publicação do livro, durante seu período de funcionamento a agremiação carregou em suas campanhas a bandeira dos projetos políticos dos nacionalistas liberais paulistas. Dentre as muitas atividades exercidas pela agremiação em prol da elevação moral e cívica da Nação, estaria a formação de escolas noturnas anexas aos grupos escolares.

Como observado, o intelectual destaca em vários trechos que a educação do trabalhador ampliaria sua capacidade produtiva ao mesmo tempo em que faria crescer a riqueza econômica do país. Entretanto, por trás dessa leitura existe a intenção de controlar esses setores anulando suas intervenções no processo de modernização. Receosos com a repercussão das greves operárias ocorridas depois de 1917, as elites políticas rapidamente se mobilizaram em tentativas de controlar dos trabalhadores.

A escola noturna para adultos sugerida por Serva seguia nesse caminho. De acordo com o publicista, após a disseminação dessas unidades pelo interior paulista, poderia ser decretada a obrigatoriedade do ensino para homens e mulheres entre 20 e 30 anos de idade.

Mario entendia que a medida não enfrentaria resistência, já que

O dever de todo homem, seja elle operário, soldado, commerciante, industrial, marinheiro, lavrador, servente, empregado, fazendeiro, é instruir-se, procurar comprehender o mundo e a humanidade, para seu próprio bem, para o bem dos seus e da Pátria, para ser útil a si, à sua família e à sua terra (SERVA, 1924: 9).

Consoante com as ideias positivistas, essa perspectiva depositava na instrução a confiança na formação de espíritos voltados ao conhecimento científico. A obrigação legal do curso primário consistia, portanto, em exigir da população que cumprissem seu papel para com a grande obra de reconstrução nacional. Aos instruídos caberia investir na difusão da escola, e aos analfabetos frequentá-la.

“Terra de Microcephalos” ou de Jecas, segundo Mario Pinto Serva, o país estaria longe de constituir uma Nação. Nesse ponto, a interlocução estabelecida com outros autores dava base à argumentação do intelectual sobre a gravidade dos problemas assinalados. Delineando um perfil da população brasileira por meio de conceituações e constatações já concebidas, nos artigos de *A Educação Nacional* as mediações entre o analfabeto e o processo educativo sempre eram compreendidas por uma ótica do trabalho. Entretanto, o que se configura em seus artigos mantém um traço singular: a convocação permanente dos leitores ao engajamento nas campanhas de redenção nacional pela educação. Convocação feita por quem circulava entre os educadores sem atuar como um sujeito da escola. Noutros termos, um recrutamento que demonstrava a presença política de um personagem que procurava projeção entre os educadores.

Referências:

BAHIA, B. J. **História, jornal e técnica: história da imprensa brasileira.** Rio de Janeiro: Mauad, 2009, v. 1.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARVALHO, Maria Marta C. **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

LEVI-MOREIRA, Silvia. **A Liga Nacionalista de São Paulo: ideologia e atuação**. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – USP.

MEDEIROS, Valéria A. **Antonio Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica – PUC.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SERVA, Mario P. **A educação nacional**. Pelotas: Ed. Echenique & Companhia, 1924.

SEVCENKO, Nicolau. **O Fardo do Homem Culto: literatura e analfabetismo no prelúdio republicano**. In: Revista de Cultura Vozes, nº9, Nov. 1980. P.p. 66-68.

SILVA, Luciana Meire da. **O rural nas obras de Monteiro Lobato nas décadas de 1910 a 1930**. Marília, 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, Réne (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. Pp. 231-269.

“LIBERTAD DE ENSEÑANZA”: DE LA ABOLICIÓN DE LOS GREMIOS AL ESTADO EDUCADOR. MÉXICO, 1821-1896¹⁰

Aleida García Aguirre y Eugenia Roldán Vera¹¹

¹⁰ Este trabajo es uno de los resultados del trabajo realizado por la autora dentro del proyecto “Enseñanza libre y educación religiosa” bajo la dirección de la Dra. Eugenia Roldán Vera.

¹¹ La Dra. Eugenia Roldán Vera es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (eroldan@cinvestav.mx). La M. en C. se encuentra preparando su proyecto para ingresar al doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (aleidaguirre@gmail.com)

El concepto “libertad de enseñanza” y sus similares “libre enseñanza” e “instrucción libre” se encuentran en fuentes documentales mexicanas a partir de los años treinta del siglo XIX: editoriales y artículos de opinión periodísticos, proyectos de legislación y leyes aprobadas. La existencia de acepciones discrepantes de “libertad de enseñanza” estaba vinculada a las posiciones y aspiraciones políticas de quienes las elaboraban; la polisemia también fue resultado de la relación semántica con leyes y debates de otros países, y de la historia político-militar del siglo XIX que propiciaba o impedía los debates. El análisis de los primeros registros del concepto, al inicio de la vida independiente, muestra estabilidad y consenso semántico; es posible identificar una multiplicación de significados al avanzar el siglo XIX, a la par que suceden disputas por definir la estructura del Estado.

La “libertad de enseñanza” ha sido objeto de la historia jurídica, política y de la educación; en el grueso de dichos análisis, la definición del concepto coincide con la narrativa de laicidad, liberalismo y progreso en la historia de México que elaboran los autores, y la valoración que de emiten.¹² Desde la perspectiva de la historia de conceptos de Reinhart Koselleck, este trabajo analizará el desarrollo del concepto “libertad de enseñanza” a lo largo de cuatro periodos de significación: en el primer periodo, ubicado entre la consumación de la independencia y el triunfo liberal del Plan de Ayutla (1821-1855), el significado está vinculado a la acción del poder público para desarticular los privilegios gremiales y afirmar la igualdad de todos los ciudadanos para ejercer la profesión u oficio que eligieran, entre ellas, la fundación de establecimientos de enseñanza. En el segundo periodo, ubicado entre las reformas liberales y la restauración de la República (1855-1867), “libertad de enseñanza” fue clasificada como garantía individual además de seguir relacionada a la libertad de impartir enseñanza como una profesión. La restauración del gobierno republicano y la celebración de los congresos nacionales pedagógicos (1867-1889) son el marco del tercer periodo, caracterizado por la multiplicación de los significados y de las discusiones respecto a la uniformidad de los estudios y exámenes de los niveles preparatorio y superior, y sobre la obligatoriedad y los contenidos religiosos en la instrucción primaria. Ubico el último periodo entre los congresos nacionales y el declive de los debates públicos sobre el concepto (1889-1896), está caracterizado por la estabilización de los significados y, finalmente, su desuso en los círculos políticos oficiales.

¹² En la revisión bibliográfica de esta investigación encontré los siguientes textos que tratan el tema de “libertad de enseñanza” en el siglo XIX: Alvear (1974), Arce Garza (1987), Arenal Fenochio (2003), Barragán Barragán (1986), Bolaños (1981), Burgoa O. (2004), Cisneros Farias (2000), García Ugarte (2010), González Santana (2011), Hale (1989, 2009), Martínez Albesa (2007), Meneses Morales (1983), Monroy (1974), Obregón (1980), Olimón Nolasco (1995), Sánchez Vázquez (1998), Talavera (1973), Tanck (1979a, 1979b, 1984), Torres Septién (1997), Vázquez (1979), Villegas (1997), Zea (1956).

El análisis histórico de los significados de “libertad de enseñanza” y sus similares, aporta elementos para comprender la historia de la formación del sistema educativo mexicano, ya que a través de él se definieron rasgos distintivos del sistema educativo nacional. Asimismo, esta historia contribuye a analizar la construcción del Estado mexicano durante el siglo XIX, particularmente en lo que se refiere a la relación entre poder público y garantías individuales. En este sentido, esta ponencia debate con las interpretaciones historiográficas que entrelazan la libertad de enseñanza al proceso de laicización de la educación y el Estado (Almada, 1967; Alvear, 1978; Barragán Barragán, 1986; Bolaños Martínez, 1981; Pallares, 1953), y busca profundizar en los estudios que despojan a este precepto político de un contenido esencial y procuran historizarlo (Arce Gurza, 1987; Burgoa O., 2004; Tanck, 1979a, 1979b, 1984; Torres Septién, 1997).

1. Libre enseñanza: igualdad y libertad de los particulares para fundar escuelas y ejercer profesiones ¿sin intervención del estado? 1821-1855

En este primer periodo el concepto “libertad de enseñanza” tiene rasgos comunes pero, al mismo tiempo, hay diferencias que deben considerarse. En la primera década de este periodo, el concepto “libertad de enseñanza” puede identificarse por la relación entre los conceptos, “libertad”, “libre”, “particular”, “instrucción”, “enseñanza”, “establecimiento de instrucción”, “profesión”, “abolición” y “gremios”, aunque no fue nombrado como tal. La primera mención explícita está contenida en un reglamento liberal español de 1820 como “enseñanza particular libre”. En 1833 quedó registrado por primera vez el concepto “libre enseñanza” en el cuerpo de dos leyes federales liberales; no obstante, el significado sólo puede desentrañarse a través del análisis de la estructura de estas leyes y su diálogo con otras disposiciones coetáneas y previas. Finalmente, los significados que en los 1820’ eran movilizados sin nombre propio, fueron condensados en el Proyecto de Constitución de 1842 como “libre enseñanza”.

Los primeros estatutos políticos de la nación estaban fundamentados en las proclamas insurgentes y las Cortes liberales de España de 1812 y 1820. De acuerdo con Dorothy Tanck, las Cortes formularon rasgos claves de la educación que se desarrollaron en México: el papel rector del estado como unificador de la educación e inspector de la instrucción impartida por la iglesia y promotor de un programa determinado (Tanck, 1979: 5). La liberación de la enseñanza privada estaba en concordancia con el principio más amplio de la abolición de los gremios. La primera acepción del concepto “libertad de enseñanza” comprendió la afirmación del derecho de los ciudadanos para fundar escuelas y difundir la ilustración, sin la examinación de corporación alguna.

El Plan de Constitución de Servando Teresa de Mier (1823) y el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública de Lucas Alamán y Pablo de la Llave (1823) se refirieron a la abolición del gremio de maestros y la facultad “todos los ciudadanos” para fundar establecimientos particulares de instrucción para promover la ilustración. (Tanck, 1979:7-8; Menéndez, 2012: 193). Proyectos y leyes de instrucción datados en 1826 incorporaron la libertad de los establecimientos particulares de instrucción para elegir sus preceptores, métodos y planes sin regulación de los gremios y el estado, excepto en cuestiones de moral universal, orden político, buena policía y/o la observancia de la religión católica, y con la condición de que se registraran ante la autoridad designada.¹³

En los primeros diseños de República federal, la libertad está entrelazada a la acción del poder público: primero porque es él quien la decreta frente a los poderes del Antiguo Régimen y, segundo, porque reglamenta el mínimo de condiciones para que dicha libertad pueda ejercerse. Por último, debe notarse que, por omisión en la norma, la libertad para crear escuelas se aplica a la instrucción de primeras letras y estudios superiores; a lo largo del siglo XIX, dicha libertad adquirirá un contenido específico de acuerdo al nivel de instrucción al que se refiera.

Las primeras referencias explícitas al concepto “enseñanza libre”, similar de “libertad de enseñanza” están en las tres Leyes de Enseñanza Pública para el Distrito Federal y los Territorios, sancionadas durante el gobierno liberal de Valentín Gómez Farías. Este conjunto de reformas desapareció la Universidad de México, reconocida como un monopolio de la instrucción preparatoria y superior,¹⁴ y normó las atribuciones de la primera institución estatal de instrucción pública: la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios. La Segunda Ley de Enseñanza, del 23 de octubre, creó las escuelas nacionales de estudios preparatorio y superior, y estipuló que, fuera de estos establecimientos, “la enseñanza de toda clase de artes y ciencias es libre en el distrito y los territorios” y consignó que “en uso de esta libertad, puede toda persona, a quien las leyes no se lo prohíban, abrir una escuela pública del ramo que quisiere, dando previo aviso precisamente a la autoridad legal y sujetándose en la enseñanza de doctrinas, en los puntos de política y en el orden moral de la educación, a los reglamentos que se dieran sobre la materia” (Talavera, 1973a: 174-175). Esta ley, en conjunto con la primera, arrancó a la Universidad sus atribuciones de

¹³ Véanse la “Primera Ley de Instrucción Pública del estado de Oaxaca” (Ruiz Cervantes, 1987: 47); el “Proyecto de decreto sobre enseñanza pública en el estado libre de Jalisco” (*El Nivel*, No. 223, Guadalajara Jalisco, 2 de febrero de 1826), el “Proyecto que sobre el plan general de instrucción pública presenta la comisión respectiva” de la Cámara de Diputados (*Águila Mexicana*, 19 de noviembre de 1826.) y la “Ley o Plan de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas” (García González, 1988: 112).

¹⁴ La Universidad fue reabierta por Antonio López de Santa Ana en 1834, luego fue clausurada nuevamente en 1857, reabierta en 1858 y vuelta a suprimir en 1861 por Benito Juárez, medida ratificada por Maximiliano de Habsburgo en 1865.

regulación y vigilancia y declaró libre la instrucción en los planteles particulares; paralelamente, los sujetó a las doctrinas políticas y morales que demandaran los reglamentos elaborados por instituciones públicas.

La Tercera Ley, promulgada el 26 de octubre de 1833, reglamentó la instrucción primaria pública: los primeros artículos fijaron los contenidos que se impartirían y asentaron que la Dirección crearía escuelas primarias costeadas por fondos públicos en las parroquias y establecimientos de estudios superiores y que la misma Dirección vigilaría que se hiciera efectiva “la obligación que tienen algunas parroquias y casas religiosas de establecer ciertas escuelas a su costa, y éstas no deberán considerarse como de enseñanza libre” (Talavera, 1973a: 174-175). Considerando el amplio contexto argumentativo en el que “enseñanza” y “libertad” fueron vinculadas en ordenamientos precedentes y la estructura de la Tercera Ley, es posible concluir que el gobierno liberal de 1833-1834 sancionó la “enseñanza libre” en el sentido que los ordenamientos y proyectos de 1823, 1826 y 1831 definieron la libertad de los particulares para dirigir la instrucción primaria sin intervención de los gremios.¹⁵ Por otro lado, considerando que las leyes de instrucción pública liberales fueron publicadas sucesivamente y que eran parte de un mismo proyecto político, es posible que los directores de escuelas primarias particulares debieran dar aviso a la autoridad legal y enseñar las doctrinas política y moral que dictaran los reglamentos, tal como debían hacer los de niveles superiores.

En consonancia con las leyes liberales del gobierno de Gómez Farías, localicé también el “Proyecto de decreto sobre instrucción pública en el estado de Veracruz” (diciembre de 1833) y la “Ley orgánica de instrucción pública del estado de México” (enero de 1834). En estos documentos, llama la atención que declaren la libertad y en seguida asienten que la ley o reglamento dictará sus obligaciones, o que establezcan que deben seguir algunos preceptos políticos o morales; algunos trabajos historiográficos que excluyen el análisis histórico del concepto observan en este tipo de redacción de la ley que la “libertad de enseñanza” fue una forma jurídica del Estado para controlar el ramo (Alvear, 1978; Bolaños Martínez, 1981). Sin embargo, la aparente paradoja queda resuelta si entrelazamos las normas liberales de 1833-1834 con las disposiciones de los años 1820’ sobre la abolición de los gremios. Las leyes liberales liberaron a los particulares de los reglamentos, exámenes y cuotas gremiales y de corporaciones, para lo cual desaparecieron la Universidad: ése era su objetivo, no así prohibir la normatividad estatal. Sólo a partir del segundo periodo de significación, el

¹⁵ Dorothy Tanck sostiene también que la estructura de los artículos 23, 24 y 25 de la Tercera Ley permite suponer que las escuelas particulares fundadas por voluntad y no por obligación legal estaban exentas de la vigilancia del Estado (1984: 494, nota 50).

concepto “libertad de enseñanza” será movilizado para demandar la desaparición de cualquier forma de regulación estatal sobre los establecimientos particulares.

Entre el derrocamiento del gobierno de Gómez Farías en 1834 y la sucesión de gobiernos conservadores hasta 1842, disminuyen las apariciones de “libre enseñanza” en los documentos de la época. El concepto vuelve a aparecer en uno de los proyectos de Constitución Política de la República Mexicana redactados en 1842, de corte liberal, que inauguró una sección de derechos individuales que estableció que: “Quedan abolidos todos los monopolios a la enseñanza y ejercicio de las profesiones. La enseñanza privada es libre, sin que el poder público pueda hacer más que cuidar no se ataque a la moral”.¹⁶ En este documento, el significado de la enseñanza libre es, en primer lugar, la afirmación de la libertad de los particulares para practicar cualesquier profesión, vinculada a la abolición del monopolio de los gremios, y en segundo lugar, la limitación del poder público sobre la enseñanza privada.

A lo largo del periodo de significación 1821-1854, la “libre enseñanza” fue uno de los conceptos que redefinieron las potestades del Estado al declarar éste que los particulares eran iguales entre sí, por lo que todos podían ejercer las profesiones que hasta ese momento eran administradas por los gremios; al mismo tiempo, el concepto inició la regulación de las relaciones entre el Estado y los particulares en el terreno de la instrucción en todos sus niveles. No hay registros de controversias sobre el significado del concepto, por el contrario, hay un consenso respecto a la abolición del gremio de maestros de primeras letras y el monopolio de la Universidad sobre la educación superior.

2. Libertad de enseñanza: Garantía constitucional regulada por el Estado. 1854-1867

En este periodo destacaron tres debates sobre el significado de “libertad de enseñanza”. Primero, la definición del concepto se entrelazó al nivel de instrucción, esto quiere decir que a partir de 1855 un sector de liberales en polémica con el Plan de Estudios dictado en el último gobierno de Santa Ana, abrió la discusión sobre las atribuciones del Estado para dictar los planes de estudios para los establecimientos públicos y particulares de nivel preparatorio y superior, y la validación de los conocimientos adquiridos fuera de las instituciones financiadas por el gobierno. Segundo, los argumentos en pro y en contra de la regulación estatal de la expedición de títulos profesionales y de los límites al ejercicio profesional, son contenidos en el concepto que nos ocupa. Tercero, durante

¹⁶ “Segundo proyecto de constitución. Leído en la Sesión del Congreso del 3 de noviembre de 1842” <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1842_143/Segundo_proyecto_de_constituci_n_Le_do_en_la_Se_si__1428_printer.shtml> (última consulta: 27 de diciembre de 2015).

este periodo la “enseñanza libre” fue incorporada al artículo 3º de la Constitución de 1857.

En los últimos meses de 1855, a la par que se discutían y promulgaban las Leyes de Reforma, los diarios de la Ciudad de México publicaron artículos sobre el tema de la instrucción pública y particular. José María Iglesias definió y defendió la libertad de enseñanza en el nivel superior como “el único [sistema] que puede servir para que las luces cundan y se desarrollen”,¹⁷ en oposición a las regulaciones santanistas que depositaron en la Universidad el arbitrio sobre la expedición de títulos y la organización de los planes de estudio.¹⁸ Para Iglesias, la libertad de enseñanza también significaba que los particulares eran libres para adquirir conocimientos en cualesquier establecimiento, sea nacional, extranjero, sostenido por el gobierno o particular, o en casa, y la obligación de la autoridad para reconocer estos estudios y expedir títulos sin otro requisito que un examen.¹⁹ Esta forma de libertad para ordenar los propios estudios aparece también en argumentos contra la uniformidad y la graduación de los estudios y a favor de las facultades de quienes desearan adquirir alguna ciencia.²⁰

Por otro lado, la libertad de enseñanza y la libertad de ejercicio profesional fueron entrelazadas en los decretos de abolición de los gremios que monopolizaban la administración de la enseñanza y la práctica de ciertas profesiones. El Estatuto orgánico provisional de la República Mexicana (20 de mayo de 1856) decretó la prohibición “todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones”, pero también estableció que “las profesiones científicas y literarias” se sujetarían a las leyes que para el caso se citaran (Tena, 1995: 504). En su argumentación, Iglesias también se refirió a la instrucción primaria, en la cual, la libertad de enseñanza “estriba en no poner traba alguna, en no exigir condiciones de ninguna clase. Así como cualquiera está autorizado para anunciarse al público como sastre, como comerciante, como profesor de idiomas, así también debe estarlo igualmente para abrir una casa de educación bajo los términos que estime oportunos”.²¹ Al equiparar la enseñanza con otros oficios, esta forma de estructurar la definición estaba relacionada con la abolición de gremios a la que me he

¹⁷ José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo I” en *El Siglo Diez y Nueve*, 17 de septiembre de 1855.

¹⁸ El texto del Plan General de Estudios publicado por Teodosio Lares puede consultarse en *El Universal*, 29-31 de diciembre de 1854.

¹⁹ José María Iglesias admite la pertinencia de que algunas profesiones requirieran un título para ser ejercidas, cuestión que más adelante será discutida por otros liberales. José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo I” en *El Siglo Diez y Nueve*, 17 de septiembre de 1855; José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo II” en *El Siglo Diez y Nueve*, 20 de septiembre de 1855.

²⁰ José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo IX” en *El Siglo Diez y Nueve*, 17 de enero de 1856.

²¹ José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo VII” en *El Siglo Diez y Nueve*, 20 de diciembre de 1855.

referido en el periodo anterior;²² sin embargo, la no intervención del poder público en las escuelas particulares ocupó el lugar central en el significado del concepto: no sería el registro ante una autoridad, sino sólo el mérito lo que acreditaría a quien se anunciara como profesor de primeras letras. Ahora bien, esta definición distaba de prohibir que la autoridad inspeccionara los establecimientos particulares, es decir, la libertad de enseñanza liberaba a los particulares de registrar sus establecimientos, pero no los eximía de mantener un mínimo de orden.²³ Esta misma forma de intervención por parte del poder pública fue señalada en el Estatuto Orgánico de 1856 (Tena, 1995: 504).

El Estatuto fue el último documento que aprobó la intervención del poder público para controlar la instrucción pública y la emisión de títulos profesionales; después, la redacción del principio de “enseñanza libre” excluyó la intervención del Estado sobre el ramo, pero siguió consignando que algunas profesiones serían reguladas.²⁴ De acuerdo con los documentos y diarios consultados, en este periodo hay un consenso sobre la pertinencia de que ciertas profesiones (médico, farmacéutico, abogado, ingeniero, arquitecto y agrimensor) requirieran título para su ejercicio, cuestión que en el siguiente periodo (1867-1889) será debatida.

La Constitución de 1857 dio continuidad a algunos proyectos y leyes provisionales que le precedieron y definió la “libre enseñanza” como una garantía individual, es decir, como derechos de los individuos que el Estado debe respetar y garantizar a través de mecanismos jurídicos. Algunos actores consideraron que como garantía individual, la libertad de enseñanza restringía las potestades del Estado ante los individuos: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan para su ejercicio y con qué requisitos debe expedirse” (Tena, 1995: 556).²⁵ La breve redacción del artículo 3º constitucional puede estar relacionada con dos formas de definir el concepto: primero, es factible que la omisión de la intervención del Estado sobre los establecimientos privados fuera una salida a los conflictos entre constituyentes para aprobar el artículo y trasladar las discusiones respecto a los límites de la libertad a

²² En otro artículo, Iglesias se refiere a la libertad de enseñanza con la terminología de gremios: “los directores de escuelas o colegios cuidarán eficazmente de sostenerlas bajo el mejor pie para hacerse de reputación, para contar con un crecido número de alumnos, para sostener con proyecto la rivalidad de sus cofrades”. “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo III” en *El Siglo Diez y Nueve*, 1 de octubre de 1855.

²³ José María Iglesias, “Editorial. Plan de estudios. Libertad de enseñanza. Artículo VII” en *El Siglo Diez y Nueve*, 20 de diciembre de 1855.

²⁴ Véanse el Proyecto de Constitución de junio de 1856, la Constitución Política de la República Mexicana del 5 de febrero de 1857 en sus artículos 18 y 3º, respectivamente (Tena, 1995: 556), “Ley orgánica de la instrucción pública y del Instituto del Estado de Oaxaca” de diciembre de 1860 (Ruiz Cervantes, 1987: 55-63) y la “Iniciativa de Ley orgánica para el artículo 3º de la Constitución de 1857”, presentado por Manuel Dublán el 27 de septiembre de 1861 (“Editorial. Crónica parlamentaria. Sesión del día 27 de septiembre de 1861. Presidencia del Sr. Bautista” en *El Siglo Diez y Nueve*, 28 de septiembre de 1861).

²⁵ De acuerdo con Tena Ramírez, el artículo 3º fue aprobado el 11 de agosto por 69 votos contra 15, lo que permite suponer que la forma de enunciar esta garantía, sin límites explícitos, era un consenso (Tena Ramírez, 1995: 556). Pueden consultarse los votos disidentes contra el artículo en Talavera (1973: 93-119) y Obregón (1960: 29 y 45).

la aprobación de la ley reglamentaria y, segundo, es posible que durante la celebración del Congreso hubiera un consenso respecto a la concomitancia entre libertad de enseñanza e intervención regulada del poder público en los establecimientos particulares.

No obstante, las características de esta garantía no fueron definidas, debido a que no se dictó ley reglamentaria. Inmediatamente después de la promulgación de la Constitución hubo asonadas en contra del gobierno en funciones y después se instauró el Segundo Imperio, lo que trastocó el funcionamiento del Congreso. Cuando la República fue restaurada y un grupo de liberales consolidó su poder, la definición de libertad de enseñanza como garantía individual y la forma en que se le consignó, fueron centro de intrincadas discusiones semánticas y alegatos jurídicos que analizaré más adelante.

3. La libertad de enseñanza: inestabilidad semántica. 1867-1889

Para algunos liberales, el triunfo de la República obligaba al gobierno de Benito Juárez a respetar estrictamente los principios políticos consagrados en la Constitución de 1857 y, de esta forma, demostrar que era diferente al Imperio. Asimismo, los bandos políticos opositores al liberalismo, señalaron que el poder público tenía la obligación de salvaguardar aquellas normas que favorecían la supervivencia de sus potestades. Como ya dije, en 1857 la “libertad de enseñanza” fue categorizada como “garantía individual”, pero su definición precisa esperaba la aparición de la correspondiente ley reglamentaria. Entre 1867 y 1874, diarios liberales y conservadores publicaron denuncias de particulares en contra de reglamentos de instrucción dictados por los ayuntamientos y los estados que condicionaban la impartición de instrucción primaria particular. Estas denuncias afirmaban que la intervención del poder público atentaba contra el artículo 3º y, por lo tanto, exigían que el gobierno federal hiciera efectiva la “libertad de enseñanza” en toda la República.²⁶

Durante el tercer periodo, el concepto “libertad de enseñanza” también fue un espacio político-semántico para discutir si el Estado tenía facultades para regular los contenidos, especialmente los religiosos, de la instrucción primaria pública y particular. Algunos artículos y proyectos de reforma de la ley orgánica interpretaron la libertad de enseñanza como una garantía para que los profesores ejercieran plena libertad “para enseñar toda clase de doctrinas, ya sean políticas, sociales o religiosas, siempre que no

²⁶ Estas denuncias fueron registradas en los siguientes artículos y editoriales: “Enseñanza” en *La Iberia*, 12 de octubre de 1867; “Libertad de enseñanza” en *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de enero de 1868; “La libertad de enseñanza amparada por la justicia federal” en *El Siglo Diez y Nueve*, 14 de mayo de 1868; “Contagio” en *El Siglo Diez y Nueve*, 28 de mayo de 1867; Francisco Zarco, “Editorial. Garantías individuales” en *El Siglo Diez y Nueve*, 23 de diciembre de 1867.

sean contrarias a la moral universal”.²⁷ La otra posición opuesta quería desterrar la enseñanza religiosa de la instrucción pública. Isidro Montiel Duarte, por ejemplo, afirmaba que la enseñanza religiosa era un derecho exclusivo de la familia y, para respetarlo, el Estado no debía impartirla y, por el contrario, sólo tenía facultad para impartir instrucción, entendida como “la ilustración de la inteligencia, por la adquisición de conocimientos científicos más o menos extensos, o más o menos profundos”.²⁸ Más adelante, en 1874 Sebastián Lerdo de Tejada expidió un Decreto en el que se dispuso que “la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios”.²⁹ A diferencia de la conceptualización de Montiel Duarte, en el Decreto la prohibición de la enseñanza religiosa era un ensanchamiento del poder del Estado frente a las corporaciones religiosas.

Al mismo tiempo, “libertad de enseñanza” fue puesta en relación con el principio de “obligatoriedad” de la instrucción primaria. Mientras que las leyes orgánicas de 1867 y 1869 y los proyectos de reforma vinculados al régimen estipularon que la instrucción primaria debía ser gratuita y obligatoria, liberales como Manuel Sánchez Mármol “Cándido” y Guillermo Prieto rechazaron la obligatoriedad pues el artículo 3º garantizaba a los ciudadanos la “libertad para concurrir o no recibir esa enseñanza escolar”.³⁰ En la posición contraria, Francisco Sosa y Luis Medrano sostuvieron que el artículo 3º garantizaba la libertad para elegir el lugar, libros o métodos para instruirse, pero no para conservarse en la ignorancia.³¹

En el tercer periodo de significación, las definiciones de “libertad de enseñanza” están condicionadas al nivel de instrucción desde donde se interpretan. Luis Medrano hizo esta advertencia a sus coetáneos: la enseñanza primaria debía ser administrada por el Estado, “considerando el perjuicio que causa a la sociedad la ignorancia supina”,³² pero la preparatoria y superior debía sustraerse a la intervención del poder político pues

²⁷ “Editorial. Enseñanza religiosa I” en *La Revista Universal*, 18 de marzo de 1868; “Editorial. Enseñanza religiosa II” en *La Revista Universal*, 19 de marzo de 1868; “Editorial. Enseñanza religiosa III” en *La Revista Universal*, 20 de marzo de 1868; “Enseñanza primaria” en *El Constitucional*, 16 de agosto de 1868. El proyecto fue reproducido en *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de septiembre de 1873.

²⁸ Isidro Montiel, “La libertad de enseñanza” en *El Siglo Diez y Nueve*, 19, 20, 21, 24, 26 y 27 de septiembre de 1873.

²⁹ “Decreto que reglamenta las Leyes de Reforma incorporadas a la Constitución. Por Sebastián Lerdo de Tejada” en http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1874_171/Decreto_que_reglamenta_las_Leyes_de_Reforma_in_corp_82.shtml (última consulta: 28 de diciembre, 2016). Véase también: “Ley orgánica de las adiciones constitucionales. Secretaría de Estado y del despacho de Gobernación. Sección Primera” en *El Foro*, 22 de diciembre de 1874.

³⁰ Cándido [Manuel Sánchez Mármol], “Boletín” en *El Siglo Diez y Nueve*, 8 de enero de 1874; “Crónica parlamentaria. Sesión del día 3 de enero de 1874. Presidencia del C. Romero Rubio” en *El Siglo Diez y Nueve*, 6 de enero de 1874.

³¹ Francisco Sosa, “Editorial. La Enseñanza libre” en *El Radical*, 8 de enero de 1874. Luis Medrano, “Parte política. Instrucción pública” en *El Siglo Diez y Nueve*, 10 de enero de 1874.

³² Luis Medrano, “Parte política. Instrucción pública III” en *El Siglo Diez y Nueve*, 29 de enero de 1874.

esto era “nocivo al desenvolvimiento de las ideas y al descubrimiento de las verdades útiles a la humanidad”.³³ Los debates sobre esta última materia iniciaron con la publicación de la Ley Orgánica del 2 de diciembre de 1867, pues ésta estableció que algunos estudios preparatorios y superiores debían ser uniformes;³⁴ además, la Ley dispuso que los planes de estudio de los establecimientos públicos regirían sobre los estudios particulares, y que estos debían ser validados por exámenes administrados de acuerdo con los reglamentos oficiales.³⁵ La uniformidad implicaba también que todos los estudiantes, sin importar la profesión a la que aspiraran, debían cursar un corpus común de materias, y que la Junta de Instrucción Pública tendría atribuciones para involucrarse en la elección de los métodos de enseñanza. También hubo definiciones de “libertad de enseñanza” que aceptaban que el Estado administrara establecimientos preparatorios y superiores y, al mismo tiempo, exigían respeto al derecho de los estudiantes para elegir las materias que cursarían, el orden que les darían y el momento en que se presentarían a exámenes.³⁶ Las críticas a la uniformidad contenida en la Ley de 1867 tuvieron como consecuencia la reforma de 1869 en la que se flexibilizaron los estudios superiores.

De acuerdo con Charles A. Hale, en este periodo, la intervención del Estado en la organización de la enseñanza fue valorada como un nuevo monopolio sobre el ramo (Hale, 1989: 158), equiparada a la que había ejercido la Iglesia o la Universidad. Este argumento se desarrolló a partir de las críticas contra las prerrogativas de la Junta de Instrucción Pública, creada en la Ley de 1867, para, entre otras cosas, intervenir en la selección de libros y métodos de enseñanza. La autoridad de la Escuela Nacional Preparatoria para validar los estudios que se hicieran en las escuelas particulares también fue entendida como un monopolio y hubo liberales que, como Francisco Sosa, defendieron que los colegios particulares tuvieran facultad para validar sus propios estudios.³⁷ Las críticas contra el monopolio de las escuelas nacionales fue propiciada también por los estudiantes quienes en 1875 iniciaron un movimiento por la Universidad

³³ Luis Medrano, “Parte política. Instrucción pública II” en *El Siglo Diez y Nueve*, 24 de enero de 1874.

³⁴ “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 2 de diciembre de 1867” en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf> (última consulta: 19 de diciembre, 2015).

³⁵ El requerimiento de que los alumnos de escuelas particulares y personas que hubieran estudiado privadamente (es decir, sin acudir a un establecimiento) presentaran los exámenes determinados por el poder público para validar sus conocimientos estaba ya presente en el Proyecto de Ley Orgánica de 1861, elaborado por Manuel Dublán. Es posible que debido a la intervención francesa y la guerra contra el Imperio, el contenido de esta propuesta haya permanecido al margen de las discusiones públicas. Sin embargo, es preciso considerar que el tipo de reglamentación contenido en las leyes orgánicas posteriores a la restauración de la República emergió en el periodo anterior. “Editorial. Crónica parlamentaria. Sesión del día 27 de septiembre de 1861. Presidencia del Sr. Bautista” en *El Siglo Diez y Nueve*, 28 de septiembre de 1861.

³⁶ Véase la opinión de Ignacio Ramírez, formulada en diciembre de 1867 (*Escuelas laicas*, 1948: 128).

³⁷ Francisco Sosa, “Editorial. La enseñanza libre” en *El Radical*, 8 de enero de 1874.

libre para favorecer la soberanía de la razón,³⁸ y para que “todas las personas de ambos sexos, nacionales o extranjeros, [puedan] asistir a las clases, sin necesidad de seguir los cursos regularmente, ni de inscripción ni aviso previo, sujetándose únicamente a las reglas de orden que se establezcan, por los reglamentos respectivos”.³⁹ En suma, el movimiento por la universidad libre y contra el monopolio de la enseñanza por el Estado afirmó que la ciencia daría frutos sólo en la ruta de la libertad individual y la democracia. Por el contrario, quienes abogaron por la uniformidad y regulación de los estudios aseguraban que el Estado debía impulsar los métodos y saberes propios a la época.

Un consenso conceptual durante el periodo fue que la libertad profesional significaba que cualquiera podía elegir su profesión, sin distinción del establecimiento, métodos y tiempos que hubiera dedicado a sus estudios, por esta razón había un vínculo con la libertad de enseñanza; al mismo tiempo, la libertad profesional implicaba que quien quisiera dedicarse a una profesión estaba exento de pagar cuotas y cumplir con un reglamento gremial. La intervención estatal en la validación de los conocimientos de una profesión y la emisión de los títulos era la cuestión que, en este tercer periodo de significación, causó mayores controversias.

4. Los significados de “libertad de enseñanza” se estabilizan. El estado regulador avanza. 1889-1896

En 1889, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda organizó el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890), y a la vuelta de un año se celebró el Segundo Congreso (1890-1891). La uniformidad, gratuidad, laicidad y correspondencia entre edad y grado escolar en la instrucción primaria, fueron los temas centrales de los congresos. En su discurso inaugural, Joaquín Baranda, manifestó su propósito de normar y administrar la enseñanza pública con el fin de consolidar el régimen político: “el Estado no debe permitir que le arrebaten [la enseñanza]; debe defenderlo por el instinto natural de la propia conservación, y hacer uso de todas sus prerrogativas y de todos sus recursos para entrar de lleno en la lucha a que se le provoca en nombre de la libertad”.⁴⁰ Esta posición estuvo presente en los periodos anteriores, a

³⁸ Juan Mirafuentes, “Libertad” en *El Ahuizote*, 3 de mayo de 1875.

³⁹ “La universidad libre” en *El Nacional*, 30 de octubre de 1880; “La universidad libre. Artículo segundo” en *El Nacional*, 2 de noviembre de 1880; “La universidad libre. Artículo tercero” en *El Nacional*, 4 de noviembre de 1880; “La universidad libre. Artículo cuarto” en *El Nacional*, 6 de noviembre de 1880; “La universidad libre. Artículo quinto” en *El Nacional*, 9 de noviembre de 1880; “La universidad libre. Artículo sexto”: “La universidad libre. Artículo séptimo” en *El Nacional*, 16 de noviembre de 1880; “La Universidad libre. Artículo octavo” en *El Nacional*, 20 de noviembre de 1880; “La Universidad libre. Artículo noveno” en *El Nacional*, 23 de noviembre de 1880; “La Universidad libre. Artículo décimo” en *El Nacional*, 25 de noviembre de 1880; “La Universidad libre. Artículo undécimo” en *El Nacional*, 4 de diciembre de 1880.

⁴⁰ “Discurso inaugural del Congreso de Instrucción. Pronunciado el 1 de diciembre de 1889” en <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013791/1080013791_08.pdf> (última consulta: 27 de diciembre de 2015).

través de las polémicas sobre si el Estado debía educar o instruir. Mientras que la instrucción se refería a “la instrucción de la inteligencia”, la educación era la formación moral y religiosa.⁴¹ En el mismo discurso, Baranda rechazó el principio de libertad de enseñanza para favorecer el régimen político vigente: “El pensamiento de la escuela completamente libre, autónoma [...] no ha dejado ni dejará de ser una utopía mientras en la sociedad existan intereses opuestos, colectividades antagónicas que quieren rivalizar con el Estado y dominarlo”.⁴² De esta forma, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, se alejó del entramado semántico que buscaba armonizar la libertad de enseñanza con la intervención estatal.

Entre las resoluciones adoptadas por los congresos de instrucción se encuentran, en primer lugar, la laicidad y obligatoriedad de la instrucción primaria pública. El primer precepto fue aprobado, aunque hubo un amplio debate sobre la conveniencia de extender la laicidad a la instrucción particular. Por otro lado, si en el periodo anterior algunos significados de libertad de enseñanza se oponían a la obligación de los padres de enviar a sus hijos a instruirse, en 1889-1890, la obligatoriedad ganó terreno y fue entendida en dos sentidos: primero, como la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela y, segundo, como la obligación de que todos los niños aprendieran contenidos uniformes en establecimientos públicos y particulares. Las bases de la instrucción primaria aprobadas en los Congresos fueron difundidas en los gobiernos locales para conseguir que las leyes locales estuvieran en concordancia. A partir de entonces, se generó un consenso entre las filas de liberales y positivistas sobre los elementos de la instrucción primaria. Esto puede observarse en la desaparición de artículos disidentes en *El Siglo Diez y Nueve*, diario que se había caracterizado por publicar múltiples posiciones respecto a la libertad de enseñanza. Las posiciones en contra quedaron confinadas a los diarios de católicos, paradójicamente en defensa de los principios liberales de la Constitución de 1857.⁴³

En el cuarto periodo de significación, los contenidos de libertad de enseñanza y libertad profesional se distanciaron. Durante la primera mitad de los años 1890, varios artículos dan cuenta de controversias con sedimentos del periodo anterior sobre la necesidad de que algunas profesiones requirieran título para ejercerse. En el tercer periodo hubo tres formas de relacionar la libertad profesional e intervención estatal: la

⁴¹ Isidro Montiel Duarte, “Libertad de enseñanza” en *El Siglo Diez y Nueve*, 19 de septiembre de 1873; Guillermo Prieto, “La cuestión de cursantes internos” en *El Siglo Diez y Nueve*, 26 de marzo de 1873.

⁴² “Discurso inaugural del Congreso de Instrucción. Pronunciado el 1 de diciembre de 1889” en <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013791/1080013791_08.pdf> (última consulta: 27 de diciembre de 2015).

⁴³ “El espíritu de partido y el espíritu de secta” en *El Siglo Diez y Nueve*, 12 de diciembre de 1892; “La Voz de México aboga en pro de la democracia” en *El Siglo Diez y Nueve*, 17 de abril de 1893; “Nuestras inconsecuencias” en *El Siglo Diez y Nueve*, 28 de agosto de 1894; “¡La República no es forma de gobierno: es secta!” en *El Siglo Diez y Nueve*, 18 de septiembre de 1894.

primera insistía en que el poder público debía permanecer al margen, la segunda sostenía que sólo las profesiones implicadas en la seguridad, sanidad y orden público debían ser reguladas y la tercera pugnaba por un control estricto de la emisión de títulos para impedir que los charlatanes practicaran profesiones científicas. Cerca de 1894 las formas de interpretar la libertad profesional, se polarizaron: de un lado se ubicaron quienes rechazaban la regulación estatal; de otro se colocaron quienes en la interpretación del artículo 3º adujeron que era constitucional exigir el título para practicar ciertas profesiones, no así para enseñar una profesión.

Esta novedosa forma de interpretar el artículo 3º constitucional fue expresada en varios artículos de *El Siglo Diez y Nueve*. En agosto de 1894, el liberal Ignacio Ramírez defendió el ejercicio de la profesión del derecho sin título, apoyándose en el artículo 3º constitucional, mientras que Ezequiel Montes se manifestó en contra del empirismo jurídico; *El Siglo*, por su parte, sostuvo que “el espíritu del artículo tantas veces citado es que, por ejemplo, cualquiera, con título o sin él, puede enseñar medicina o derecho; más para curar o litigar por un cliente, la ley dirá si se necesita o no título”.⁴⁴ Aunque los debates sobre la libertad profesional decrecieron en el cuarto periodo, la breve polémica reseñada apunta hacia la polarización de los significados y, al mismo tiempo, señala que la regulación estatal sobre las profesiones estaba ganando terreno semántico.

5. Conclusiones. Libertad de enseñanza: más allá de la laicidad y el liberalismo

De acuerdo con Reinhart Koselleck, la historia de conceptos ayuda a reconocer dinámicas políticas o sociales a través de las huellas semánticas registradas en las fuentes escritas. Al mismo tiempo, esta teoría señala que las formas de nombrar las relaciones sociales, las estructuras políticas, la permanencia, el conflicto y el cambio, tienen un proceso autónomo de desarrollo histórico. Es decir que el significado actual de un concepto contiene un rastro semántico previo que debe considerarse en el análisis.

La historia de conceptos educativos es un camino para comprender dimensiones inexploradas de la educación. Toda vez que considera que un concepto está inserto en una serie de relaciones semánticas contemporáneas y del pasado que trascienden las fronteras nacionales, esta forma de hacer historia se aleja de las interpretaciones que sostienen que los conceptos educativos se mueven siguiendo el ritmo de los regímenes políticos locales. En esta ponencia he referido que los primeros ordenamientos sobre libre enseñanza españoles estaban relacionados con los reglamentos mexicanos; en las décadas siguientes, las discusiones que se habían dado o estaban sucediendo en otros

⁴⁴ “Abogados y tinterillos” en *El Siglo Diez y Nueve*

países (Argentina, Austria, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Francia, Gran Bretaña, Perú, Uruguay, Venezuela) también fueron fuente para las discusiones mexicanas sobre el significado de “libertad de enseñanza” y, en consecuencia, definir las potestades del Estado para regular los derechos y obligaciones de los individuos y erigirse sobre poderes del antiguo régimen.⁴⁵ Esto no quiere decir que los significados de “libertad de enseñanza” dependan de las discusiones internacionales; por el contrario, lo que busco evidenciar es que comprender un concepto educativo requiere algo más que saber cuál es el partido político en el poder o la tendencia conceptual internacional. En ocasiones, algunos significados mexicanos son cercanos a las definiciones extranjeras y, en otras, polemizan con ellas para asegurar sus propias acepciones.⁴⁶

La historia conceptual considera los factores citados y busca fijar el significado del concepto a partir del entramado semántico en el que está inserto; en muchas ocasiones este entramado es contradictorio y el concepto polisémico. A contracorriente de lo que sugieren algunos estudios históricos que vinculan la libertad de enseñanza con el ideario liberal y el proceso de laicización, esta investigación sugiere, primero, que la libertad de enseñanza, aunque de origen liberal, fue movilizada por corrientes políticas muy diversas y, hacia finales del siglo XIX se integró al ideario conservador-católico que buscaba retraer al Estado. Segundo, este trabajo sostiene que la libertad de enseñanza perteneció primero al campo semántico de desarticulación de los órdenes de antiguo régimen (gremios y corporaciones) para favorecer la libertad e igualdad de los individuos y sólo en la segunda mitad del siglo XIX uno de sus significados está vinculado al proceso de separación Iglesia-Estado. Asimismo, la historia del concepto “libertad de enseñanza” aporta elementos para comprender cómo se formaron consensos en torno a los elementos constitutivos del sistema nacional de educación desde el siglo XIX, pues fue un espacio semántico para debatir la pertinencia de la obligatoriedad, la graduación, la uniformidad, la gratuidad y la laicidad de la educación en los subsistemas público y particular.

⁴⁵ Pueden verse las referencias a legislaciones extranjeras sobre libertad de enseñanza en: “Crónica extranjera [sic]” en *El Siglo Diez y Nueve*, 13 de agosto de 1861. Isidro Montiel y Duarte. “Editorial. De la libertad de profesión, industria o trabajo” en *El Siglo Diez y Nueve*, 15 de septiembre de 1873. Isidro Montiel Duarte, “Libertad de enseñanza. Derecho extranjero. América” en *El Siglo Diez y Nueve*, 25 de septiembre de 1873. “Noticias nacionales y extranjeras” en *El Siglo Diez y Nueve*, 20 de enero de 1874. J. Gómez Carbó. “Extranjero. Correspondencia particular ‘del Siglo XIX’” en *El Siglo Diez y Nueve*, 18 de enero de 1875. “Una noticia para los clericales mexicanos” en *El Siglo Diez y Nueve*, 15 de julio de 1891.

⁴⁶ J. Gómez Carbó, por ejemplo, polemiza con las leyes europeas, que aseguraron la libertad de enseñanza en los niveles preparatorio y superior, pues considera que en las condiciones “etnográficas” de América, es conveniente establecer límites a la libertad de enseñanza para no favorecer a la clase contraria. J. Gómez Carbó, “Extranjero. Correspondencia particular ‘del Siglo XIX’” en *El Siglo Diez y Nueve*, 18 de enero de 1875.

Bibliografía

- Almada, Francisco R. (1967), "La reforma educativa a partir de 1812" en *Historia Mexicana*, Vol. XVII, núm. 65, 1966, pp. 103-125.
- Alvear Acevedo, Carlos (1978) (e. o. 1963), *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Jus.
- Arce Gurza, Francisco (1987), "La libertad de enseñanza como garantía constitucional: interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano", tesis para obtener el grado de Licenciado en Derecho, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Arenal Fenochio, Jaime del (2003), "La libertad de enseñanza, talón de Aquiles del liberalismo mexicano", en *Metapolítica*, Vol. 7, Núm. 32, pp. 65-73.
- Barragán Barragán, José (1986), "Algunas consideraciones sobre la libertad de enseñanza en las constituciones mexicanas de 1857 y 1917" en *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, UNAM, Año XIX, Núm. 56, mayo-agosto, 1986, pp. 439-458.
- Bolaños Martínez, Raúl (1981), "Orígenes de la educación pública en México", en Fernando Solana y Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, pp. 11-40.
- Burgoa O., Ignacio (2004) (e. o. 1944), *Las garantías individuales*, México, Porrúa.
- Cisneros Farías, Germán (2000), *Axiología del artículo tercero constitucional*, México, Trillas.
- García Ugarte, Marta Eugenia (2010), Poder político y religioso. México Siglo XIX. Tomo II, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, H. Cámara de Diputados, Miguel Ángel Porrúa, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.
- González Santana, Odín Miguel Ángel (2011), "Origen de la libertad de enseñanza en México", tesis para obtener el grado de maestría, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Hale, Charles A. (1989), *The Transformation of Liberalism in Late Nineteenth-Century Mexico*, Princeton, Princeton University Press.
- Hale, Charles A. (2009) (e.o. 1968), *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, México, Siglo XXI.
- Martínez Albesa, Emilio (2007), *La Constitución de 1857. Catolicismo y liberalismo en México*, México, Porrúa.

- Meneses Morales, Ernesto (1983), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa.
- Menéndez, Rosalía (2012), "Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación" en *Estudios*, 101, Vol. X, verano, pp. 191-203, <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/RosaliaMenindezLosproyectoseducativosdelsiglo.pdf>> (última consulta: 10 de diciembre de 2015)
- Monroy, Guadalupe (1974) (e. o. 1956), "Instrucción pública", en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México: la República Restaurada. La vida social*, México, Editorial Hermes, pp. 631-743.
- Obregón, Gonzalo (1960), "El Colegio de Abogados en el Constituyente de 1856" en *El Constituyente de 1856 y el pensamiento liberal mexicano*, México, Porrúa, pp. 9-73.
- Olimón Nolasco, Manuel (1995), "Proyecto de reforma de la Iglesia en México (1867-1875)" en Matute, Álvaro, Evelia Trejo y Brian Connaughton (coords.) (1995), *Iglesia, Estado y sociedad en México. Siglo XIX*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Miguel Ángel Porrúa, pp. 267-292.
- Pallares, Eduardo (1953), "La libertad de enseñanza en el derecho mexicano" en *Foro de México*, Núm. 1, abril de 1953, pp. 16-25.
- Ruiz Cervantes, Francisco José (coord.) (1987), *Un siglo de legislación educativa en el estado de Oaxaca (I)*, México, Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional, Archivo General de la Nación, Casa de la Cultura Oaxaqueña.
- Sánchez Vázquez, Rafael (1998), *Derecho y educación*, México, Porrúa.
- Talavera, Abraham (1973), *Liberalismo y educación II. La Reforma y la Intervención*, México, SEP (Sepsetentas, 104).
- Talavera, Abraham (1973a), *Liberalismo y educación I. Surgimiento de la conciencia colectiva*, México, SEP (Sepsetentas, 103).
- Talavera, Abraham (1973b), *Liberalismo y educación II. La Reforma y la Intervención*, México, SEP (Sepsetentas, 104).
- Tanck de Estrada, Dorothy (1979a), "Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México" en *Historia Mexicana*, Vol. XXIX, núm. 113, 1979, pp. 3-34.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1979b), "Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México" en *Historia Mexicana*, Vol. 29, No. 1, julio-septiembre, pp. 3-34.

- Tanck de Estrada, Dorothy (1984), "Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías" en *Historia Mexicana*, Vol. XXXIII, Núm. 132, 1984, pp. 463-508.
- Tena Ramírez, Felipe (1995) (e.o. 1957), *Leyes fundamentales de México, 1808-1995*, México, Porrúa.
- Torres Septién, Valentina (1997), *La educación privada en México: 1903-1976*, México, El Colegio de México.
- Toussaint Alcaraz, Florence (comp.) (1987), *Teodosio Lares*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, Cámara de Senadores de la República Mexicana.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979) (e. o. 1970), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- Zea, Leopoldo (1956), *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

**“O MENINO POETA” DE HENRIQUETA LISBOA EM CINCO DIFERENTES
VERSÕES EDITORIAIS: ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÕES E PÚBLICOS
VISADOS.⁴⁷**

Raquel Cristina Baêta Barbosa⁴⁸

Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação

E-mail: raquelbaeta@gmail.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação

E-mail: icrisfrade@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as análises realizadas a partir das comparações entre as diferenças materiais, disposições textuais e imagéticas entre as cinco distintas versões da obra de poesia infantil “O Menino Poeta” da poetisa brasileira Henriqueta Lisboa. Para realizar as análises e reflexões nos apoiamos na História do Livro. As análises se basearam não só em pesquisa no impresso, nas distintas versões, mas também em outros documentos da Fortuna Crítica da escritora, e informações das editoras. Entendemos que um mesmo texto pode estar em diferentes livros (materialidade), que pode fazer com que diferentes leitores leiam uma mesma obra (texto), em diferentes versões (aspectos materiais e gráficos). A partir da pesquisa, observou-se que as distintas intervenções das editoras na obra *O Menino Poeta* produziram grandes diferenças nas edições, o que contribuiu para as diferentes destinações das versões, conquistando novos leitores com suas particularidades.

Palavras-chaves: Versões editoriais, leitores visados, “O Menino Poeta”.

⁴⁷ Este trabalho faz parte dos resultados da dissertação de mestrado: “ “O MENINO POETA” EM DIFERENTES VERSÕES: um estudo das edições e de aspectos do circuito da obra de Henriqueta Lisboa.” , defendida em 29/09/2013 na Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social.

⁴⁸ Doutoranda em Educação e bolsista na linha Educação e Linguagem do Programa Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Abstract: The purpose of this article is to present the analyzes from the comparisons between the material differences, textual and image provisions among the five different versions of children's poetry book "O Menino Poeta," of the Brazilian poet Henriqueta Lisboa. The analyzes and reflections were based on the History of the Book. The analyzes were based not only on research in print, in different versions, but also in other documents of Fortune writer Critics, and information publishers. We believe that the same text can be in different books (materiality), which can make different readers to read the same work (text) in different versions (materials aspects and graphics). From the research, it was observed that the various interventions of publishers in the book O Menino Poeta produced great differences on the issues, which contributed to the different destinations of the versions, gaining new readers with its peculiarities.

Key words: Editorial versions, targeted readers, "O Menino Poeta".

Introdução

O presente trabalho tem como objeto central a obra o "Menino Poeta" de Henriqueta Lisboa que circula no contexto editorial e literário por mais de 70 anos e é reconhecida como um cânone da poesia infantil brasileira, por isso a importância e necessidade de estudos como este.

"O Menino Poeta" é uma produção da poetisa Henriqueta Lisboa (1901-1985), mineira, que expressava em sua poesia, além da sua visão sobre as ações humanas, a mineiridade, os temas relacionados à vida, à morte, à religião e à infância. Sua produção é vasta, diversificada, aborda diferentes temas e passa por alguns estilos literários como o Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo, Pós-Modernismo e também o Romantismo. Esses estilos estão presentes em diferentes produções e não existiu uma delimitação, isto é, em uma mesma obra, poderia haver traços de diferentes estilos literários, com o toque individual da poetisa, como afirma Lobo Filho (1965).

Henriqueta Lisboa não contribuiu apenas com a poesia, mas também com os estudos literários e na organização de antologias e coletâneas. Foi ao mesmo tempo poeta, ensaísta e estudiosa da literatura. Em seus ensaios, escrevia a respeito dos escritores que discutiam sobre temas que despertavam o interesse e a admiração, ou por aqueles que faziam parte de seu círculo de amizade e de discussões literárias, como Alphonsus Guimaraens, Guimarães Rosa e outros.

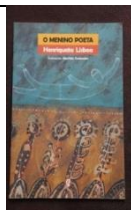
A obra "O Menino Poeta", quarta produção da poetisa, foi construída por Henriqueta Lisboa no período de 1941-1943, ano da publicação da primeira versão. É uma das obras que mais se destacou, levando em consideração a grande circulação e as diferentes edições, produzidas por distintas editoras ao longo de mais de 70 anos. No processo de escrita, sofreu influências do seu contexto sócio-histórico, adotando propostas do Modernismo, buscando apresentar uma obra com qualidade estética e temática leve. Com essa nova produção, de acordo com Camargo (2000), Henriqueta Lisboa inicia o rompimento do paradigma moral e cívico, muito presente na poesia

infantil do início do século XX. Assim, “O Menino Poeta” rompe com o círculo de obras de poesia infantil com intenções apenas moralizantes e pedagógicas; introduzindo o início do paradigma estético.

Aguiar e Ceccantini (2012) apresentam Henriqueta Lisboa não só como a que inaugurou um novo paradigma, mas também a primeira de muitos poetas⁴⁹ que, inicialmente, escreviam somente para adultos e que começaram a dividir sua escrita também para o público infantil, com a possibilidade de escrever poesias para as crianças, levando em consideração a ludicidade e a arte. Henriqueta Lisboa, na década de 40, levou para a poesia infantil as ideias do Modernismo e usou de forma criativa os temas do folclore, resgatando a cultura popular, bem como as vivências da infância. Diferentes autores⁵⁰, posteriores a essa autora, seguiram a sua proposta e produziram obras com temas folclóricos abusando da criatividade.

Inicialmente a obra receberia o título “Caixinha de Músicas”, mas a partir do diálogo com Mário de Andrade⁵¹, foi alterado para “O Menino Poeta”. A sua primeira versão apresentou cinquenta e oito poesias e, posteriormente, foram acrescidas oito novas poesias. À medida que a obra foi sendo editada por diferentes editoras assumiu distintos formatos que se diferenciaram em relação aos tamanhos, aos paratextos e às relações estabelecidas entre textos verbais e imagéticos.

A seguir apresentamos um quadro com as capas e as datas das publicações das cinco versões da obra de poesia infantil analisada:

EDITORA	Bedeschi (1943)	Secretaria do Estado de Minas Gerais (1975)	Mercado Aberto (1984)	Global Editora (2003)	Editora Peirópolis (2008)
Capa					

Quadro 1: As cinco versões da obra “O Menino Poeta”.

“O Menino Poeta” e a História do Livro.

A história de uma obra é construída a partir da sua materialidade, as intenções dos atores e os significados produzidos pelos diferentes leitores, ou seja, também pela

⁴⁹ Outros poetas como Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinicius de Moraes, José Paulo Paes, dentre outros.

⁵⁰ Ricardo Azevedo, Sérgio Capparelli.

⁵¹ Mario de Andrade foi um grande escritor brasileiro, forte influenciador do Modernismo. Foi amigo de Henriqueta Lisboa e dialogava com ela através de correspondências.

sua recepção. Dentro das possibilidades da materialidade, a nossa proposta se baseia nas interferências que o conjunto material e gráfico de uma obra pode contribuir para a relação entre leitor e leitura.

A materialidade de uma obra interfere na relação entre leitor-leitura-livro. O discurso inserido em uma obra pode sofrer alterações de significados a partir das alterações materiais, pode ser direcionado para diferentes leitores se tiver sua materialidade alterada, bem como o seu suporte. A união dos mundos, do texto e do leitor se dá na compreensão de que o mundo do livro só existe quando o leitor dá significado para o texto que está contido nesse material impresso. O significado do texto só é dado a partir da relação entre o leitor e a materialidade do livro, já que ela garante a significação. Essa relação desperta ou não o interesse e aponta para novas possibilidades: [...] é preciso considerar que as formas produzem sentido e que a um texto, estável na letra, é atribuído um significado e um estatuto inéditos, quando se alteram os dispositivos que o propõem para a interpretação. (CHARTIER, 1997, p. 14)

Estudar um livro, sua história, seu processo de produção e circulação é compreender que o livro é muito mais que literatura. Uma obra apresenta uma dupla natureza: o texto e a materialidade; a primeira é estável e a segunda pode ser modificada, trazendo nova forma ao todo.

Um livro pode estar em sintonia entre as suas partes, isto é, um texto relevante em uma materialidade de qualidade. Entretanto, uma obra pode ser vinculada a uma materialidade que não se relaciona com sua essência, o que dificulta construir a relação entre o mundo do livro e o do leitor e, ainda, permitir que o último reconheça as intenções intrínsecas no conjunto textual, imagético e material. A sintonia dos diferentes atores, que se responsabilizam em transformar o texto do autor em uma obra, é determinante para que o livro se torne objeto de leitura e apreciação para os leitores.

Os fatores que interferem na produção, circulação e apropriação de uma obra mostram que um livro se torna livro, ou seja, é lido por diferentes leitores se os sujeitos se interessarem por ele. O interesse passa pela recepção tanto da materialidade quanto das relações entre textos escritos e textos imagéticos. Se uma obra é produzida ao longo de vários anos, em diferentes materialidades, pode ser um indício de que foi aceita por diferentes leitores.

A análise das várias edições de uma mesma obra também busca compreender se houve a manutenção ou a evolução das relações entre o texto, a imagem e outros aspectos materiais que a compõem. Uma nova edição de uma obra supõe outras apropriações, com novas relações e intenções, já que novos atores se responsabilizaram em materializar, na obra, as intenções propostas pela editora, bem como preservar a essência proposta pelo autor do texto. Assim, editar uma mesma obra

em diferentes edições, em diferentes formatos materiais, é tentar, então, mostrar as possíveis preferências em relação a ela, é focar-se em detalhes que dão sentido e significado ao livro.

As cinco versões editoriais da obra “O Menino Poeta” revelam distintas intenções dos editores, que buscaram inserir a obra em variados contextos de leitura. Várias foram as intenções e propostas dos editores, que buscaram imprimir na materialidade seus protocolos de leitura e, também, os leitores pretendidos. Dessa forma, pode-se dizer que as adaptações editoriais acabaram redefinindo e configurando um tipo de leitor, mais do que o próprio processo de produção da obra. Podemos apresentar um quadro com os principais direcionamentos das quatro últimas editoras para as suas versões da obra “O Menino Poeta”, visto que a primeira editora, BEDESCHI, o projeto foi construído a partir de negociações com a autora e não dialoga com modelos anteriores do impresso:

Editoras	Intenções
Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) 	- Apresentar a obra, com uma “roupagem mais séria” para o grupo de professores do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Minas Gerais com o intuito de haver um trabalho com a poesia de Henriqueta Lisboa dentro do contexto escolar.
Mercado Aberto 	- Apresentar a obra, dentro de uma coleção de livros, para crianças e jovens, dentro e fora do contexto escolar.
Global 	- Inserir a poesia que dá nome a obra completa “O Menino Poeta” de Henriqueta Lisboa, em uma coleção de livros, voltados para o público leitor da primeira infância e, também da educação infantil.
Peirópolis 	- Apresentar uma obra clássica da poesia infantil para jovens, crianças, adultos mediadores e também adultos que tem o interesse pela poesia de Henriqueta Lisboa.

Tabela 1: Intenções das editoras

Segundo Chartier (2002), nas possíveis alterações de edição para edição de uma obra são estabelecidas tensões; tensões entre a vontade do autor e o interesse do editor em tornar a obra em algo que conquiste o interesse do leitor. Nesse contexto, muitas vezes, na obra encontram-se enfraquecidas as intenções do autor, diante das imposições do editor, ou, ao mesmo tempo, intenções que antes não foram contempladas passam a ser nas trocas de editores.

O contato da literatura com o mundo social é uma constante negociação que está baseada nas aquisições de novos objetos, novas apropriações, novas linguagens. Essas relações passeiam em mundos distintos que se unem para a circulação do livro: o mundo literário e o mundo editorial.

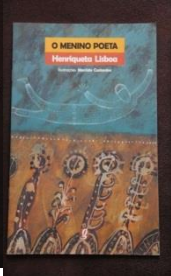
É nessa relação, entre o mundo literário e o editorial, que uma obra se torna uma obra literária e passa a fazer parte de alguns contextos de leituras sociais. Para isso, sua materialidade precisa estar em sintonia com o seu texto literário, uma vez que a materialidade contribui para a forma e para o sentido da obra. McKenzie, de acordo com Chartier (2002), propõe a análise da materialidade, unindo a compreensão da forma e do sentido ao mesmo tempo.

As intervenções distintas na obra “O menino poeta” produziram grandes diferenças nas edições, o que contribuiu para as diferentes destinações das versões. Os diferentes grupos de atores construíram variadas propostas materiais para apresentar o texto e, em algumas edições, o texto em relação às imagens. A organização das poesias nas páginas, tipos de letras, número de poesias por página, uso de ilustrações para cada poesia e para grupos de poesias e qualidade do papel são fatores que interferem na apresentação final da obra. Essas novas apresentações constroem os mais diversos significados.

Dessa forma, o trabalho de análise parte da materialidade da obra “O Menino Poeta” nas cinco distintas versões encontradas para estudo e apreciação. Pretendemos apresentar, no próximo tópico, as principais diferenças e semelhanças, evidenciando acréscimos e supressões ao longo das publicações.

Diferenças nas versões: acréscimos e supressões e suas relações com o leitor previsto.

Iniciamos a nossa análise apresentando as diferenças mais evidentes entre as cinco versões analisadas. Assim, apresentamos uma tabela com informações principais sobre aspectos dos impressos analisados. Alguns deles serão tratados com maior detalhamento, outros de forma mais superficial. Escolhemos detalhar aqueles que mais interferem nas escolhas do leitor e mais se diferem entre as versões:

EDITORA	Bedeschi	Secretaria do Estado de Minas Gerais	Mercado Aberto (a que tem mais edições)	Global Editora	Editora Peirópolis
Capa					
Comentários sobre a Autora	—	Sim	—	Sim	Sim
Nº de páginas	128	220	54	13	118
Tamanho	18cm X 12,5cm	23cmX15,5cm	21,5cmX 13cm	26cmX 17,5cm	27cmX 20,5cm
Sumário	No final do livro.	No final do livro.	No final do livro.	-	No início do livro.
Prefácio	—	Apresentação, Introdução Metodológica,	—	—	Prefácio e orelhas.
Autor do prefácio	—	Hugo Pereira do Amaral, Alaíde Lisboa	—	—	Bartolomeu Campos de Queirós
Pós-fácio	—	Considerações	—	—	Posfácio e Comentário
Autor do Pós-fácio	—	Gabriela Mistral	—	—	Gabriela Mistral
Ano	1943(primeira publicação)	1975 (edição ampliada da Secretaria de Educação)	1984,1985, 1986, 1989,1991, 1996,1998, 1999, 2001.	2.ed. 2003 1.ed 2009 (novo título)	2008
Comentários de outros autores e pesquisadores no livro	Não há.	Não há	Não há	Não há	Sérgio Buarque de Holanda, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Ivan Junqueira, Alphonsus de Guimaraens, Carlos Drummond de Andrade,

					Sérgio Milliet, Antônio Cândido, Bartolomeu Campos Queirós, Oto Maria Carpeaux, ,
Ilustração	Não há	Ilustração, em preto e branco	Ilustração, colorida	Ilustração, colorida	Ilustração colorida
Ilustrador	-	Odila Fontes	Leonardo Menna Barreto Gomes	Marilda Castanha	Nelson Cruz

Tabela 2: Principais informações sobre os exemplares das cinco editoras.

As cinco versões da obra “O Menino Poeta” assumem diferentes características a partir das organizações e projetos gráficos diferenciados. Os dados da tabela evidenciam que as editoras apresentaram a obra, em diferentes períodos, com diferenças referentes ao tamanho, à escolha dos elementos das capas e nas inserções e retiradas de novos elementos como paratextos e ilustrações. Apresentamos neste tópico aquilo que chama grande atenção na comparação entre os exemplares. O número de páginas de uma mesma obra varia, significativamente, o que nos leva a pensar em possibilidades e estratégias de edição que podem advir de diferentes concepções gráficas, por critérios econômicos, ou em relação aos leitores visados. A seguir, o número de páginas dos volumes analisados:

EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO DE PÁGINAS
Bedeschi	1943	128
Secretaria do Estado de Minas Gerais	1975	213
Mercado aberto	1986, 1991, 1998, 2001	54
Global Editora	2003	13
Peirópolis	2008	117

Tabela 3: número de páginas de cada versão.

A variação de número de páginas, neste contexto, pode acontecer em função de diferentes aspectos do impresso, como o tamanho do livro, a organização do texto e imagens, a disposição das páginas, bem como a inserção de comentários e apresentações. Na obra em análise, observa-se que a variação do número de páginas ocorreu por três grandes motivos: o primeiro refere-se ao tamanho do livro, à organização das poesias e das ilustrações; o segundo refere-se ao número de poesias de cada versão; a presença ou não de paratextos nas versões configura o terceiro aspecto. Essas diferenças de número de páginas podem designar supressão de textos,

diminuição ou aumento no tamanho das fontes e das ilustrações, assim como agrupamentos de textos na mesma página ou expansão de apenas um poema, no caso da edição da Editora Global, que acaba se constituindo em um livro.

A disposição e organização das poesias é um fator que pode interferir na diversidade do número de páginas. Observa-se que entre as diferentes versões, o número de poesias varia e cada editora organizou as poesias de uma forma; assim, existem poesias sozinhas em uma ou mais páginas e poesias juntas em uma mesma página. Para ser mais bem visualizado, inserimos em uma tabela o número de poesias em cada versão e a distribuição geral das poesias ao longo das páginas:

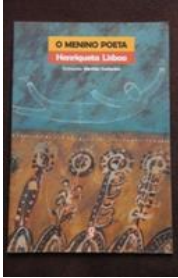
Versão					
Número de poesias	58	66	66	1	66
Distribuição nas páginas	Três poemas ocupam três páginas, quarenta ocupam duas páginas e quinze ocupam apenas uma página.	Os poemas são iniciados no meio da página. Dezenove ocupam apenas uma página, quarenta e quatro ocupam duas páginas e três ocupam três páginas.	As poesias estão organizadas de forma híbrida. Ora ocupam uma página, ora dividem a página com mais uma ou duas poesias. Vinte e sete páginas apresentam uma poesia, dezenove páginas apresentam duas poesias e uma página apresenta três poesias.	A única poesia se divide ao longo das páginas em conjunto com a ilustração	Quarenta e seis poesias ocupam uma página, dezenove ocupam duas páginas e uma ocupa três páginas.

Tabela 4: Poesias e distribuições nas páginas

Houve um acréscimo de oito poesias a partir da Edição Ampliada da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (1975) e; esse acréscimo foi mantido pelas editoras Mercado Aberto (1984) e Peirópolis (2008). As poesias acrescentadas foram:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Divertimento- Os carneirinhos- Cantiga de Vila-Bela-Repouso- Canoa- Os burrinhos- O Palhaço- Liberdade |
|---|

Quadro 2: Poesias acrescentadas

Essas poesias inserem-se na proposta e nas temáticas das outras poesias que fazem parte do corpo da obra. Esses acréscimos foram feitos com o consentimento da escritora Henriqueta Lisboa, já que a revisão da versão ampliada foi feita por ela, como consta na página 215 dessa segunda versão.

Também, a poetisa permitiu que essa nova versão fosse publicada como se pode observar no trecho de jornal:

[...] A saudação a Henriqueta Lisboa foi feita pelo secretário, José Fernandes Filho, expressando à poetisa os agradecimentos de toda a comunidade de educação e cultura do Estado, por haver permitido o relançamento de tão expressiva obra. [...] (“O Menino Poeta” foi relançado para as escolas estaduais.” Jornal de Minas. Belo Horizonte, 23 de outubro de 1975. 01 fl. Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de Jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº 498, 23/10/ 1975)

Então, nestas três versões SEE-MG, Mercado Aberto e Peirópolis, a obra passou a ter sessenta e seis poesias. Há critérios de organização que podem acompanhar a proposta da autora ou são apenas adotados por editores, seguindo um princípio da organização anterior. A ordem de algumas poesias foi alterada e o nome da poesia *Lágrima* foi alterado para *Lágrimas*, apenas na versão da SEE-MG. As novas poesias foram inseridas após a última poesia que consta na primeira versão, isto é, após a poesia *Oração*. Os conteúdos das poesias não foram alterados, apenas diferenças ortográficas são constadas entre as edições. A próxima tabela apresenta a sequência das poesias nas quatro versões, que apresentam a obra completa, com a preservação do formato das letras do sumário de cada versão:

Sequência das poesias nas versões

1ª versão: Bedeschi	2ª versão: SEE-MG	3ª versão: Mercado Aberto	5ª versão: Peirópolis
O menino poeta	O MENINO POETA	O Menino Poeta	O menino poeta
Caixinha de música	CAIXINHA DE MÚSICA	Caixinha de Música	Caixinha de música
Coraçãozinho	CORAÇÃOZINHO	Coraçãozinho	Coraçãozinho
Cantiga de neném	CANTIGA DE NENEN	Cantiga de Nenen	Cantiga de nenem
Tico-tico	TICO-TICO	Tico-Tico	Tico-Tico
Cavalinho de pau	CAVALINHO DE PAU	Cavalinho de pau	Cavalinho de pau
Segredo	SEGREDO	Segrede	Segredo
Hortelão	HORTELÃO	Hortelão	Hortelão
Corrente de formiguinhas	CORRENTE DE FORMIGUINHAS	Corrente de Formiguinhas	Corrente de formiguinhas
Patinhos na lagoa	PATINHOS NA LAGOA	Patinhos na Lagoa	Patinhos na lagoa
Tempestade	POMAR	Pomar	Pomar
Consciência	CONSCIÊNCIA	Consciência	Consciência
Jardim	Jardim Celeste	Jardim	Jardim
Pomar	TEMPESTADE	Tempestade	Tempestade
Várzea	VÁRZEA	Várzea	Várzea
Coroação	COROAÇÃO	Coroação	Coroação
Os quatro ventos	OS QUATRO VENTOS	Os Quatro Ventos	Os quatro ventos
O menininho do velocípede	O MENININHO DE VELOCÍPEDE	O Menino do Velocípede	O menino do velocípede
Estrelinha do mar	ESTRELINHA DO MAR	Estrelinha do Mar	Estrelinha do mar
O anjo bom	O ANJO BOM	O Anjo Bom	O Anjo Bom
Copo de leite	CHARANGA	Charanga	Charanga
Mamãezinha	MAMÃEZINHA	Mamãezinha	Mamãezinha
Charanga	COPO DE LEITE	Copo de Leite	Copo de leite
Castigo	CASTIGO	Castigo	Castigo
Morena e Clara	MORENA E CLARA	Morena e Clara	Morena e Clara
Ronda de flores	RONDA DE FLORES	Ronda de Flores	Ronda de flores
Ronda de estrelas	RONDA DE ESTRELAS	Ronda de Estrelas	Ronda de estrelas
Nauta	FLORIPA	Floripa	Floripa
Capim melado	CAPIM MELADO	Capim Melado	Capim melado
Caboclo d'água	CABOCLO D'ÁGUA	Caboclo d'água	Caboclo d'água
Titia	TITIA	Tititia	Titia
Castelos	CASTELOS	Castelos	Castelos
Palavras	PALAVRAS	Palavras	Palavras
Os rios	OS RIOS	Os Rios	Os rios
Boizinho velho	BOIZINHO VELHO	Boizinho Velho	Boizinho velho
Paineira	PAINEIRA	Paineira	Paineira
O aquário	O AQUÁRIO	O Aquário	O aquário
Sono	SONO	Sono	Sono
As borboletas	AS BORBOLETAS	As borboletas	As borboletas
Ciranda de Mariposas	CIRANDA DE MARIPOSAS	Ciranda de Mariposas	Ciranda de mariposas
Pirilampos	PIRILAMPOS	Pirilampos	Pirilampos
O tempo é um fio	O TEMPO É UM FIO	O Tempo é um Fio	O tempo é um fio
Floripa	NAUTA	Nauta	Nauta

Esperança	ESPERANÇA	Esperança	Esperança
Passos	PASSOS	Passos	Passos
Arco-íris	ECO	Eco	Eco
Colégio	COLÉGIO	Colégio	Colégio
Jardim Celeste	JARDIM CELESTE	Jardim Celeste	Jardim Celeste
Eco	ARCO-ÍRIS	Arco-Íris	Arco-Íris
Siderúrgica	SIDERÚRGICA	Siderúrgica	Siderúrgica
Frio e sol	FRIO E SOL	Frio e Sol	Frio e sol
Crépusculo com três meninas	CRÉPUSCULO COM TRÊS MENINAS	Creúsculo com três Meninas	Crepúsculo das três meninas
As madrugadas	AS MADRUGADAS	As Madrugadas	As madrugadas
Maninha	MANINHA	Maninha	Maninha
Lágrima	LÁGRIMAS	Lágrima	Lágrima
Casa	CASA	Casa	Casa
Laços	LAÇOS	Laços	Laços
Oração	ORAÇÃO	Oração	Oração
	DIVERTIMENTO	Divertimento	Divertimento
	OS CARNEIRINHOS	Os Carneirinhos	Os carneirinhos
	CANTIGA DE VILA-BELA	Cantiga de Vila-Bela	Cantiga de Vila-Bela
	REPOUSO	Repouso	Repouso
	CANOA	Canoa	Canoa
	OS BURRINHOS	Os Burrinhos	Os burrinhos
	O PALHAÇO	O Palhaço	O palhaço
	LIBERDADE	Liberdade	Liberdade

Tabela 5: Sequência de poesias nas versões

Legenda:
 Acréscimos
 Alteração de ordem
 Alteração do nome da poesia

A editora Global(2003) se diferencia na sua publicação, por apresentar apenas a poesia que deu nome ao livro “O Menino Poeta”. Há uma redução drástica de texto ao mesmo tempo em que há uma expansão do poema pelas páginas ilustradas. Este fato pode ser pensado, em relação ao público a que se destina a obra. De acordo com a Fundação Nacional do livro Infantil Juvenil (FNLIJ), esta obra ganhou o prêmio de poesia, em 2004, e faz parte do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) da educação infantil.

Como dito anteriormente, a presença ou não de ilustrações nas versões também podem contribuir para o aumento e a diminuição do número de páginas. Mais uma vez, há diferenças em relação ao uso de ilustrações nas versões. A primeira edição não apresenta nenhuma ilustração; as ilustrações começam a aparecer a partir da segunda versão da SEE-MG. Nessa edição há dez ilustrações ao longo da obra. Já na terceira versão, a da Mercado Aberto, quando há mais de uma poesia em uma página, a ilustração se refere a apenas uma poesia do conjunto. A concentração das ilustrações

e das poesias podem dificultar a visualização e apreensão de todos os detalhes apresentados em uma mesma página; isso pode dificultar também na compreensão e nas relações entre texto imagético e texto escrito. Na quarta versão as ilustrações estão presentes em todas as páginas e acompanham partes dos trechos da única poesia que contempla. Apenas na Editora Peirópolis, há praticamente, uma ilustração para cada poesia e, em alguns casos, a ilustração, que dialoga com uma poesia, ocupa mais de uma página. Observamos que a apresentação das poesias em páginas separadas permite que o texto seja mais arejado, com espaços em branco, evitando-se o excesso de informações na leitura de uma mesma página.

Alguns paratextos que antecederam e sucederam o conjunto de poesias foram incorporados em algumas versões, isso contribuiu também para a diferença no número de páginas. Construímos uma tabela que compara o número de poesias e os principais paratextos de cada edição.

BEDESCHI	Secretaria do Estado de Minas Gerais	Mercado Aberto	Editora Global	Peirópolis
-Capa	-Capa	-Capa	-Capa	-Capa;
-Orelhas;				-Orelhas;
-Folha de rosto;	-Folha de rosto;	- Folha de rosto;	-Folha de rosto	-Folha de rosto;
-2ª capa;	-2ª capa;	- 2ª folha;	- 2ª capa	- 2ª capa;
-Índice;		- Índice catalográfico		-Sumário;
	-Apresentação;			-Prefácio;
	-Introdução Metodológica;			
	-Bibliografia da Autora;			
-58 poesias;	-Acréscimo de 8 poesias;	-Acréscimo de 8 poesias;	-Supressão de 57 poesias;	-Acréscimo de 8 poesias;
				-Índice de poesias; - Posfácio;
	-Considerações: "A poesia infantil de Henriqueta Lisboa";			- Comentários sobre "O Menino Poeta";

			- Dados da autora e da ilustradora;	-Dados sobre a autora, sua produção e suas obras;
	- Índice;	-Índice;	- Índice catalográfico;	- Índice Catalográfico;
	- Informação sobre acréscimos;			
	- Indicação da Revisão final -Indicação do responsável pela publicação; - Indicação dos organizadores da capa e da ilustradora da obra;			
		- Divulgação da editora;	- Divulgação da editora;	
				- Dados sobre a editora;
-4ª capa;	- 4ª capa;	- 4ª capa;	-4ª Capa;	-4ª capa;

Tabela 06: Principais paratextos das versões

Ao analisar os paratextos, constatamos que há intenções claramente evidenciadas com a inserção desses novos elementos no interior da obra com o intuito de se focar em determinados tipos de leitores. Observa-se que a edição da Secretaria do Estado de Minas Gerais (1975), cujo subtítulo é “Edição Especial Ampliada”, acrescenta em seu interior: Apresentação, Bibliografia da autora, Introdução Metodológica, escrita por Alaíde Lisboa, e Considerações, escrita por Gabriela Mistral. Esses acréscimos em uma edição especial feita pela Secretaria Estadual de Educação nos faz pensar que os leitores-modelo desta obra são os professores, que poderiam estudar e trabalhar com as poesias apresentadas no contexto escolar com uma obra mais didática voltada para o professor.

A ausência de acréscimos nas edições da Mercado Aberto também nos remete a um diferente tipo de leitor, que não tem interesse em conhecer aspectos metodológicos e outros da obra, a não ser o conteúdo central da obra literária. Para

confirmar, podemos apresentar mais informações da FNLIJ⁵² em que esta edição da obra “O Menino Poeta” fez parte do Projeto “Meu livro, meu companheiro”, em 1988, ou seja, obra voltada para pequenos leitores e também jovens leitores.

Na edição da editora Peirópolis encontramos notas sobre a obra e sua autora, Henriqueta Lisboa, nas orelhas de página, comentários sobre a autora na 4ª página e no final do livro, o prefácio escrito por um escritor consagrado, Bartolomeu Campos de Queirós, e o posfácio, escrito por Gabriela Mistral, também reconhecida internacionalmente. O público desta obra também difere do público das outras por ser um público mais diversificado, crianças que não precisam de mediação, adultos mediadores, jovens e adultos que buscam por maiores informações e se dispõem a adentrar em novas possibilidades de leitura literária. Esta edição foi selecionada para o PNBE (2010-Jovens e adultos), sendo altamente recomendável pela FNLIJ na categoria poesia, em 2009, e recebeu o Prêmio de Livro do Ano FNLIJ, também em 2009, na categoria poesia.

Assim, organizações distintas de uma mesma obra podem buscar e produzir diferentes destinatários, conquistando novos leitores com suas particularidades.

Considerações finais.

A obra circulou e ainda circula assumindo diferentes roupagens, já que as cinco distintas editoras, ao apropriarem-se da obra da poetisa, imprimiram na materialidade do impresso diferentes intenções, o que proporcionou que distintas gerações de leitores acessassem uma mesma obra em diferentes contextos de produção e circulação.

No entanto, é importante evidenciar que, por mais distintas que fossem as intenções das editoras, a obra “O Menino Poeta”, em suas cinco edições circulou em contextos sociais semelhantes e atingiu um público direcionado: o público da Literatura Infanto-Juvenil. Assim, os diferentes “Meninos Poetas”, no que se refere à materialidade, passaram e passam no contexto escolar, bem como foram e são inseridos em programas nacionais que incentivam a leitura do leitor em formação como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Além disso, a obra recebeu distintas premiações pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ).

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (p. 11-44).

⁵² Informações retiradas de:

http://www.fnlij.org.br/principal.asp?texto=PNBE&arquivo=/pnbe/texto/o_menino_poeta.htm em 14/03/2012

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática. 1986.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. A poesia infantil no Brasil. 11 fev.2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021>. Acessado em 13 abr. 2012.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Lisboa: Passagens, 1997.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. *Inscriver e apagar: Cultura escrita e literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de Leitura*. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.(p. 77-105).

_____. A leitura: uma prática cultural – um debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas de Leitura*. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. (p. 231-253).

_____. (Org.). *Práticas de Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras: Schwarcz, 1990. (p.109-131).

_____. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LISBOA, Henriqueta; QUINTANA, Mario; et. Al. Varal de poesia. São Paulo: Atica. 2003

LISBOA, Henriqueta. *O Menino Poeta*. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1943.

_____. *O Menino Poeta*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 1975.

_____. *O Menino Poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. *O Menino Poeta*. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. *O Menino Poeta*. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *O Menino Poeta*. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____. *O Menino Poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. *O Menino Poeta*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

_____. *O Menino Poeta*. 12.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

- _____. *O Menino Poeta*. 13.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- _____. *O Menino Poeta*. 14.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- _____. *O Menino Poeta*. 2.ed. São Paulo: Editora Global, 2003.
- _____. *O Menino Poeta*. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- _____. *Reencontro com o Menino Poeta*. Coleção Magias infantil. São Paulo: Global, 2009.
- _____. *Nova Lírica*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1971.
- _____. *Poemas para a juventude*. Coleção efefante. Rio de Janeiro, 1966.
- _____. *Antologia de poemas para a infância*. 2.ed. São Paulo: Ediouro, 2004.
- VIGILIO, Carmelo. *Henriqueta Lisboa Bibliografia: Analítico-descritiva 1925-1990*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

**A CIÊNCIA A SERVIÇO DO PROGRESSO: A MATRIZ HISTORIOGRÁFICA
MOACYRNIANA E A MANEIRA DE SE FAZER HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL⁵³**

Raphael Ribeiro Machado
Rosana Areal de Carvalho
Universidade Federal de Ouro Preto
rosanaarealdecavalho@gmail.com

A obra de Primitivo Moacyr se insere no quadro de complexidade política, social e educacional presente nas décadas de 1930 e 1940 do século XX no Brasil. Seja como fonte ou como objeto, o conjunto de sua obra abrange mais de uma dezena de livros sobre a história da educação brasileira, publicados entre 1936 e 1942, coincidindo com um período de efervescência no campo educacional marcado pelo debate e querelas

⁵³ A pesquisa conta com o apoio do CNPq – Edital Ciências Humanas 2014.

entre renovadores e tradicionalistas, mais exatamente os católicos. Em pesquisas anteriores buscamos investigar as condições de produção e a repercussão dos seus livros, bem como sua trajetória. A partir dos dados então obtidos, perscrutamos, neste trabalho, a contribuição de Moacyr para a historiografia da educação brasileira, ou, parafraseando o autor: qual foi o “subsídio para a história da educação” herdado de Moacyr?

Baiano de Salvador, nascido em 1867, Moacyr teve seus primeiros contatos com a instrução pública como professor de primeiras letras no interior da Província da Bahia. Trabalhou no Liceu de Recife e, provavelmente, instigado pelas experiências e pelo ambiente ali vivenciado, seguiu para a capital federal no alvorecer republicano. Aluno da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, obteve o diploma de bacharel em Direito em 1894.

O início do século XX já o encontrou funcionário da Câmara de Deputados. Na função de redator e relator dos debates parlamentares ocupou mais de trinta anos de sua vida. Tais funções exercidas por largo tempo possibilitaram contatos e algum conhecimento de práticas arquivistas, quiçá o gosto pelo documento. Ao mesmo tempo, possibilitou um conhecimento qualificado das nuances do poder legislativo e sua produção específica – as leis. A partir desse espaço público e de poder, principal em sua vida trabalhista, cultural e política, teve a oportunidade de aprofundar as relações com legisladores – deputados e senadores, profissionais liberais e servidores públicos, jornalistas e intelectuais. Dentre tantos, muitos educadores que, como ele, comungava do princípio indeclinável da instrução como formação do povo e responsabilidade do Estado.

Além da vasta bibliografia, publicou muitos artigos sobre a educação no *Jornal do Commercio*, entre os anos 20 e 30 do século XX, de ampla circulação e também atuou como inspetor para os institutos particulares de ensino secundário. Portanto, se considerarmos os espaços físicos e metafísicos por ele ocupados, amejou um vasto conhecimento sobre a educação brasileira.

Do ponto de vista social, Primitivo era presença certa nas festas civis, nas homenagens, em concursos e eventos culturais, decorrente e produtora de uma ampla rede de relações. Não importava o motivo e ocasião, frequentava as altas rodas das festas e os requintados espaços da cultura na cidade do Rio de Janeiro.

Por volta de 1930, com instauração do governo de Getúlio Vargas, o Poder Legislativo sofreu uma série de readequações. Porém, a experiência com a organização dos “*Debates Parlamentares*”, a agilidade do trâmite pela busca dos antecedentes legislativos nos mais variados temas e épocas, a larga experiência naquele espaço tão fragmentado, garantiram a permanência de Primitivo Moacyr na casa. Sua tarefa foi a

de subsidiar as discussões referentes à reorganização do Estado e a elaboração de uma nova Constituição. Aposentou-se em julho de 1933, na condição de redator de documentos parlamentares da Secretaria da Câmara dos Deputados. Desde então, dedicou-se mais apropriadamente às pesquisas e à publicação de seus livros.

A investigação da obra desse intelectual foi desenvolvida em duas frentes: a primeira incide sobre a recepção da obra moacyniana desde sua produção até os dias atuais; a segunda, cuidou de identificar as condições de produção, os meios onde circulou e a trajetória do pesquisador, destacando sua condição enquanto sujeito histórico e sujeito da história da educação brasileira.

No primeiro momento apontamos como a obra moacyniana se insere no processo de construção da história da educação brasileira, bem como sua proposição, qualificada pelo próprio autor como subsídio para as produções posteriores. Insere-se numa lógica maior do que sua própria intencionalidade. Suas marcas ao longo do tempo deixaram vestígios distintos em cada momento e por cada leitor que dela fez uso: ora como fonte para a História da Educação Brasileira, ora como a própria história escrita; ora ainda como produto de uma forma positivista ou “antiquada” de se produzir História. Neste sentido, não por acaso teve seus trabalhos acolhidos em congressos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, cuja produção histórica era tida como a forma correta de se escrever história. Sua incursão no tempo histórico possibilitou à mesma se tornar presente em diferentes propostas de estudos, desde a formatação da história da educação no Brasil, ou seja, delineando uma maneira de se escrever a história educacional, como alimentando pesquisas com diferentes aportes teóricos.

O estudo da obra moacyniana e do próprio sujeito perpassa o entendimento de como o Estado Vargas estabeleceu os critérios para a organização da educação nacional, bem como implantou os pilares de suas políticas estatais mais gerais. Ambos, Estado e indivíduo, agiam em conformidade com uma lógica de inserção no campo da modernidade educacional e nacional. A publicação da obra moacyniana pela Companhia Editora Nacional, pela Imprensa Oficial sob a chancela do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e pelos órgãos da imprensa nacional deixa a marca intelectual histórica do autor no cenário brasileiro; um sujeito que não tinha uma posição social elitizada, mas que soube caminhar pela “calçada carioca” da intelectualidade alcançando status de pesquisador da história da educação brasileira. Inscrita numa historiografia bem próxima da corrente valorizada pelo IHGB e apadrinhada por instituições como a Companhia Editora Nacional e o INEP, entendemos a produção moacyniana inserida numa chave que estimula o conhecimento como requisito para o desenvolvimento, ou seja, a ciência a serviço do progresso.

Com esse viés, identificamos a aproximação de Moacyr com os renovadores da educação nacional, cujos princípios foram publicizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, muito especialmente o caráter científico, como exposto no trecho abaixo:

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores.

Ao defender a educação como ciência, afastando-a do empirismo e conformando-a num arcabouço científico, estimulou a busca pelo conhecimento sobre o que já se havia feito, no Brasil, em prol da educação. Por mais lacunar que tenha sido a ação do Estado brasileiro, seja imperial seja republicano, era preciso conhecer. Essa foi a missão perseguida por Moacyr que, já no seu primeiro livro, afirmava ser o estado brasileiro bastante produtivo no tocante à educação:

A opinião publica é talvez injusta quando accusa o Congresso de despreço ás cousas de ensino publico. A sua operosidade, no caso, tem sido copiosa. Em vinte e quatro annos de regimen republicano cerca de oitenta projectos — de parte as annuaes e quase clandestinas disposições orçamentarias — foram offerecidos ao estudo da legislatura. Tão boa vontade só encontra parêlhas nas mercês e favores ás classes armadas e ao funccionalismo civil... (MOACYR, 1916, p. 5)

Outros exemplos podem ser elencados para demarcar a intencionalidade da produção historiográfica moacyrniana na efetivação de um *modus operandi* de se fazer história da educação no Brasil. O eixo em torno do qual elaboramos nossa compreensão tem como premissa uma historiografia articulada à condição científica aplicada à educação pelos escolanovistas.

Vinculou-se como pesquisador colaborador ao INEP, publicando vários volumes pela Imprensa Oficial, alcançando a chancela pública. Para intervir, reformar ou revolucionar a educação brasileira era preciso conhecer as ações já impetradas e recolher, sistematicamente, as experiências educacionais. Esta foi a meta perseguida com a criação do INEP, para a qual a contribuição de Moacyr foi lapidar.

A PRODUÇÃO

No seu primeiro livro – *O ensino público no Congresso Nacional – Breve Notícia*, de 1916, provavelmente impresso na Typographia do Jornal do Comércio, inicia e

finaliza com o tema da ‘desoficialização’ do ensino, tomando a posição de ‘homem de estado’, bem como daquele que compreende o ensino como responsabilidade governamental. São traços assim que permitem a autores como Cardoso (2002), afirmarem a preferência que Moacyr dá ao ensino primário em detrimento do ensino superior.

Em relação ao ensino primário, a educação fundamental, Primitivo Moacyr deixa claro ao longo de toda a sua obra, que o considerava o mais importante nível de ensino e aquele ao qual o poder público deveria dedicar maior atenção. Muitas vezes lamentou a pouca atenção que os diferentes governos, tanto do Império quanto da República, dispensaram ao ensino primário. (CARDOSO, 2002, 918)

Como ‘homem de estado’, Primitivo Moacyr, em *O ensino público no Congresso Nacional. Breves notícias* (1916), exaltava as ações do regime republicano para “as cousas do ensino publico” afirmando que “a sua operosidade tem sido copiosa” (MOACYR, 1916, 5). Porém isso não o impede de expor os acalorados e, por vezes, inúteis debates e o arquivamento ou inexecuibilidade de inúmeras legislações. Assim como nos livros nos quais trata da instrução no Império, nos volumes sobre o período republicano cuida de dar visibilidade às iniciativas do Estado em prol da instrução pública e as tensões presentes no campo como subsídio para compreender o estágio educacional em que se encontrava a nação brasileira: pré-requisito fundamental para o avanço cultural, ou seja, o ‘movimento de renovação educacional’.

Movimento este que, no campo político, correspondeu ao Estado Novo. Não desconsideramos o discurso valorativo implícito na denominação ‘Estado Novo’. Tal denominação encerra um jogo de forças, “um ato de poder, como os historiadores sabem por dever de ofício”, afirmam Gomes e Abreu (2009,1). Porém, temos como hipótese que a publicação dos livros de Moacyr se inscreve nesse “ambicioso projeto político-cultural” que cercou as ações governamentais, conforme as mesmas autoras anunciam (GOMES; ABREU, 2009, 2).

O Estado Novo e seus ideólogos conseguiram trazer para si todos os méritos da criação de um país de todos, unificado política e culturalmente, através da construção de um povo mestiço, em termos festivos e musicais, tanto no samba e no carnaval, como em diversas manifestações folclóricas de todas as partes do país. O governo Vargas e a década de 1930 passaram a representar, na memória nacional, um momento de ruptura do passado cultural brasileiro. A valorização da música popular, do carnaval e até mesmo da capoeira – tudo nos faz crer – precisava esperar esses novos tempos. (GOMES; ABREU, 2009, 9)

Consoante a esse projeto, é notório o movimento de âmbito nacional em defesa da escola pública a partir dos anos 30. E não se trata de mera coincidência a concomitância com o desenvolvimento capitalista, articulando urbanização e

industrialização. A ampliação da estrutura produtiva implicava em demandas sociais variadas, dentre elas a correspondência no campo educacional. Enfim, de quem era a responsabilidade pela educação? Para Moacyr, esta responsabilidade compete ao Estado; e o governo Vargas não se negou a exercer essa função. Sanfelice (2007, 543) observa “[...] um Estado cada vez mais educador do povo [...]”, extrapolando o período afim ao Estado Novo, começando pela Reforma Francisco Campos, passando pelas Leis Orgânicas dos anos 40, a Constituição de 1946, até desaguar na LDB de 1961.

Desde 1834 convivia-se com a descentralização da oferta dos serviços educacionais no Brasil nos níveis elementar e secundário, tornando supérflua a existência de um órgão nacional que tratasse das questões gerais do ensino. Entretanto, nos primeiros anos da República não foram poucas as vozes de oposição, clamando por uma solução de continuidade que só seria possível com a presença mais firme do Estado brasileiro. Moacyr apresenta muitas dessas vozes no trabalho de 1916, explicitando que o debate da ‘desoficialização’ do ensino foi encabeçado pelo Apostolado Positivista. Referindo-se ao discurso do deputado Anysio de Abreu (Piauí), manifesta-se:

E com este discurso, abundantemente documentado, encerrou-se um dos mais memoráveis debates da Câmara. E o projeto foi aprovado sem emendas. As idéias positivistas, corporificadas nas emendas do Sr. Erico Coelho, só mais tarde, 17 anos depois, graças a uma época de atordoamento nacional, tornaram-se realidades... por três anos apenas. (MOACYR, 1916, 40)

Podemos observar a ideia de um órgão central numa outra dimensão – um centro de estudos –, implícita em muitos eventos como a Exposição Pedagógica, de 1883. Entre uma e outra, a propositura de Rui Barbosa. Antes mesmo de 1889, Rui Barbosa já apresentava tal propositura. Segundo Lourenço Filho (2005, 181), “Não desejava ele apenas um órgão colegiado, mas outro também que servisse à documentação e à difusão de novas idéias sobre o ensino, com investigação de seus problemas na vida nacional.” Respondia a essas mesmas necessidades, ou seja, ampliar o conhecimento e a compreensão do percurso educacional brasileiro, outras iniciativas como a criação da Diretoria Geral de Estatística (DGE) e o Pedagogium: “um órgão propulsor de reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (LOURENÇO FILHO, 2005, 181).

Para Carvalho e Mesquita (2013)

[...] ao expor tal documentação, Primitivo Moacyr produziu elementos para uma crítica contundente à produção legislativa brasileira, cuja inoperância aparece em cada projeto, independente da qualidade e acerto deste. Assim, é possível justificar e cultivar uma descrença quanto ao futuro educacional

se este dependesse, apenas, das ações legislativas.
(CARVALHO; MESQUITA, 2013, 52)

Este livro inaugura uma trajetória de dimensão inigualável que terá lugar entre os anos de 1936 e 1942 quando, já desfrutando da aposentadoria, Moacyr dedicou-se à escrita educacional. Nesse curto espaço de seis anos – tendo falecido em outubro de 1942, publicou quinze livros tratando da educação brasileira no período imperial e republicano até os anos 30 e mais dois trabalhos apresentados em congressos organizados pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB.

A produção moacyrniana sobre a instrução nos tempos do Império presente nas publicações da Coleção Brasileira (estas obras tem livre acesso no portal da Brasileira), sob a égide de Fernando de Azevedo, pela Companhia Editora Nacional é composta de seis volumes. *A Instrução e Império* compõem-se de três volumes; outros três volumes cobrem *A Instrução e as Províncias*. Todos foram organizados de forma temática, segundo a classificação do autor.

O primeiro volume de *A Instrução e o Império* foi publicado em 1936 e reúne a documentação mais relevante sobre a História da Educação no Brasil Imperial entre os anos de 1823 a 1853, embora retrocedendo para abordar as atividades jesuíticas e a administração joanina. Inicia sobre a Constituinte de 1823 e as reformas que se seguiram, apresentando programas escolares e estatísticas do setor, além dos diversos ramos do ensino então ministrados, como o jurídico, o médico, o profissional, o artístico, o científico e o militar. O segundo volume, publicado em 1937, cobre o período entre os anos de 1854 e 1889, onde o autor apresenta e analisa as principais reformas que atingiram o ensino naquele momento da história brasileira, promovidas por Paulino de Souza, João Alfredo, Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, Almeida de Oliveira e o Barão de Mamoré. Os três últimos capítulos tem como base documentação relativa aos planos, sugestões e informações de Manuel Dantas, Leão Veloso e Antunes Maciel para a instrução pública e um congresso realizado em 1883. O terceiro e último volume abrange o período de 1854 a 1889 e traz, novamente, uma documentação sobre os diferentes setores do ensino jurídico, médico, politécnico, profissional, normal, religioso e artístico; detêm-se, ainda, nos exames preparatórios, nos cursos livres superiores e nas instituições científicas e literárias.

O prefácio de Afrânio Peixoto, amigo particular e natural de Lençóis – Bahia, no 1º. Volume de *A instrução e o Império* (1823-1853), vindo a público em 1936, dá algumas pistas e destaca uma virtude em Moacyr, referenciada também por Francisco Venâncio no artigo *Primitivo Moacyr e a história da educação* (1943). Afirma Peixoto que o autor, “modestamente”, pensa que os seus livros contribuirão para “a futura história da educação brasileira”, no que retruca o prefaciador dizendo:

Ela já está aqui, neste livro, novo, original, prestante, e, às vezes, melancólico, sobre iniciativas, a sequência de nossas ideias, a descontinuidade de nossas ações... O Brasil é principalmente Brasil, em educação... (PEIXOTO, 1936, 8)

Sobre a operação historiográfica, Afrânio afirma que “no Brasil não se pesquisa. (...) A história nessas condições é repetição, é comentado, é fantasia interpretativa.” (PEIXOTO, 1936, 7). Diferentemente o fez Moacyr que,

[...] sobre educação nacional, investigou, nos arquivos, nas bibliotecas, nos livros, nos relatórios de governo e, de tudo, fez um livro objetivo, sem comentários, nem conclusões. Portanto, obra rara que vai produzir gerações de historiadores, que não o citarão... Que lhe importará? Que lhe importará mesmo o maldigam, depois de copiá-lo? (PEIXOTO, 1936, 7)

Uma carta de Anísio Teixeira abre o 3º. Volume (1854-1889, abordando os diversos níveis de ensino). Nesta missiva acusa recebimento do segundo volume (1854-1888, no qual trata, em especial, das reformas educacionais), tece algumas considerações e também elogia o trabalho de Primitivo Moacyr. Teixeira faz uma leitura dos esforços inúteis no campo da educação brasileira, caracterizado por “grandes planos gerais, com grandes debates de princípios, chocando ideais educativos” ao invés de “estudar os problemas concretos”, de “analisar as necessidades reais e típicas”, de forma a “examinar as dificuldades e facilidades características de execução, de realização”. Afirma que o trabalho de Moacyr “é um primeiro passo para o estudo intelectual da educação nacional. Com os seus volumes, estamos a sentir ao vivo como nunca faltaram ideias...” (TEIXEIRA, 1938, 11-12). Muito ao contrário, à abundância de ideias contrapunha a inoperância generalizada. Conclui dizendo:

Se ao lado dos seus quatro volumes de história das ideias educacionais do Brasil, se fizer a história das realidades educativas do Brasil, talvez não se consiga senão um volumezinho mofino e franzino. Somos, assim esgalhados e frondosos em ideias, e pecos e estéreis, em frutos. O seu grande serviço está sendo o de nos mostrar isso e não apenas nos dizer isto. (TEIXEIRA, 1938, 12)

Apesar de contar com ampla e farta documentação, as passagens não são expostas sem apresentar introduções ou comentários posteriores, mostrando-se não como um mero acúmulo de fonte, mas como uma obra que utiliza da seleção documental metodologicamente disposta pelo autor. A própria organização temática de cada volume, bem como as diferenças entre estes, apresentam rigor na proposição e composição da obra.

O primeiro volume apresenta uma página com referências bibliográficas – dez ao todo – que vão desde a coleção de Leis do Reino de Portugal (1759-1808) e do Reino do Brasil (1808-1850), aos Relatórios do Ministério do Império (1830-1850), aos Anais da Assembleia Geral Legislativa (1823-1850). Traz à tona uma conferência ministrada

por Serafim Leite, no Instituto de Educação, em 1934, além de duas obras em francês: *Essais Statistiques sur le Royaume de Portugal et D'Algarve*, de Adrien Balbi, de 1822, e *Instruction Publique au Brésil*, de Pires de Almeida, de 1882. Cita o livro de Afrânio Peixoto – *Cem anos de Ensino Primário (1826-1926)*, destacando o capítulo *Centenário do Poder Legislativo* e o artigo de Moreira de Azevedo – *A Instrução nos Tempos Coloniais*, publicado na Revista do IHGB. Menciona a Revista da Universidade do Rio de Janeiro (n.2 - Dezembro de 1932). Os demais volumes não apresentam referências bibliográficas, tendo em vista que a bibliografia presente no primeiro livro serviu de base para todos e pelo próprio caráter introdutório deste.

As citações ao fim do primeiro volume apontam a diversidade da leitura bibliográfica do autor, mesclando o uso das fontes documentais oficiais, como estatísticas, pronunciamentos, reformas escolares, discursos políticos com a produção literária de intelectuais brasileiros e estrangeiros de seu tempo e de tempos anteriores. As indicações bibliográficas nos incitam a pensar no cuidado de Primitivo Moacyr em apreciar e considerar a produção existente sobre a instrução pública no Brasil.

Para cada volume, Moacyr apresentou um conjunto de notas que refletem modalidades distintas no ofício historiográfico. No primeiro, as notas se concentram em explicações sobre os diversos capítulos. Cada nota é composta por trechos dos documentos e obras citados anteriormente, em comunhão com comentários expositivos do autor. No segundo e terceiro volumes Moacyr apresenta notas referenciando passagens do livro do conhecido viajante Louis Agassiz sobre a instrução no Brasil, comentando cada uma delas. Ainda no terceiro volume cita trechos das Falas do Trono (mensagens do Imperador ao Parlamento), também referentes à instrução pública entre os anos de 1854 a 1889, além de outros verbetes.

Nos três volumes de *A Instrução e as Províncias* o trabalho metodológico segue a mesma linha da coletânea sobre o Império. Sob o tema regional e se utilizando de farta documentação sobre a história do ensino nas províncias do Brasil Imperial, Primitivo Moacyr cobre os diferentes setores do ensino, os exames e as instituições culturais, científicas e literárias entre os anos de 1834 e 1889. O primeiro volume abrange as províncias de Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. No segundo volume discorre sobre as províncias de Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso. As informações sobre as províncias de Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás compõem o terceiro volume. Desconhecemos os motivos das divisões provinciais para cada volume; mas é possível afirmar que a apresentação cronológica responde à forma de organização das diversas fontes oficiais pesquisadas, expondo as propostas educacionais, reformas escolares, leis do ensino dentre outros

no período de 1834 a 1889. São fontes provinciais, produzidas em cada canto do país imperial e outras, de origem nacional, se entrelaçando na trama que Moacyr constrói em cada capítulo.

Assim como nos volumes sobre o Império, a bibliografia só é encontrada no primeiro volume de *A Instrução e as Províncias*: relatórios dos presidentes de províncias, a Coleção das leis provinciais, os relatórios dos diretores gerais de instrução pública; acrescido de um texto jornalístico de Tavares Bastos publicado em 'A Província', de 1870; *Viagens ao Brasil* (1866/1867) de Louis Agassiz, cujos trechos estiveram presentes nas notas na coletânea sobre a instrução pública no Império; e, por fim, *Um inventor brasileiro*, de Ataliba Nogueira (1934). Tais obras e o modo como foram utilizadas denunciam um rigor metodológico ao utilizar variada documentação oficial em conjunto com produções nacionais sobre a educação.

Também nestes volumes Moacyr lança mão das notas. No primeiro volume, as notas se concentram em explicações sobre o que fora exposto em cada capítulo, utilizando-se das bibliografias contidas no mesmo volume. Já no segundo temos uma diversidade de fontes como a *Estatística da instrução nas províncias*, do Ministro do Império Paulino José Soares Ferreira, de 1869, transcrita na íntegra, com comentários de Moacyr; as leis matrizes da nossa instrução, tomando a Lei Francesa de 28 de junho de 1833 promulgada pelo ministro Guizot, como referência para toda a legislação provincial até 1854; dados estatísticos sobre a instrução na Europa e nos Estados Unidos e breves textos sobre o Magistério, Prédios escolares, Livros Escolares, produzidos a partir de notas tomadas aos *Ensaio administrativo*, de Francisco Octaviano, publicados no *Jornal do Comércio*, em 1851. No terceiro volume as notas se concentram no Plano de educação ou ensino público (1826) que teve como base a *Carta XII de Americus*, citada por Miguel Calmon du Pin e Almeida. Cada passagem desse plano foi comentada com longos parágrafos de Primitivo Moacyr. Assim, tanto nos volumes sobre o Império quanto sobre as Províncias podemos perceber uma preocupação com os usos das fontes e a apresentação destas, bem como a voz do autor sempre presente.

As fontes utilizadas por Moacyr e que permitiram tamanha produtividade foram os documentos do Estado, tanto da esfera legislativa quanto executiva, no nível federal e provincial/estadual. Lançou mão de copiosa documentação oficial dentre documentos parlamentares, legislações, relatórios de presidentes de províncias, de diretores da instrução pública e outros sujeitos envolvidos no cenário educacional, particularmente no campo da administração escolar em seus diversos níveis. Para Saviani (2004) o termo fonte, em português, aponta para dois significados.

Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. (SAVIANI, 2004, 4)

Não escapa, portanto, nesse conceito, a ideia de nascente, manancial. Entretanto, as fontes históricas são produções humanas e apontam para a inesgotabilidade enquanto tal. Porém, não é a origem do fenômeno histórico: “As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado.” (SAVIANI, 2004, 5). Observa ainda o autor que os documentos, os vestígios, indícios e toda a miríade de objetos produzidos pelo homem não são fontes em si mesmo, mas se constituem enquanto tal pela operação historiográfica, movida por uma questão, um problema. (SAVIANI, 2004)

Sendo assim, os documentos selecionados por Moacyr tornam-se fontes, subsídios para a história da educação. Mobilizados pelo autor que, indubitavelmente, tinha em mente um objetivo, um problema, uma questão a ser elucidada. Mesmo não explicitado, o propósito que o moveu a recolher vasta documentação configurou critérios, estabeleceu limites e delineou posições políticas quanto à educação brasileira, particularmente no quesito ação do Estado.

À primeira vista, a concepção de história de Primitivo Moacyr se aproxima muito de um historicismo atrelado a uma concepção de verdade, ou a uma história oficial, perfilada nos artigos que compõem a legislação educacional e nos resultados, justificativas e propósitos componentes dos relatórios produzidos pela esfera executiva. Desta forma, afasta-se do modelo preconizado pelos ensaístas a ele contemporâneos. Porém, está afinado com a corrente historiográfica ainda presente no Brasil, a qual valoriza em último grau o documento oficial, portador de um discurso de verdade. Mas, podemos considerar que esta era a ‘verdade’ buscada por Moacyr: as ações do Estado em prol da educação brasileira. E onde mais encontraria essa ‘verdade’ se não nos documentos oficiais.

Em meados dos anos 30, a tom com a criação do Ministério de Educação e Saúde, o Ministro Gustavo Capanema preparou um projeto dando origem à Lei 378, de 13 de Janeiro de 1937, criando o Instituto Nacional de Pedagogia, com a missão de realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. Em 1938, o Decreto Lei n. 580, de 30 de Julho, alterou o nome do órgão para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A exposição de motivos desse projeto é assim expressa por Lourenço Filho (2005):

Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os

problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas. (LOURENÇO FILHO, 2005, 181).

Uma das funções do instituto era organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas. Entretanto, não havendo técnicos suficientes para cuidar dos assuntos propriamente pedagógicos, foi necessário ocupar pesquisadores externos. A documentação recolhida pelo INEP abrangia dados estatísticos, e um ementário geral da legislação sobre o ensino e educação, a partir dos primeiros atos do Reino Unido. Segundo Lourenço Filho

O aspecto propriamente histórico encontrou um colaborador espontâneo na figura do inesquecível pesquisador Primitivo Moacyr, auxiliado, com rara dedicação, pelo Dr. Rui Guimarães de Almeida, também infelizmente já desaparecido. A ambos se deve a publicação da obra *A Instrução e a República*, em sete volumes, que o Inep editou nos anos de 1941 e 1942. (LOURENÇO FILHO, 2005, 183)

Para Lourenço Filho, portanto, Moacyr foi um prestimoso colaborador do INEP, o que lhe teria valido, então, a publicação dos sete volumes de *A instrução e a República* pela Imprensa Oficial. Quanto à coautoria, não dispomos de outra fonte que confirme esta informação. Por outro lado, é importante mencionar que, simultaneamente à publicação pela Imprensa Oficial, outros livros de Moacyr continuavam sendo publicados pela Companhia Editora Nacional.

Segundo Venâncio Filho (1943) a publicação pela Imprensa Nacional respondia à compreensão de Moacyr de que seus livros não representavam tanto interesse econômico.

Escrupuloso, Primitivo Moacyr não quis continuar aí [Companhia Editora Nacional] sua obra, por certo de reduzido interesse econômico. Encontra na clarividência de educador do professor Lourenço Filho o oferecimento oficial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que logo inicia a publicação do período republicano. (VENÂNCIO FILHO, 1943, 96)

Os volumes sobre o período republicano começam pelas reformas de Benjamin Constant (1890) até a reforma Rocha Vaz (1930). Organizado de forma temática, os sete volumes foram publicados entre 1941 e 1944. O 5º. Volume – Reformas João Luiz Alves e Rocha Vaz (1925-1930) foi publicado após sua morte. Tais reformas tratavam do ensino secundário e neste volume constam inúmeras apreciações dos educadores acerca desse nível escolar bem como as respostas de outros tantos a um questionário

encaminhado pela ABE. Fazia parte do plano dessa coleção um volume sobre as universidades, que não veio a público.

Além do aspecto temático, essa coleção apresenta outras particularidades como, por exemplo, referências bibliográficas. Para o volume 1, essas referências se limitam às fontes documentais pesquisadas; porém, para o volume 4 – Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924), Moacyr informa vinte e cinco títulos da bibliografia educacional. Trata-se de outro indício acerca da importância do tema da ‘desoficialização’ do ensino. Apenas para os volumes sobre o ensino secundário e o ensino agrônômico não constam referências ou fontes.

Nos dois volumes dedicados à instrução pública em São Paulo, na primeira década republicana, Moacyr trata dos vários níveis de ensino – primário, secundário e superior, incluindo as especificidades dos cursos normal, agrícola e artístico. Para o nível superior, aborda a escola politécnica, o ensino médico e o jurídico. Nas referências bibliográficas ao final de cada volume indica as fontes pesquisadas – os Anais do Congresso Legislativo do Estado de São Paulo, a Coleção de Leis do Estado de São Paulo e relatórios dos Secretários do Interior e do diretor geral da instrução. Dentre as obras de ordem mais geral cita *História da Companhia de Jesus no Brasil*, de Serafim Leite. Para a província de São Paulo faz referência a três títulos: *Um Retrospecto (subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo)*, do Professor João Lourenço Rodrigues, de 1930; *O ensino em São Paulo*, de José Feliciano de Oliveira, artigo publicado na Revista Educação, em 1932 e *Cronologia Paulista*, de Jacinto Ribeiro. Os dois volumes foram publicados pela Companhia Editora Nacional e estão disponíveis no portal da Brasileira (www.brasiliana.com.br).

Andréa Dantas (2001), ao tratar do projeto editorial do INEP, discorre sobre o formato e o conteúdo do boletim mensal, publicado com o título de *Subsídios para a história da educação brasileira*. O boletim mensal divulgava a legislação federal da educação e informações gerais sobre o desenvolvimento da educação no país e no estrangeiro, ampliada com a inclusão das legislações estaduais. Esse periódico foi publicado de 1940 a 1944, sendo substituído pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Para essa pesquisadora, a justificativa para a criação dos *Subsídios*, ou seja, dos boletins, apoiava-se

na intenção de criar uma memória educacional do país centrada no arrolamento de atos legais. A organização da memória legislativa informa o leitor muito mais sobre as providências administrativas tomadas pelo poder público, no âmbito federal e estadual, do que o registro de ocorrências restritas ao campo pedagógico. (DANTAS, 2001, 131)

Quando Moacyr passa a integrar o quadro do INEP como pesquisador, já havia publicado os seis volumes sobre a instrução no período imperial, utilizando o termo

“subsídio” no subtítulo desses volumes. Pelas descrições que Dantas faz sobre o boletim do INEP, outras semelhanças e coincidências com os livros de Moacyr podem ser identificadas. Ou seja, a forma como a evolução da educação brasileira aparece nos boletins é semelhante à organização dada por Primitivo Moacyr nos volumes já então publicados na Coleção Brasileira da Companhia Editora Nacional. No *Boletim* nº 17, de 1942, Lourenço Filho relata “o esforço para coligir toda a documentação referente à educação nos períodos anteriores à República, além do preparo para a utilização destas informações.” E continua dizendo da participação de Moacyr no INEP:

com a desinteressada colaboração do Dr. Primitivo Moacyr, a quem já se deviam excelentes estudos sobre o ensino no império, vêm este Instituto ultimamente publicando a obra “a Instrução e a República”, de que já se tiraram quatro volumes, e que se tirarão mais três (INEP, “Subsídios para a história da educação brasileira (ano de 1940)”, *Boletim* nº 17, 1942. Apud: DANTAS, 2001, 132)

Dantas (2001) defende a hipótese de que Moacyr não foi chamado para publicar uma obra que já estava finalizada e que era de interesse do Instituto divulgar. O convite adveio de sua excelência na sistematização de dados, pois o INEP possuía esses dados e era necessária sua organização e ordenação. Reconhece que a forma como os registros presentes no boletim mensal ‘Subsídios para a História da Educação Brasileira’ do INEP guarda muito do modo como Primitivo Moacyr organiza os dados referentes às províncias. Acrescenta, então, que tais ocorrências educacionais remetem à hipótese de que ao dispor no boletim mensal do Instituto as informações oriundas dos estados do mesmo modo como estas são apontadas nas publicações organizadas por Primitivo Moacyr, Lourenço Filho está referendando o formato com que o primeiro produz história da educação.

CENA FINAL

É inegável a elevada contribuição de Primitivo Moacyr para a consolidação do ideal pretendido com criação do INEP, subliminarmente presente na defesa da educação como ciência: era preciso conhecer o que já se havia feito para lançar as bases do futuro. Considerando que a educação brasileira sempre foi pensada no campo estatal, ao ter seus livros publicados pela Imprensa Nacional, Primitivo Moacyr se colocou ao amparo do Estado, dando continuidade ao trabalho que já vinha desenvolvendo no INEP.

Inscrita numa historiografia bem próxima da corrente valorizada pelo IHGB e apadrinhada por instituições como a Companhia Editora Nacional e o INEP, entendemos a produção moacyrniana inserida numa chave que estimula o conhecimento como requisito para o desenvolvimento, ou seja, a ciência a serviço do progresso. Nesse sentido, considerando os contatos de diferentes intensidades com os componentes da

‘trindade cardinalícia’⁵⁴ da Escola Nova no Brasil, não é demais entender Moacyr como porta-voz dos escolanovistas, signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), os quais, dentre outros pleitos, defenderam no manifesto o ‘preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa’ como ‘fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade’. Criticavam o “empirismo grosseiro” característico das ações educativas do estado brasileiro até então, enaltecendo ‘o tratamento científico dos problemas da administração escolar’.

Empirismo este que Moacyr não se cansou de exemplificar em suas obras e que Anísio Teixeira (1938) tão bem resumiu - fartos em ideias e pecos em realização – e o próprio Afrânio Peixoto (1936) também se expressou: “O Brasil é principalmente Brasil, em educação.”

Moacyr inaugurou uma escrita da história da educação brasileira com as pesquisas arquivistas. O processo pelo qual tal produção historiográfica fora concebida e posta a circular, bem como as relações sociais, pessoais e intelectuais construídas ao longo da trajetória de Moacyr, e que o ajudaram a se inserir, utilizar e até mesmo construir um repertório educacional e histórico, ainda não foram estudados de maneira a canonizar interpretações. Nossas pesquisas se inserem nestas lacunas. E nossas inquietações trouxeram à tona a necessidade de tratar a obra de Primitivo Moacyr como fonte e objeto.

Assim, compreendemos que a produção bibliográfica de Moacyr não foi fortuita, ao contrário, acusa intencionalidade. Respondeu a um propósito, a um convite mesmo que não formulado oficialmente, mas estimulado por aqueles com os quais convivia, pelo ambiente que frequentava, pela percepção do interesse que poderia promover a divulgação de uma coletânea de documentos organizados, sistematizados, sobre as ações estatais em prol da educação brasileira. Para tanto, contribuiu, e muito, as sociabilidades possibilitadas pelo trabalho desenvolvido na Câmara dos Deputados e a familiarização com a documentação parlamentar e do Estado. O interesse pelos assuntos educacionais levado a público com o livro de 1916 – *O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia* o aproximou, dentre outros motivos, a intelectuais e educadores do calibre de Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Daí a confiança expressada no subtítulo dos livros – “subsídios para a história da educação no Brasil”, ou mesmo pela saudação de Afrânio Peixoto no 1º. volume publicado. Não por acaso, a matriz moacyrniana de apresentar a legislação brasileira como subsídio para a história da educação no Brasil foi tomada por Lourenço Filho como modelo para a memória educacional. Primitivo Moacyr não pretendeu fazer uma

⁵⁴ Termo utilizado por Saviani para designar os educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

“interpretação” do Brasil. Não foi um ensaísta, mas sim um historiador. Não só estava atualizado com a concepção historiográfica predominante em sua época – a história documental –, como também foi um precursor no campo da história da educação brasileira ao dar visibilidade à profusa e inoperante legislação educacional.

De outra forma, concluímos que ao elaborar uma história documental oficial, ou seja, ao lançar mão de documentos produzidos na esfera do Estado, buscava reforçar o papel principalíssimo que este deveria ocupar na educação nacional. Esta posição é claramente visível desde o seu primeiro livro, ainda de 1916, ao eleger a defesa da responsabilidade do Estado no campo educacional frente às propostas de desoficialização do ensino, até o destaque para as reformas de ensino implantadas nas primeiras décadas do século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, T. M. R. F. L. Primitivo Moacyr. In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002, pp. 916-20.

CARVALHO, R. A.; MESQUITA, I. M. O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia de Primitivo Moacyr. In: _____. **Clássicos da Educação Brasileira**. Vol. III. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

DANTAS, A. M. L. **A Urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)**. 2001. 210f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOMES, A. de C.; ABREU, M. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**, v. 13, n. 26, p. 1-14, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v.86, n.212, p.179-185, jan./abr 2005.

MOACYR, _____. **A Instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil) – 1834-1889 (Das Amazonas às Alagoas). S. Paulo: Cia Editora Nacional, 1939, vol I.

MOACYR, _____. **A Instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil) (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, vol II.

MOACYR, _____. **A Instrução e as Províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil) (Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, vol III.

MOACYR, P. **O ensino público no Congresso Nacional**. Breve noticia. R.J.: s/ed, 1916.

MOACYR, Primitivo. (1936) **A instrução e o Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3 vol.

MOACYR, Primitivo. (1942) **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 7 vol.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In.: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VENÂNCIO FILHO, F. Primitivo Moacyr e a história da educação. **Cultura Política**, no. 24, 1943, pp.94-97.

**A Constituição do Centro de Memória da Escola Técnica Henrique Lage:
considerações acerca da preservação documental para a História da Educação
Profissional no Estado do Rio de Janeiro***

Janilce Aparecida Conceição Magalhães**

E-mail: janilcemagalhaes@yahoo.com.br

Marise Dias Gurgel do Amaral***

E-mail: marisegurgel@gmail.com

Drª Sônia Camara****

E-mail: soniacamara@uol.com.br

* Esta comunicação é resultado dos investimentos de pesquisa produzidos pela equipe de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Escola Henrique Lage a partir de 2013. O projeto é fruto da parceria do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Henrique Lage.

** Bibliotecária formada pela UFF - Universidade Federal Fluminense. Bibliotecária da Escola Técnica Estadual Henrique Lage – FAETEC.

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Orientadora Educacional - Pedagoga na Escola Técnica Estadual Henrique Lage/FAETEC.

**** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais e coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Introdução

No contexto da década de 1920, propostas modernizadoras foram instituídas visando solucionar os problemas associados ao atraso e ao analfabetismo do país. A urbanização e a industrialização foram tomadas como paradigma de progresso e de modernização do país. Neste cenário, a ênfase no trabalho passou a mobilizar a construção de projetos e programas de intervenção sobre a escola e a sociedade. O tempo da indústria, dos ponteiros do relógio, passou a marcar o ritmo da vida e das relações que se organizavam, especialmente na cidade-capital. O ideário civilizador corporificado no ideal do tempo controlado, da racionalidade e da cientificidade mobilizou a atuação de diferentes setores da sociedade envolvidos com a transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, a educação foi tomada como problema e como "chave" capaz de resolver os problemas sociais que assolavam o país. Neste contexto, a ênfase na educação para o trabalho mobilizou, a partir da década de 1920, as reformas da instrução pública que foram organizadas em diferentes estados da Federação, mas também na promoção de iniciativas empreendidas por setores privados envolvidos com as ideias de modernização da sociedade. Nesta direção, o projeto de criação da Escola Profissional Henrique Lage, pode ser compreendida neste movimento, uma vez que desde sua idealização a instituição foi se constituindo como espaço privilegiado de formação e de profissionalização para o trabalho.

Assim, por iniciativa da Sociedade Técnica Fluminense foi fundada no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, em 23 de dezembro de 1923, a Escola Profissional Washington Luís, atual Escola Técnica Estadual Henrique Lage. Entregue ao governo do Estado do Rio de Janeiro, na gestão de Feliciano Sodré, em 1926, a instituição manteve a sua característica inicial, com ênfase no ensino profissionalizante. A perspectiva profissional assumida pela instituição relacionava-se a tentativa de atender as aspirações políticas e sociais que a questão da modernização e do trabalho gerava a época. Ao longo de seus noventa e dois anos, a instituição vem se constituindo como um importante espaço de formação e de experimentação de práticas pedagógicas no contexto das instituições de ensino da região.

Visando demonstrar a importância dos acervos documentais existentes nas escolas para a produção da escrita da história da educação, este artigo, tem como intuito apresentar algumas reflexões empreendidas pelas equipes de pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e da Infância (NIPHEI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Memória da

Escola Técnica Estadual Henrique Lage, envolvidas com a realização do projeto de pesquisa e extensão "História, memória e preservação documental: contribuição para a história da educação profissional a partir dos arquivos escolares da Escola Henrique Lage"⁵⁵. Nesta perspectiva, o artigo em tela se organiza em dois momentos complementares: no primeiro, apresenta os aspectos que tem mobilizado a implantação de ações de identificação, sistematização e preservação dos acervos documentais existentes na escola; no segundo, objetiva explicitar de forma inicial algumas ponderações que sugiram a partir da problematização das fontes documentais acerca das práticas escolares instituídas, dos seus fazeres e do perfil dos sujeitos escolares atendidos na instituição na primeira década de existência da escola, de 1923 a 1930.

Consideramos que a possibilidade de recuperação e democratização da informação, advinda com este trabalho, deve considerar o princípio de respeito aos fundos⁵⁶ (Belloto, 1984) e, desta forma, contribuir para a reflexão crítica acerca das políticas de preservação, recolhimento e guarda de acervos documentais existentes em instituições escolares que se encontram em risco de perda, bem como para a maior sensibilização quanto a importância das fontes documentais produzidas nas escolas.

Identificação, sistematização e preservação de fontes: primeiras aproximações

Aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de

⁵⁵ Este projeto se organiza em três direções: a primeira refere-se ao esforço do projeto em colaborar com a identificação, organização e divulgação dos acervos da escola, objetivando promover a socialização de informações acerca das fontes de arquivo, coleções, material hemerográfico e peças de museu para a realização de estudos e pesquisas no âmbito da História da Educação profissional fluminense; a segunda direciona-se a organização de materiais existentes na escola a fim de produzir materiais (escritos e multimídia) para uso no ensino; a terceira relaciona-se a preocupação em socializar discussões sobre a importância da preservação da memória da instituição e da história da instituição junto a professores, alunos e pesquisadores interessados em pensar sobre a educação e a escolarização no Município de Niterói e no Estado do Rio de Janeiro no que tange a formação profissional e técnica.

⁵⁶ Conjunto de documentos de uma mesma proveniência.

trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados. Portanto, o historiador tem sempre pela frente o desafio de permanecer por meses, quando não por anos, nesses ambientes pouco acolhedores em termos de conforto e de condições de trabalho, mas em um esforço que quase sempre levará a alcançar resultados muito gratificantes (Bacellar, 2014, p. 49).

A constituição de um esforço inicial no sentido de nos aventurarmos pelos espaços da escola em busca de registros documentais e objetos acerca da história da escola foram impactantes. Entre as dificuldades que foram se apresentando, tínhamos um desafio maior a enfrentar: a sala do arquivo “morto” da escola. A sala era um dos principais espaços em que foi possível localizarmos uma parte significativa de documentos referentes à escola, desde sua criação até os dias atuais. O arquivo da Escola Técnica Estadual Henrique Lage acumula documentos relativos a noventa e dois anos de história que se encontravam sem acondicionamento, organização e limpeza. A sala em que se localiza o arquivo da escola possui uma boa estrutura física (grande), são ao todo setenta e quatro arquivos de aço que não se encontram em condições muito favoráveis para o manuseio, além de seis armários, na qual se constitui por documentos que possui três idades.

Segundo Bonato, os arquivos se organizam em:

Arquivo Corrente ou de primeira idade, constituído de documentos em curso e consultados frequentemente. De natureza administrativa, atendem às necessidades imediatas para as quais foram produzidos e por isso se conservam junto aos órgãos produtores; arquivo intermediário ou de segunda idade, nos quais os documentos não são mais consultados tão frequentemente, porém, ainda, podem ser solicitados para retomada de alguma questão pelo órgão que os produziu. Já foram avaliados e aguardam destinação final de acordo com a Tabela de Temporalidade dos Documentos; arquivo permanente ou de terceira idade, constituído de documentos que perderam todo o valor de natureza administrativa, mas que se conservam definitivamente em razão de seu valor histórico ou probatório, de acordo com a avaliação documental, (2000, p. 47).

Assim, a realização da pesquisa junto ao Centro de Memória da Escola Henrique Lage se associa a intenção de potencializar as discussões e iniciativas que vêm se organizando acerca da preservação, guarda, acesso e socialização das fontes documentais produzidas pelas instituições escolares. Nesta direção, consideramos que a organização dos fundos da escola permitirá construir séries documentais a partir das quais os pesquisadores, mobilizados por questões-problema poderão enredar análises acerca da história da instituição, das práticas e dos fazeres ordinários envolvendo a história da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro.

Idealizado a partir de 2012, o Centro de Memória Henrique Lage⁵⁷ se associa as iniciativas que têm mobilizado pesquisadores no âmbito da história da Educação brasileira, a partir da década de 1990, no sentido de incorporar não somente os documentos oficiais em circulação nas escolas, mas também os cadernos, os desenhos, os livros, os cadernos de recordação, as fotografias, as fichas de alunos, o prédio escolar como fontes significativas para a escrita da história da educação. A criação do Centro de Memória e a parceria instituída com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem potencializado a realização de ações visando consolidar metodologias de trabalho envolvendo a identificação, sistematização e organização das fontes que colaboram para a construção de uma história da instituição, dos sujeitos que a constituíram e das políticas e projetos de educação instituídos pelo Estado no âmbito da educação profissional.

Entre as metas definidas para o Centro de Memória, estabelece-se que:

O setor tem como meta a formulação e execução de uma política institucional que promove a cultura de preservação do patrimônio escolar e possibilita a salvaguarda de documentos que compõem os diversos acervos encontrados e organizados no Centro de Memória da Fundação e das unidades escolares. Dessa forma, considerando a importância da política de valorização e reconhecimento da história, a FAETEC, através do Centro de Memória, estabelece ações institucionais que garantem a preservação das fontes e arquivos escolares, possibilitando a recuperação da sua memória institucional e incentivando a pesquisa sobre a educação profissional (Site da FAETEC).

É sabido que tudo no mundo é perecível, e em se tratando de documentação a degradação geralmente tende a ser mais incisiva devido às mudanças climáticas e os diversos agentes que compõem o meio ambiente como roedores, traças, brocas, cupins entre outros que atacam desde documentos em papel, fotografias até mesmo fitas de vídeo. Estes fatores são indicativos da necessidade de se realizar ações destinadas a promover a identificação e preservação dos documentos em qualquer instituição e, em particular em instituições escolares em que as dinâmicas cotidianas envolvendo as demandas diárias do tempo presente acabam assumindo maior centralidade em detrimento das demandas envolvendo o passado e os vestígios que povoam os espaços escolares. Vistos em sua materialidade como parte do “arquivo

⁵⁷ O Centro de Memória Henrique Lage foi institucionalizado pela Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, a partir da portaria FEATEC número 101 de 15 de maio de 2002. Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 24 de maio de 2002.

morto” das instituições, os documentos e vestígios do passado passam a compor o depósito de “velharias” das escolas, quando não são descartados por serem considerados sem importância e significação para a dinâmica diária das escolas.

Nesta perspectiva, Bonato, (2000) sinaliza sobre a importância dos arquivos escolares no que concerne à História da Educação.

O arquivo de uma escola tem por finalidade armazenar a documentação de interesse da escola que venha auxiliar a administração e o ensino, assim como permitir o levantamento de dados para pesquisa educacional e histórica da instituição e da comunidade na qual ela está inserida. [...]. Esse tipo de acervo arquivístico representa um patrimônio documental, que integra a memória da instituição escolar que o gera e é parte da memória educacional brasileira (Bonato, 2000, p. 45).

Desta forma, a partir do trabalho que vem sendo realizados por pesquisadores preocupados com estas dinâmicas de produção documental nas escolas, os materiais produzidos pelas escolas passaram a compor e serem vistos como fontes significativas para pesquisas no âmbito da história da educação brasileira, potencializando estudos que se organizam no sentido de constituir a compreensão acerca dos fazeres ordinários e da cultura escolar. Nesta direção, o trabalho na escola tem tencionado localizar, identificar e sistematizar os documentos realizando a sua indexação através do uso de ficha de pesquisa⁵⁸ que vem sendo preenchida pelos bolsistas⁵⁹ envolvidos com o projeto. Nesta linha de pesquisa temos procurado instituir uma organização para o fundo no sentido de compor as tipologias documental. Até o momento já foram identificados: material didático, máquinas utilizadas nas oficinas da escola, documentos escritos e fotográficos, entre outros.

Com um acervo documental constituído por uma quantidade expressiva de fichas⁶⁰ de alunos e seus respectivos dossiês, centenas de fotografias avulsas e álbuns fotográficos, o Centro de Memória e o NIPHEI em parceria, tem procurado instituir ações voltadas para a sensibilização de alunos e professores quanto a importância da documentação, dos objetos existentes na escola e das trajetórias dos professores e alunos para a história da instituição, do local e da educação.

⁵⁸ A ficha de alunos foi elaborada pela equipe de pesquisadores (FAETEC/ Niphei) a fim de levantar e sistematizar os dados relativos as fontes.

⁵⁹ O projeto atualmente é composto por três bolsistas FAPERJ, sendo dois bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ, alunos do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Henrique Lage e uma bolsista de Extensão da UERJ.

⁶⁰ As fichas de alunos estão distribuídas em aproximadamente oitenta arquivos para pastas suspensas com quatro gavetas deslizantes cada totalizando cerca de 320 gavetas organizadas em ordem alfabética através do prenome do aluno. As fichas vêm sendo separadas das que compõem o fluxo contínuo da escola.

A fim de compreender a historicidade da escola em seus noventa e dois anos de história, a equipe de pesquisadores envolvida com o projeto optou por reunir os documentos relativos a primeira década de existência da Instituição (1923 a 1930) na época denominada de Escola Profissional Washington Luís, identificando, separando, limpando, higienização e acondicionando os documentos para posterior sistematização e digitalização dos acervos. Incorporando ao trabalho com as fontes documentais a preocupação com a memória constituídas pelos atores sociais, participantes da instituição, iniciamos investimentos no âmbito da história oral através de entrevistas com ex-alunos, professores, diretores e funcionários. De acordo com Polack “a memória, a alteridade e a mudança são essenciais na percepção de si e dos outros” (1992, p. 200-212). Nesta direção, o registro das memórias produzidas a partir da percepção construída por esses diferentes atores pode colaborar de maneira expressiva para captar aspectos significativos acerca da história da instituição e desses atores sociais.

Ponderando acerca da história oral no conjunto das discussões relativas ao trabalho do pesquisador com as fontes, Alberti afirma que:

Uma entrevista de história oral não é exceção nesse conjunto. Mas há nela uma vivacidade, um tom especial característica de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a outra versão da vida – conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (Alberti, 2004, p.14).

Partindo da compreensão, sinalizada por Alberti, de que as narrativas podem colorir o passado permitindo a produção de interpretações acerca do passado, a equipe de pesquisadores envolvidos com o projeto na escola tem enredado esforços no sentido de registrar as diferentes versões constituídas pelos sujeitos que participaram, viveram experiências singulares e coletivas no espaço da escola ao longo de sua história. Nesta perspectiva, vem sendo realizado um trabalho de localização de ex-alunos, professores e funcionários que possam ser entrevistados.

Nesta direção, a localização de ex-alunos tem permitido realizarmos entrevistas que possibilitam recolhermos informações que não constavam nos documentos encontrados nos arquivos. Um fato demonstrativo disto foi a entrevista realizada com o ex-aluno da escola na década de 1920 e professor da escola, Luís Antônio Pimentel. Conforme entrevista gravada, existente em nosso acervo, o depoente informou que algumas escolas profissionais teriam sido criadas no período, a partir de containers

deixados pelos países que participaram da exposição Universal, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, de 7 de setembro de 1922 a abril de 1923 em comemoração ao centenário da Independência. Fato comprovado, posteriormente em jornais de época, localizados em pesquisa na hemeroteca da Biblioteca Nacional, acerca da criação da Escola Henrique Lage.

O registro gravado das entrevistas com esses diferentes sujeitos visa compor o acervo do Centro de Memória e desta forma colaborar para a compreensão de aspectos da história da instituição. Se por um lado, compreendemos serem as informações que emergem das entrevistas importantes fontes no processo de análise e elucidação dos aspectos do passado; por outro entendemos que tais informações surgidas nas narrativas não podem ser tomadas como verdades sem a devida problematização, pois como afirma Alberti " o equivoco está em considerar que a entrevista publicada já é História, e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e análise" (2014, p. 158).

Por entre documentos e folhas soltas: a história de uma escola de formação profissional

A emergência de uma perspectiva de modernização da sociedade identificada com a industrialização fez surgir um discurso que além de se preocupar em integrar os indivíduos a essa lógica emergente, procurava criar a ênfase na adoção da técnica para a estruturação do trabalho produtivo. Para isso, era fundamental o desenvolvimento de uma educação de caráter nacional que priorizasse o ensino profissional, gratuito e obrigatório (Camara, 2013, p. 146).

Neste contexto, segundo Camara (2013), a educação e a escola foram apresentadas como instâncias capazes de promover a regeneração e a prevenção social da criança. Para isto, o papel da escola foi ampliado envolvendo, não somente a influência que esta deveria exercer na formação racional da criança como elemento útil a si e à coletividade, mas também em sua função educativa. A escola deveria oferecer lições de cultura nacional, educando os costumes, os hábitos e instaurando um novo perfil de aluno, de professor e de espaço escolar associado aos referenciais de civilização e modernidade. Ancorados na perspectiva de civilização e modernidade, a escola deveria despertar e desenvolver o sentido dos alunos quanto a importância da técnica, da racionalidade e do tempo como elementos associados a lógica do trabalho produtivo.

Como defende Turazzi (1989, p. 81) trabalho, progresso e nacionalidade organizavam a máxima que se instituiu na sociedade dos anos de 1920 e 1930, onde trabalhar: "[...] pela prosperidade de vossas indústrias e trabalhareis pela força de vossa Pátria". Assim, tornar o trabalho um valor positivo passava a ser um dos desafios a serem assumidos junto aos setores empobrecidos da sociedade. No caso, do Rio de Janeiro, Turazzi (1989, p. 49) afirma que até os anos de 1930 a estrutura industrial se caracterizava pelas oficinas e pequenas empresas de tecidos, mobiliários, metalurgia, construção etc., tendo "baixa concentração de capital operário e base técnica artesanal".

Mediante a necessidade de crescimento industrial e com o imperativo de que era preciso formar para o trabalho profissional foi "criada, durante a presidência de Arthur Bernardes, nos moldes ultra-modernos" (Moção nº 3661/2001), em 16 de junho de 1923, pela Sociedade Técnica Fluminense, em Niterói, capital do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Profissional Washington Luís. Sua criação convergia com os ideais existentes à época no que concernia ao papel que deveria assumir a educação e a escola para o progresso do país. Criada por iniciativa da Sociedade Técnica, a escola contou com subvenção do governo do Estado. Assim, a Escola Henrique Lage foi criada com a designação de Escola Profissional Washington Luís, apresentando como diretor o professor Amerino Wanick, engenheiro conhecido como "gênio do Ensino Profissional" de acordo com a Moção (nº 3661/2001). Em 31 de janeiro de 1926, três anos após a sua criação, Decreto nº 2160, a escola foi incorporada ao patrimônio do Estado do Rio de Janeiro na gestão do presidente do Estado Feliciano Sodré.

De 1939 a 1945, período da Ditadura Vargas, foi secretário da Comissão Revisora do código Civil, ainda na década de 30, convidado pelo gênio do Ensino Profissional, o Professor Amerino Wanick, foi professor da Escola Profissional Washington Luiz, criada nos moldes ultra-modernos por Feliciano Pires de Abreu Sodré, mais tarde Escola do Trabalho e... (Moção, 2001).

A criação da Escola Profissional com o nome do presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís deveu-se a sua importância no cenário político da época. Nossa hipótese é que para além deste aspecto, as suas vinculações políticas e pessoais locais, bem como suas aspirações políticas a presidência da República podem nos ajudar a entender a homenagem realizada. Nascido em Macaé, Estado do Rio de Janeiro, Washington Luís construiu sua trajetória política em São Paulo, sendo alçado a Presidência da República em 1926. Com a "Revolução de 1930" e sua destituição do

poder, a escola passou a se chamar Escola do Trabalho, pelo Decreto nº 2541 de 19 de janeiro de 1931, do Governo Revolucionário.

Com esta deliberação, a Escola Profissional Washington Luis foi fundida à Escola Profissional Visconde de Moraes, passando a assumir a designação de Escola do Trabalho do Rio de Janeiro. A nomenclatura de Escola do Trabalho do Rio de Janeiro permaneceu até 1941, quando pela Deliberação de 20 de agosto de 1941, expedida pelo governador do Estado, passou a se chamar Escola Profissional Henrique Lage, em homenagem ao industrial brasileiro, Henrique Lage, cuja obra estava ligada ao Estado e principalmente à cidade de Niterói, em função da sua importância e de sua família na criação de indústrias e estaleiros na região.



Imagem de cerimônia na escola onde se observa a presença de um público significativo.
Data:1931; Acervo Centro de Memória

Com a criação da escola, a perspectiva de formação para o trabalho que organizou as atividades práticas, envolvia os ofícios em Madeira, Metal, Gráfica, sendo os cursos organizados em profissional e pré-profissional, para o sexo masculino. As atividades com desenho e trabalhos manuais em madeira, metal e artes gráficas foram enfatizados. Assim:

A Escola Profissional Washington Luís possuía como um de seus objetivos a formação integral do aluno, tendo como base sua formação profissional. Sendo capital do Estado, o município de Niterói, em grande expansão neste período, principalmente no setor industrial, precisava ater-se a necessidade de qualificação de seus futuros cidadãos para trabalhar nestes novos setores de trabalho, a fim de auxiliar na renovação da cidade (Ignácio, 2015, p. 3).

A escola para além da necessidade de ministrar o conhecimento e a prática de um ofício, deveria contribuir para dilatar o horizonte mental das crianças. Para isto, além da prática racional dos ofícios, a escola deveria servir como fonte principal de aquisição e meio de expressão. Cenário de atividades envolvendo uma formação mais integral, a Escola profissional passou a oferecer assistência médica, dentária e alimentar as crianças (Camara, 2013). Exposições, apresentação de recital e outras atividades foram incorporadas a escola. Na exposição escolar era realizada a venda dos produtos que, a exemplo das escolas profissionais existentes no Distrito Federal, eram confeccionados pelos alunos nas oficinas. Uma parte do dinheiro da venda dos produtos era revertido para a caixa escolar e a outra era destinada aos alunos.

Outro aspecto que merece destaque era a preocupação com a higiene e a saúde dos alunos. Lema dos médicos higienistas, a prerrogativa de que era preciso investir na escola como espaço de constituição de hábitos higiênicos e alimentares junto aos alunos organizou a criação do Gabinete Dentário Escolar e a distribuição da sopa.

A realização destas práticas na escola fazia parte das dinâmicas organizadas no sentido de se ampliar a escolarização e a formação de valores identificados com o ideal de modernização do país. Nesta direção, Vidal afirma que:

[...] na medida que pretendia a incorporação de todas as crianças em idade escolar ao ensino primário, o que supunha avançar a escolarização as camadas menos favorecidas da sociedade, para as quais, em geral, o valor da escola residia na aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar) e a permanência da criança em seu interior significava um custo, fosse pelo dispêndio em material escolar e roupas, fosse pelo afastamento das atividades produtivas. O embate, ou luta, expressava representações concorrentes (Chartier, 1990) sobre a escola e sua função social: de um lado, a escolarização larga, que pressupunha a formação de hábitos e valores para além da instrução nos saberes básicos (uma escolarização do social); de outro, a escolarização curta, instrumental, visando o fornecimento dos conhecimentos necessários à sobrevivência em sociedade cada vez mais marcada pelo universo da escrita, cujos signos nem sempre eram partilhados pelas classes menos favorecidas (Vidal apud Camara, 2013, p. 154-155).



Para Camara (2013, p. 165), a escola seria concebida como escola de higiene, onde as práticas higiênicas desenvolvidas deveriam se associar a atuação orientada dos professores e auxiliares, transformando os hábitos e instituindo práticas associadas à higienização dos indivíduos e dos espaços na gestão da vida. Nesta direção, analisando os dossiês dos alunos é possível afirmar, de forma preliminar, que os alunos advinham das classes menos favorecidas não conseguindo concluir o ciclo de escolarização pretendido. Neste sentido a evasão dos cursos são vestígios importantes que merecem maior investigação quanto as suas causas.

Com faixa etária de 11 a 16 anos e em grande parte moradores de Niterói, os alunos tinham seu ingresso em muitos casos ainda no curso primário de adaptação e, em outros entravam na escola por exame de admissão ou com certificação da 3º ou 4º série do ensino primário de outras escolas e ou grupos escolares. Com intuito de oferecer instrução técnica necessária aos meninos pretendeu-se realizar uma formação integral em estreita relação com a vida e as demandas da região aonde estava localizada à escola. Nesta direção, o decreto nº 2.570 de 17 de abril de 1931 enfatiza que a educação profissional:

[...] tem por objetivo fundamental a execução de um plano de educação integral, que assegure o livre desenvolvimento da personalidade do aluno, bem como que proporcione, finalmente aos jovens educandos uma preparação profissional e técnica, subordinada a uma instrução de caráter essencialmente prático, que habilite o homem para a vida, (Decreto nº 2.570 de 17 de abril de 1931).

Desde sua criação, a escola vem se constituindo como um importante espaço de formação no Estado do Rio de Janeiro. As fotografias encontradas, os objetos, bem como os documentos textuais têm possibilitado demonstrar que a preocupação com o ensino não era apenas prático, envolvia preocupações que ampliavam o poder de ação da escola para além de uma perspectiva econômica formal de formação de mão de obra para o trabalho. De forma sucinta é possível afirmar que o trabalho realizado a partir da parceria institucional da universidade

com a escola na efetivação deste trabalho tem permitido produzirmos interpretações acerca dos aspectos que mobilizaram as ações e fazeres na escola no âmbito da formação para o trabalho, permitindo ainda pensarmos sobre a importância dos seus acervos escolares. Assim, a efetivação do processo de identificação, sistematização, divulgação e análise do conjunto de fontes que compõe o acervo em questão, demanda um esforço permanente de sensibilização acerca da importância da história da educação que pode emergir de análises que considerem estes diferentes suportes documentais na sua construção e escrituração.

Referências bibliográfica:

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, Pr, v. 2, n. 5, p.193-220, 2005. Semestral. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/175/183>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 nov. 2011.

_____. **Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no **Decreto Federal nº 2.208/97** e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CAMARA, Sônia. **Reiventando a Escola. O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; JORGE, Céuli Mariano; SILVA, Frederico Fonseca da. **Uma Reflexão sobre a Educação Profissional: História e Legislação**

sob a ótica da Professora Marise Nogueira Ramos. [20--]. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/viewFile/2182/1746>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FAETEC – Fundação de Apoio a Escola Técnica. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/programas-e-projetos/centro-de-memoria>>. Acesso em 07 dez. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GROSSI, Y. de S. Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

IGNÁCIO, Sâmela Cristinne F. de Carvalho. Rastros e indícios do movimento escolanovista no período de 1927 a 1930 na escola profissional Washington Luis: a reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** . [maringá]: Universidade Estadual de Maringá, 2015. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/ef3573423e351a665fba73acc8f42f5f.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

JESUS, Claudiana Guedes de; GITAHY, Leda Maria Caira. **Transformações na Indústria de Construção Naval Brasileira e seus Impactos no Mercado de Trabalho (1997-2007)**. 2009. Disponível em: <[http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sessão 39/79A.pdf](http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sessão%2039/79A.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PASIN, Jorge A. B. Indústria Naval do Brasil: Panorama, Desafios e Perspectivas. In: **Revista do BNDES**, v. 9, n° 18, Rio de Janeiro. p.121-148. Dez/2002.

POLACK, Michel. Memória e Identidade Social. In: *Revista de Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, v. 5 n. 10, 1992,(p. 200-212.)

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. In: **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 9, no. 17, 1996 (p.85-91).

TURAZZI, Maria Inez. **A euforia do progresso e a imposição da ordem: a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX**. Rio de Janeiro: COPPE; São Paulo, Marco Zero, 1989

**A Constituição do Centro de Memória da Escola Técnica Henrique Lage:
considerações acerca da preservação documental para a História da Educação
Profissional no Estado do Rio de Janeiro***

Janilce Aparecida Conceição Magalhães**

E-mail: janilcemagalhaes@yahoo.com.br

* Esta comunicação é resultado dos investimentos de pesquisa produzidos pela equipe de pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Escola Henrique Lage a partir de 2013. O projeto é fruto da parceria do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Henrique Lage.

** Bibliotecária formada pela UFF - Universidade Federal Fluminense. Bibliotecária da Escola Técnica Estadual Henrique Lage – FAETEC.

Marise Dias Gurgel do Amara^{***}

E-mail: marisegurgel@gmail.com

Dr^a Sônia Camara^{****}

E-mail: soniacamara@uol.com.br

Introdução

No contexto da década de 1920, propostas modernizadoras foram instituídas visando solucionar os problemas associados ao atraso e ao analfabetismo do país. A urbanização e a industrialização foram tomadas como paradigma de progresso e de modernização do país. Neste cenário, a ênfase no trabalho passou a mobilizar a construção de projetos e programas de intervenção sobre a escola e a sociedade. O tempo da indústria, dos ponteiros do relógio, passou a marcar o ritmo da vida e das relações que se organizavam, especialmente na cidade-capital. O ideário civilizador corporificado no ideal do tempo controlado, da racionalidade e da cientificidade mobilizou a atuação de diferentes setores da sociedade envolvidos com a transformação da sociedade.

Nesta perspectiva, a educação foi tomada como problema e como "chave" capaz de resolver os problemas sociais que assolavam o país. Neste contexto, a ênfase na educação para o trabalho mobilizou, a partir da década de 1920, as reformas da instrução pública que foram organizadas em diferentes estados da Federação, mas também na promoção de iniciativas empreendidas por setores privados envolvidos com as ideias de modernização da sociedade. Nesta direção, o projeto de criação da Escola Profissional Henrique Lage, pode ser compreendida neste movimento, uma vez que desde sua idealização a instituição foi se constituindo como espaço privilegiado de formação e de profissionalização para o trabalho.

Assim, por iniciativa da Sociedade Técnica Fluminense foi fundada no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, em 23 de dezembro de 1923, a Escola Profissional Washington Luís, atual Escola Técnica Estadual Henrique Lage. Entregue ao governo do Estado do Rio de Janeiro, na gestão de Feliciano Sodré,

^{***} Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Orientadora Educacional - Pedagogia na Escola Técnica Estadual Henrique Lage/FAETEC.

^{****} Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais e coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

em 1926, a instituição manteve a sua característica inicial, com ênfase no ensino profissionalizante. A perspectiva profissional assumida pela instituição relacionava-se a tentativa de atender as aspirações políticas e sociais que a questão da modernização e do trabalho gerava a época. Ao longo de seus noventa e dois anos, a instituição vem se constituindo como um importante espaço de formação e de experimentação de práticas pedagógicas no contexto das instituições de ensino da região.

Visando demonstrar a importância dos acervos documentais existentes nas escolas para a produção da escrita da história da educação, este artigo, tem como intuito apresentar algumas reflexões empreendidas pelas equipes de pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e da Infância (NIPHEI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Henrique Lage, envolvidas com a realização do projeto de pesquisa e extensão "História, memória e preservação documental: contribuição para a história da educação profissional a partir dos arquivos escolares da Escola Henrique Lage"⁶¹. Nesta perspectiva, o artigo em tela se organiza em dois momentos complementares: no primeiro, apresenta os aspectos que tem mobilizado a implantação de ações de identificação, sistematização e preservação dos acervos documentais existentes na escola; no segundo, objetiva explicitar de forma inicial algumas ponderações que surgiram a partir da problematização das fontes documentais acerca das práticas escolares instituídas, dos seus fazeres e do perfil dos sujeitos escolares atendidos na instituição na primeira década de existência da escola, de 1923 a 1930.

Consideramos que a possibilidade de recuperação e democratização da informação, advinda com este trabalho, deve considerar o princípio de respeito aos

⁶¹ Este projeto se organiza em três direções: a primeira refere-se ao esforço do projeto em colaborar com a identificação, organização e divulgação dos acervos da escola, objetivando promover a socialização de informações acerca das fontes de arquivo, coleções, material hemerográfico e peças de museu para a realização de estudos e pesquisas no âmbito da História da Educação profissional fluminense; a segunda direciona-se a organização de materiais existentes na escola a fim de produzir materiais (escritos e multimídia) para uso no ensino; a terceira relaciona-se a preocupação em socializar discussões sobre a importância da preservação da memória da instituição e da história da instituição junto a professores, alunos e pesquisadores interessados em pensar sobre a educação e a escolarização no Município de Niterói e no Estado do Rio de Janeiro no que tange a formação profissional e técnica.

fundos⁶² (Belloto, 1984) e, desta forma, contribuir para a reflexão crítica acerca das políticas de preservação, recolhimento e guarda de acervos documentais existentes em instituições escolares que se encontram em risco de perda, bem como para a maior sensibilização quanto a importância das fontes documentais produzidas nas escolas.

Identificação, sistematização e preservação de fontes: primeiras aproximações

Aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados. Portanto, o historiador tem sempre pela frente o desafio de permanecer por meses, quando não por anos, nesses ambientes pouco acolhedores em termos de conforto e de condições de trabalho, mas em um esforço que quase sempre levará a alcançar resultados muito gratificantes (Bacellar, 2014, p. 49).

A constituição de um esforço inicial no sentido de nos aventurarmos pelos espaços da escola em busca de registros documentais e objetos acerca da história da escola foram impactantes. Entre as dificuldades que foram se apresentando, tínhamos um desafio maior a enfrentar: a sala do arquivo “morto” da escola. A sala era um dos principais espaços em que foi possível localizarmos uma parte significativa de documentos referentes à escola, desde sua criação até os dias atuais. O arquivo da Escola Técnica Estadual Henrique Lage acumula documentos relativos a noventa e dois anos de história que se encontravam sem acondicionamento, organização e limpeza. A sala em que se localiza o arquivo da escola possui uma boa estrutura física (grande), são ao todo setenta e quatro arquivos de aço que não se encontram em condições muito favoráveis para o manuseio, além de seis armários, na qual se constitui por documentos que possui três idades.

Segundo Bonato, os arquivos se organizam em:

Arquivo Corrente ou de primeira idade, constituído de documentos em curso e consultados frequentemente. De natureza administrativa, atendem às necessidades imediatas para as quais foram produzidos e por isso se conservam junto aos órgãos produtores; arquivo intermediário ou de segunda idade, nos quais os documentos não são mais consultados tão frequentemente, porém, ainda, podem ser solicitados para retomada de alguma questão pelo órgão que os produziu. Já foram avaliados e aguardam destinação final de acordo

⁶² Conjunto de documentos de uma mesma proveniência.

com a Tabela de Temporalidade dos Documentos; arquivo permanente ou de terceira idade, constituído de documentos que perderam todo o valor de natureza administrativa, mas que se conservam definitivamente em razão de seu valor histórico ou probatório, de acordo com a avaliação documental, (2000, p. 47).

Assim, a realização da pesquisa junto ao Centro de Memória da Escola Henrique Lage se associa a intenção de potencializar as discussões e iniciativas que vêm se organizando acerca da preservação, guarda, acesso e socialização das fontes documentais produzidas pelas instituições escolares. Nesta direção, consideramos que a organização dos fundos da escola permitirá construir séries documentais a partir das quais os pesquisadores, mobilizados por questões-problema poderão enredar análises acerca da história da instituição, das práticas e dos fazeres ordinários envolvendo a história da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro.

Idealizado a partir de 2012, o Centro de Memória Henrique Lage⁶³ se associa as iniciativas que têm mobilizado pesquisadores no âmbito da história da Educação brasileira, a partir da década de 1990, no sentido de incorporar não somente os documentos oficiais em circulação nas escolas, mas também os cadernos, os desenhos, os livros, os cadernos de recordação, as fotografias, as fichas de alunos, o prédio escolar como fontes significativas para a escrita da história da educação. A criação do Centro de Memória e a parceria instituída com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem potencializado a realização de ações visando consolidar metodologias de trabalho envolvendo a identificação, sistematização e organização das fontes que colaboram para a construção de uma história da instituição, dos sujeitos que a constituíram e das políticas e projetos de educação instituídos pelo Estado no âmbito da educação profissional.

Entre as metas definidas para o Centro de Memória, estabelece-se que:

O setor tem como meta a formulação e execução de uma política institucional que promove a cultura de preservação do patrimônio escolar e possibilita a salvaguarda de documentos que compõem os diversos acervos encontrados e organizados no Centro de Memória da Fundação e das unidades escolares. Dessa forma, considerando a importância da política de valorização e reconhecimento da história, a FAETEC, através do Centro de Memória, estabelece ações institucionais que garantem a preservação das fontes e arquivos

⁶³ O Centro de Memória Henrique Lage foi institucionalizado pela Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, a partir da portaria FEATEC número 101 de 15 de maio de 2002. Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 24 de maio de 2002.

escolares, possibilitando a recuperação da sua memória institucional e incentivando a pesquisa sobre a educação profissional (Site da FAETEC).

É sabido que tudo no mundo é perecível, e em se tratando de documentação a degradação geralmente tende a ser mais incisiva devido às mudanças climáticas e os diversos agentes que compõem o meio ambiente como roedores, traças, brocas, cupins entre outros que atacam desde documentos em papel, fotografias até mesmo fitas de vídeo. Estes fatores são indicativos da necessidade de se realizar ações destinadas a promover a identificação e preservação dos documentos em qualquer instituição e, em particular em instituições escolares em que as dinâmicas cotidianas envolvendo as demandas diárias do tempo presente acabam assumindo maior centralidade em detrimento das demandas envolvendo o passado e os vestígios que povoam os espaços escolares. Vistos em sua materialidade como parte do “arquivo morto” das instituições, os documentos e vestígios do passado passam a compor o depósito de “velharias” das escolas, quando não são descartados por serem considerados sem importância e significação para a dinâmica diária das escolas.

Nesta perspectiva, Bonato, (2000) sinaliza sobre a importância dos arquivos escolares no que concerne à História da Educação.

O arquivo de uma escola tem por finalidade armazenar a documentação de interesse da escola que venha auxiliar a administração e o ensino, assim como permitir o levantamento de dados para pesquisa educacional e histórica da instituição e da comunidade na qual ela está inserida. [...]. Esse tipo de acervo arquivístico representa um patrimônio documental, que integra a memória da instituição escolar que o gera e é parte da memória educacional brasileira (Bonato, 2000, p. 45).

Desta forma, a partir do trabalho que vem sendo realizados por pesquisadores preocupados com estas dinâmicas de produção documental nas escolas, os materiais produzidos pelas escolas passaram a compor e serem vistos como fontes significativas para pesquisas no âmbito da história da educação brasileira, potencializando estudos que se organizam no sentido de constituir a compreensão acerca dos fazeres ordinários e da cultura escolar. Nesta direção, o trabalho na escola tem tencionado localizar, identificar e sistematizar os documentos realizando a sua indexação através do uso de ficha de pesquisa⁶⁴ que vem sendo

⁶⁴ A ficha de alunos foi elaborada pela equipe de pesquisadores (FAETEC/ Niphei) a fim de levantar e sistematizar os dados relativos as fontes.

preenchida pelos bolsistas⁶⁵ envolvidos com o projeto. Nesta linha de pesquisa temos procurado instituir uma organização para o fundo no sentido de compor as tipologias documental. Até o momento já foram identificados: material didático, máquinas utilizadas nas oficinas da escola, documentos escritos e fotográficos, entre outros.

Com um acervo documental constituído por uma quantidade expressiva de fichas⁶⁶ de alunos e seus respectivos dossiês, centenas de fotografias avulsas e álbuns fotográficos, o Centro de Memória e o NIPHEI em parceria, tem procurado instituir ações voltadas para a sensibilização de alunos e professores quanto a importância da documentação, dos objetos existentes na escola e das trajetórias dos professores e alunos para a história da instituição, do local e da educação.

A fim de compreender a historicidade da escola em seus noventa e dois anos de história, a equipe de pesquisadores envolvida com o projeto optou por reunir os documentos relativos a primeira década de existência da Instituição (1923 a 1930) na época denominada de Escola Profissional Washington Luís, identificando, separando, limpando, higienização e acondicionando os documentos para posterior sistematização e digitalização dos acervos. Incorporando ao trabalho com as fontes documentais a preocupação com a memória constituídas pelos atores sociais, participantes da instituição, iniciamos investimentos no âmbito da história oral através de entrevistas com ex-alunos, professores, diretores e funcionários. De acordo com Polack “a memória, a alteridade e a mudança são essenciais na percepção de si e dos outros” (1992, p. 200-212). Nesta direção, o registro das memórias produzidas a partir da percepção construída por esses diferentes atores pode colaborar de maneira expressiva para captar aspectos significativos acerca da história da instituição e desses atores sociais.

Ponderando acerca da história oral no conjunto das discussões relativas ao trabalho do pesquisador com as fontes, Alberti afirma que:

Uma entrevista de história oral não é exceção nesse conjunto. Mas há nela uma vivacidade, um tom especial característica de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida

⁶⁵ O projeto atualmente é composto por três bolsistas FAPERJ, sendo dois bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ, alunos do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Henrique Lage e uma bolsista de Extensão da UERJ.

⁶⁶ As fichas de alunos estão distribuídas em aproximadamente oitenta arquivos para pastas suspensas com quatro gavetas deslizantes cada totalizando cerca de 320 gavetas organizadas em ordem alfabética através do prenome do aluno. As fichas vêm sendo separadas das que compõem o fluxo contínuo da escola.

a outra versão da vida – conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (Alberti, 2004, p.14).

Partindo da compreensão, sinalizada por Alberti, de que as narrativas podem colorir o passado permitindo a produção de interpretações acerca do passado, a equipe de pesquisadores envolvidos com o projeto na escola tem enredado esforços no sentido de registrar as diferentes versões constituídas pelos sujeitos que participaram, viveram experiências singulares e coletivas no espaço da escola ao longo de sua história. Nesta perspectiva, vem sendo realizado um trabalho de localização de ex-alunos, professores e funcionários que possam ser entrevistados.

Nesta direção, a localização de ex-alunos tem permitido realizarmos entrevistas que possibilitam recolhermos informações que não constavam nos documentos encontrados nos arquivos. Um fato demonstrativo disto foi a entrevista realizada com o ex-aluno da escola na década de 1920 e professor da escola, Luís Antônio Pimentel. Conforme entrevista gravada, existente em nosso acervo, o depoente informou que algumas escolas profissionais teriam sido criadas no período, a partir de containers deixados pelos países que participaram da exposição Universal, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, de 7 de setembro de 1922 a abril de 1923 em comemoração ao centenário da Independência. Fato comprovado, posteriormente em jornais de época, localizados em pesquisa na hemeroteca da Biblioteca Nacional, acerca da criação da Escola Henrique Lage.

O registro gravado das entrevistas com esses diferentes sujeitos visa compor o acervo do Centro de Memória e desta forma colaborar para a compreensão de aspectos da história da instituição. Se por um lado, compreendemos serem as informações que emergem das entrevistas importantes fontes no processo de análise e elucidação dos aspectos do passado; por outro entendemos que tais informações surgidas nas narrativas não podem ser tomadas como verdades sem a devida problematização, pois como afirma Alberti " o equivoco está em considerar que a entrevista publicada já é História, e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e análise" (2014, p. 158).

Por entre documentos e folhas soltas: a história de uma escola de formação profissional

A emergência de uma perspectiva de modernização da sociedade identificada com a industrialização fez surgir um discurso que além de

se preocupar em integrar os indivíduos a essa lógica emergente, procurava criar a ênfase na adoção da técnica para a estruturação do trabalho produtivo. Para isso, era fundamental o desenvolvimento de uma educação de caráter nacional que priorizasse o ensino profissional, gratuito e obrigatório (Camara, 2013, p. 146).

Neste contexto, segundo Camara (2013), a educação e a escola foram apresentadas como instâncias capazes de promover a regeneração e a prevenção social da criança. Para isto, o papel da escola foi ampliado envolvendo, não somente a influência que esta deveria exercer na formação racional da criança como elemento útil a si e à coletividade, mas também em sua função educativa. A escola deveria oferecer lições de cultura nacional, educando os costumes, os hábitos e instaurando um novo perfil de aluno, de professor e de espaço escolar associado aos referenciais de civilização e modernidade. Ancorados na perspectiva de civilização e modernidade, a escola deveria despertar e desenvolver o sentido dos alunos quanto a importância da técnica, da racionalidade e do tempo como elementos associados a lógica do trabalho produtivo.

Como defende Turazzi (1989, p. 81) trabalho, progresso e nacionalidade organizavam a máxima que se instituiu na sociedade dos anos de 1920 e 1930, onde trabalhar: "[...] pela prosperidade de vossas indústrias e trabalhareis pela força de vossa Pátria". Assim, tornar o trabalho um valor positivo passava a ser um dos desafios a serem assumidos junto aos setores empobrecidos da sociedade. No caso, do Rio de Janeiro, Turazzi (1989, p. 49) afirma que até os anos de 1930 a estrutura industrial se caracterizava pelas oficinas e pequenas empresas de tecidos, mobiliários, metalurgia, construção etc., tendo "baixa concentração de capital operário e base técnica artesanal".

Mediante a necessidade de crescimento industrial e com o imperativo de que era preciso formar para o trabalho profissional foi "criada, durante a presidência de Arthur Bernardes, nos moldes ultra-modernos" (Moção nº 3661/2001), em 16 de junho de 1923, pela Sociedade Técnica Fluminense, em Niterói, capital do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Profissional Washington Luís. Sua criação convergia com os ideais existentes à época no que concernia ao papel que deveria assumir a educação e a escola para o progresso do país. Criada por iniciativa da Sociedade Técnica, a escola contou com subvenção do governo do Estado. Assim, a Escola Henrique Lage foi criada com a designação de Escola Profissional Washington Luís, apresentando como diretor o professor Amerino Wanick, engenheiro conhecido como "gênio do Ensino Profissional" de acordo com a Moção (nº 3661/2001). Em 31 de janeiro de 1926, três anos após a sua

criação, Decreto nº 2160, a escola foi incorporada ao patrimônio do Estado do Rio de Janeiro na gestão do presidente do Estado Feliciano Sodré.

De 1939 a 1945, período da Ditadura Vargas, foi secretário da Comissão Revisora do código Civil, ainda na década de 30, convidado pelo gênio do Ensino Profissional, o Professor Amerino Wanick, foi professor da Escola Profissional Washington Luiz, criada nos moldes ultra-modernos por Feliciano Pires de Abreu Sodré, mais tarde Escola do Trabalho e... (Moção, 2001).

A criação da Escola Profissional com o nome do presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís deveu-se a sua importância no cenário político da época. Nossa hipótese é que para além deste aspecto, as suas vinculações políticas e pessoais locais, bem como suas aspirações políticas à presidência da República podem nos ajudar a entender a homenagem realizada. Nascido em Macaé, Estado do Rio de Janeiro, Washington Luís construiu sua trajetória política em São Paulo, sendo alçado a Presidência da República em 1926. Com a “Revolução de 1930” e sua destituição do poder, a escola passou a se chamar Escola do Trabalho, pelo Decreto nº 2541 de 19 de janeiro de 1931, do Governo Revolucionário.

Com esta deliberação, a Escola Profissional Washington Luís foi fundida à Escola Profissional Visconde de Moraes, passando a assumir a designação de Escola do Trabalho do Rio de Janeiro. A nomenclatura de Escola do Trabalho do Rio de Janeiro permaneceu até 1941, quando pela Deliberação de 20 de agosto de 1941, expedida pelo governador do Estado, passou a se chamar Escola Profissional Henrique Lage, em homenagem ao industrial brasileiro, Henrique Lage, cuja obra estava ligada ao Estado e principalmente à cidade de Niterói, em função da sua importância e de sua família na criação de indústrias e estaleiros na região.



Imagem de cerimônia na escola onde se observa a presença de um público significativo.
Data:1931; Acervo Centro de Memória

Com a criação da escola, a perspectiva de formação para o trabalho que organizou as atividades práticas, envolvia os ofícios em Madeira, Metal, Gráfica, sendo os cursos organizados em profissional e pré-profissional, para o sexo masculino. As atividades com desenho e trabalhos manuais em madeira, metal e artes gráficas foram enfatizados. Assim:

A Escola Profissional Washington Luís possuía como um de seus objetivos a formação integral do aluno, tendo como base sua formação profissional. Sendo capital do Estado, o município de Niterói, em grande expansão neste período, principalmente no setor industrial, precisava ater-se a necessidade de qualificação de seus futuros cidadãos para trabalhar nestes novos setores de trabalho, a fim de auxiliar na renovação da cidade (Ignácio, 2015, p. 3).

A escola para além da necessidade de ministrar o conhecimento e a prática de um ofício, deveria contribuir para dilatar o horizonte mental das crianças. Para isto, além da prática racional dos ofícios, a escola deveria servir como fonte principal de aquisição e meio de expressão. Cenário de atividades envolvendo uma formação mais integral, a Escola profissional passou a oferecer assistência médica, dentária e alimentar as crianças (Camara, 2013). Exposições, apresentação de recital e outras atividades foram incorporadas a escola. Na exposição escolar era realizada a venda dos produtos que, a exemplo das escolas profissionais existentes no Distrito Federal, eram confeccionados pelos alunos nas oficinas. Uma parte do dinheiro da venda dos produtos era revertido para a caixa escolar e a outra era destinada aos alunos.

Outro aspecto que merece destaque era a preocupação com a higiene e a saúde dos alunos. Lema dos médicos higienistas, a prerrogativa de que era preciso investir na

escola como espaço de constituição de hábitos higiênicos e alimentares junto aos alunos organizou a criação do Gabinete Dentário Escolar e a distribuição da sopa.

A realização destas práticas na escola fazia parte das dinâmicas organizadas no sentido de se ampliar a escolarização e a formação de valores identificados com o ideal de modernização do país. Nesta direção, Vidal afirma que:

[...] na medida que pretendia a incorporação de todas as crianças em idade escolar ao ensino primário, o que supunha avançar a escolarização as camadas menos favorecidas da sociedade, para as quais, em geral, o valor da escola residia na aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar) e a permanência da criança em seu interior significava um custo, fosse pelo dispêndio em material escolar e roupas, fosse pelo afastamento das atividades produtivas. O embate, ou luta, expressava representações concorrentes (Chartier, 1990) sobre a escola e sua função social: de um lado, a escolarização larga, que pressupunha a formação de hábitos e valores para além da instrução nos saberes básicos (uma escolarização do social); de outro, a escolarização curta, instrumental, visando o fornecimento dos conhecimentos necessários à sobrevivência em sociedade cada vez mais marcada pelo universo da escrita, cujos signos nem sempre eram partilhados pelas classes menos favorecidas (Vidal apud Camara, 2013, p. 154-155).



Imagem do galpão de exposição dos produtos confeccionados nas oficinas.
Data: 1927. Acervo Centro de Memória.

Para Camara (2013, p. 165), a escola seria concebida como escola de higiene, onde as práticas higiênicas desenvolvidas deveriam se associar a atuação orientada dos professores e auxiliares, transformando os hábitos e instituindo práticas associadas à higienização dos indivíduos e dos espaços na gestão da vida. Nesta direção, analisando os dossiês dos alunos é possível afirmar, de forma preliminar, que os alunos advinham das classes menos favorecidas não conseguindo concluir o ciclo de escolarização pretendido. Neste sentido a evasão dos cursos são vestígios importantes que merecem maior investigação quanto as suas causas.

Com faixa etária de 11 a 16 anos e em grande parte moradores de Niterói, os alunos tinham seu ingresso em muitos casos ainda no curso primário de adaptação e, em outros entravam na escola por exame de admissão ou com certificação da 3º ou 4º série do ensino primário de outras escolas e ou grupos escolares. Com intuito de oferecer instrução técnica necessária aos meninos pretendeu-se realizar uma formação integral em estreita relação com a vida e as demandas da região aonde estava localizada a escola. Nesta direção, o decreto nº 2.570 de 17 de abril de 1931 enfatiza que a educação profissional:

[...] tem por objetivo fundamental a execução de um plano de educação integral, que assegure o livre desenvolvimento da personalidade do aluno, bem como que proporcione, finalmente aos jovens educandos uma preparação profissional e técnica, subordinada a uma instrução de caráter essencialmente prático, que habilite o homem para a vida, (Decreto nº 2.570 de 17 de abril de 1931).

Desde sua criação, a escola vem se constituindo como um importante espaço de formação no Estado do Rio de Janeiro. As fotografias encontradas, os objetos, bem como os documentos textuais têm possibilitado demonstrar que a preocupação com o ensino não era apenas prático, envolvia preocupações que ampliavam o poder de ação da escola para além de uma perspectiva econômica formal de formação de mão de obra para o trabalho. De forma sucinta é possível afirmar que o trabalho realizado a partir da parceria institucional da universidade com a escola na efetivação deste trabalho tem permitido produzirmos interpretações acerca dos aspectos que mobilizaram as ações e fazeres na escola no âmbito da formação para o trabalho, permitindo ainda pensarmos sobre a importância dos seus acervos escolares. Assim, a efetivação do

processo de identificação, sistematização, divulgação e análise do conjunto de fontes que compõe o acervo em questão, demanda um esforço permanente de sensibilização acerca da importância da história da educação que pode emergir de análises que considerem estes diferentes suportes documentais na sua construção e escrituração.

Referências bibliográfica:

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. PINSKY, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

BELLOTTTO, H. L. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, Pr, v. 2, n. 5, p.193-220, 2005. Semestral. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/175/183>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 nov. 2011.

_____. **Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no **Decreto Federal nº 2.208/97** e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CAMARA, Sônia. **Reiventando a Escola. O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; JORGE, Céuli Mariano; SILVA, Frederico Fonseca da. **Uma Reflexão sobre a Educação Profissional: História e Legislação sob a ótica da Professora Marise Nogueira Ramos**. [20--]. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/viewFile/2182/1746>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FAETEC – Fundação de Apoio a Escola Técnica. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/programas-e-projetos/centro-de-memoria>>. Acesso em 07 dez. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GROSSI, Y. de S. Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

IGNÁCIO, Sâmela Cristinne F. de Carvalho. Rastros e indícios do movimento escolanovista no período de 1927 a 1930 na escola profissional Washington Luis: a reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** [Maringá]: Universidade Estadual de Maringá, 2015. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/ef3573423e351a665fba73acc8f42f5f.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

JESUS, Claudiana Guedes de; GITAHY, Leda Maria Caira. **Transformações na Indústria de Construção Naval Brasileira e seus Impactos no Mercado de Trabalho (1997-2007)**. 2009. Disponível em: <[http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sessão 39/79A.pdf](http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sessão%2039/79A.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PASIN, Jorge A. B. Indústria Naval do Brasil: Panorama, Desafios e Perspectivas. In: **Revista do BNDES**, v. 9, n° 18, Rio de Janeiro. p.121-148. Dez/2002.

POLACK, Michel. Memória e Identidade Social. In: Revista de Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, v. 5 n. 10, 1992,(p. 200-212.)

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. In: **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 9, no. 17, 1996 (p.85-91).

TURAZZI, Maria Inez. **A euforia do progresso e a imposição da ordem: a engenharia, a indústria e a organização do trabalho na virada do século XIX ao XX**. Rio de Janeiro: COPPE; São Paulo, Marco Zero, 1989

A CONTRIBUIÇÃO DE RAUL BITTENCOURT PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA ⁶⁷

Sonia de Castro Lopes
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
E-mail: sm.lopes@globocom

Introdução

Este artigo apresenta o processo de constituição do campo disciplinar em que se inscreve a História da Educação no que tange à formação docente realizada em nível universitário, tomando como referência a cidade do Rio de Janeiro, entre as décadas de 1930 e 1960.

Reservada até então aos cursos de formação de professores em nível secundário⁶⁸, a História da Educação ingressa no circuito universitário da cidade do Rio

⁶⁷ As questões analisadas neste artigo estão baseadas na pesquisa em desenvolvimento no PPGE-UFRJ, "A formação pedagógica dos professores secundários na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968)", sob a coordenação de Sonia de Castro Lopes.

⁶⁸ Estamos nos referindo às escolas normais e aos institutos de educação criados entre as décadas de 1930 e 50 nas principais cidades do país. Especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a disciplina História da Educação foi introduzida no currículo da Escola Normal por ocasião da reforma Fernando de Azevedo (1928) que ampliou a duração do curso de formação de professores no Distrito Federal. A respeito dessa

de Janeiro por meio dos cursos de formação docente oferecidos pela Universidade do Distrito Federal - UDF (1935-1939) e pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil - FNF (1939-1968).

No caso da primeira, a disciplina constava no currículo do *curso de formação de professores primários*, compondo a seção de História e Filosofia da Educação, mas não aparecia no curso de integração profissional (licenciatura) para os candidatos ao magistério secundário⁶⁹. Na verdade, a História da Educação não tinha (e por muito tempo não teria) o caráter de disciplina autônoma. Praticamente ignorada pelos *historiadores de ofício*, teve sua importância minimizada também no campo educacional por não possuir caráter utilitário e pragmático (Warde, 1998; Lopes e Galvão, 2001).

No âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a disciplina História e Filosofia da Educação esteve sob a responsabilidade do professor catedrático Raul Jobim Bittencourt (1902-1985) desde 1939, ano da criação da FNF, até a sua aposentadoria, ocorrida nos anos de 1970, já na então Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Natural de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Bittencourt formou-se pela Faculdade de Medicina daquela cidade, tendo-se graduado em 1923. Nessa mesma instituição tornou-se livre-docente de Clínica Psiquiátrica em 1925, por concurso, com a apresentação da tese *Psicologia dos Delírios*, trabalho bem avaliado pelas associações científicas e culturais de seu Estado. Em 1933 tornou-se Docente de Medicina Legal, também por concurso. Espírito curioso e inquieto, dedicou-se não só à medicina, mas também à economia, política e à história e filosofia da educação. Exerceu sua profissão de médico psiquiatra durante toda a vida, tendo ocupado o cargo de professor na Faculdade de Ciências Médicas do Rio de Janeiro entre 1945 e 1972.

Ainda no magistério, ministrou a disciplina História das Doutrinas Econômicas na Faculdade Nacional de Economia da Universidade do Brasil, a partir de 1945. Como educador alinhou-se ao ideário político-ideológico dos Pioneiros da Educação Nova e ocupou o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1945

reforma, em especial a que se refere ao curso normal, ver, entre outros: (Accácio, 1993), (Vidal e Paulilo, 2003) e (Lopes, 2006).

⁶⁹ A UDF foi criada em 1935 na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal tendo por objetivo precípuo formar o magistério secundário. Estruturava-se em cinco unidades: Escola de Ciências, Escola de Filosofia e Letras, Escola de Economia e Política, Instituto de Artes e Escola de Educação. Nesta última formavam-se os professores primários em curso de dois anos após a escola secundária e recebiam o curso de *Integração Profissional* os alunos que realizavam o curso de conteúdos específicos nas demais Escolas. Vale observar que curso de *Integração Profissional* não era reservado especificamente ao 3º ano de estudos, pois algumas disciplinas podiam ser cursadas simultânea ou sucessivamente ao curso de conteúdos. Ver a respeito: Lopes (2008; 2009; 2012).

e 1946, tendo dirigido o IX Congresso Brasileiro de Educação, que elaborou a Carta Brasileira de Educação Democrática.⁷⁰

Suas ideias baseavam-se em três referenciais: no âmbito da perspectiva sociológica cultivava os princípios da democracia liberal; no campo da psicologia, nas contribuições da teoria freudiana; e, em filosofia, ancorava-se na linha da fenomenologia, destacando o pensamento de Max Scheler, da Universidade de Colônia, na Alemanha.

Raul Bittencourt teve a oportunidade de elaborar e transmitir sua visão de histórica e filosófica da educação a numerosos alunos que se tornaram futuros educadores. Diante da impossibilidade de entrar em contato com fontes documentais que possam nos aproximar do trabalho efetivo realizado durante as aulas, optamos por focalizar apenas o aparato prescritivo da disciplina *História da Educação* a partir dos programas de ensino elaborados por aquele catedrático, observando que seus programas foram seguidos – ao menos formalmente – pelos assistentes que o auxiliaram na tarefa de ministrar a disciplina entre 1939 e 1968.

Constituição e expansão do campo disciplinar

Os trabalhos de Jean Hébrard e André Chervel, ambos publicados em 1990, têm procurado entender a dinâmica cultural do sistema escolar a partir do estudo das disciplinas escolares. Enquanto o primeiro trabalha a história da escolarização dos saberes elementares na época moderna, mais especificamente a história da leitura, o segundo sugere como orientação metodológica para o estudo das disciplinas escolares uma investigação a partir de três aspectos: as finalidades do ensino; o funcionamento da disciplina – análise de procedimentos didáticos, a evolução e a transformação do ensino e sua relação com os objetivos para a instituição – e os resultados do ensino.

Para Chervel, se os conteúdos de ensino são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura que lhe serve de modelo, por outro lado, o estudo das disciplinas escolares põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar e certa autonomia das instituições educativas em relação à constituição de sua matriz curricular.

Em sua opinião, a identificação, classificação e organização das finalidades do ensino escolar, desde o primário até o superior, são algumas das contribuições da história das disciplinas escolares para o estudo da História da Educação. Ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, as finalidades da escola são todas igualmente imperativas, quer sejam religiosas, sociopolíticas, de ordem psicológica ou

⁷⁰ Como participante do ideário democrático da Escola Nova, Raul Bittencourt defendeu o princípio da universalização do ensino e do dever de o Poder Público proporcionar educação gratuita e obrigatória em todos os graus e ramos de ensino a toda população brasileira, garantindo igualdade e oportunidade a todos. Ver a respeito Granato, 2002.

culturais. Há ainda, diz o autor, “*finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido mais amplo da aprendizagem, da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos docentes, etc*” (p. 188). Essas finalidades apresentam-se imbricadas de modo a plasmar um modelo que confere à escola sua função educativa, função esta exercida pelos conteúdos disseminados pelas disciplinas escolares.

Porém, este autor nos adverte que a educação dada e recebida nas escolas não se reduz aos ensinamentos explícitos constantes nos documentos oficiais e nem as finalidades de ensino estão forçosamente inscritas nos textos. Existe, na verdade, uma defasagem entre as finalidades “reais” e as finalidades “proclamadas” nos programas de ensino e nem sempre o sistema educacional coloca os professores em contato direto com os problemas da sala de aula, entregando-lhes, muitas vezes, programas prontos e acabados.

No caso do ensino da disciplina História da Educação em moldes universitários, cabe retornarmos aos principais núcleos formadores de professores para o ensino secundário, já mencionados no início do artigo.

A extinção da Universidade do Distrito Federal em janeiro de 1939⁷¹, fez com que alguns cursos – notadamente os que se dedicavam a formar os professores secundários – fossem incorporados à recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Os professores catedráticos foram aproveitados pelo governo federal, assim como os alunos matriculados nestes cursos continuaram seus estudos na nova instituição.

A faculdade recém-criada compunha-se das seções de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma especial de Didática. Pautada pelo Regulamento de 1940, em seus primeiros anos oferecia cursos de bacharelado em Letras, História e Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Física, Química, História Natural e Pedagogia com duração de três anos, ao fim dos quais se cumpria um ano de *complementação pedagógica* para que se pudesse obter o título de licenciado em determinada disciplina, condição sem a qual não se poderia lecioná-la (Brasil, 1939b). A partir do Regulamento de 1946 a duração dos cursos de bacharelado foi ampliada para quatro anos e a complementação pedagógica poderia ocorrer de forma concomitante ao último ano de estudos específicos.

⁷¹ A Universidade do Distrito Federal foi extinta pelo decreto nº 1.063 de 19/01/1939 (Brasil, 1939a). Nessa ocasião, alguns cursos e escolas da UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil, com exceção do Instituto de Artes, do Instituto de Educação, em especial o curso de formação dos professores primários, orientadores e administradores escolares. Desse modo, a experiência de formar docentes da escola primária em nível superior foi abandonada, restando-lhes a formação em nível médio, na modalidade normal. Ver a respeito: (Lopes, 2006).

Por ocasião da implantação da FNFi, Alceu Amoroso Lima solicitou ao Ministro Capanema a contratação de D. Xavier de Mattos⁷² e Theobaldo Miranda Santos⁷³ para ocuparem, respectivamente, os cargos de professores de Filosofia da Educação e de História e Filosofia da Educação na seção de Pedagogia⁷⁴, já que o convite para o cargo de catedrático interino fora aceito pelo professor Raul Jobim Bittencourt. Apesar de constar na listagem de contratados para a FNFi, o nome de Theobaldo Santos não figura nas relações de docentes em exercício daquela faculdade nas quais aparecem os nomes dos professores Raul Bittencourt e Lauro Muller Bueno, respectivamente catedrático e assistente da disciplina História e Filosofia da Educação⁷⁵.

Na verdade, a disciplina era desmembrada para efeito didático: oferecia-se *História da Educação* no 2º e 3º anos do curso de Pedagogia e *Filosofia da Educação* apenas no 3º ano⁷⁶. Já no currículo da Seção de Didática (chamada *complementação pedagógica*, atual licenciatura) essas disciplinas inexistiam⁷⁷.

A partir do Regulamento de 1946, as quatro seções iniciais (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia) foram transformadas em onze Departamentos e a Seção Especial de Didática desaparece, sendo absorvida pelo Departamento de Educação, que passa a oferecer os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas (Fávero, 1989). Ainda em decorrência desse dispositivo legal, a duração dos cursos de bacharelado foi ampliada para quatro anos e a complementação pedagógica passou a ocorrer de forma

⁷² D. Xavier de Mattos, monge beneditino cujo nome de batismo era Luiz Narcizo Alves de Mattos, tornou-se professor de Filosofia da Educação na UDF a convite de Alceu Amoroso Lima, quando este era reitor daquela universidade (1938). Pouco tempo depois abandonou a vida religiosa e tornou-se catedrático de Didática Geral e Especial no Departamento de Educação da Faculdade Nacional de Filosofia, cargo que ocupou até 1972. Publicou obras no campo da História da Educação, entre as quais *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico* (1958), mas sua produção mais expressiva concentrou-se na área da Didática. Seu livro *Sumário de Didática Geral* (1957) teve várias edições, sendo utilizado por estudantes dos cursos de licenciatura até os anos 1980. Ver dados biográficos em (Vilarinho, 2002).

⁷³ Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) graduou-se em Odontologia e Farmácia no Colégio Granbery (Juiz de Fora – MG). Catedrático de Ortodontia e Odontopediatria na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campos (RJ), acabou afastando-se dessa área para se dedicar à Pedagogia. Consagrou-se como um dos mais importantes autores de livros didáticos no Brasil, com temas associados à psicologia, filosofia e sociologia da educação. Foi diretor do Departamento de Educação primária do Rio de Janeiro e na década de 1940 tornou-se professor na PUC, na Faculdade Santa Úrsula e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde a partir de 1944 lecionou a disciplina Filosofia da Educação (Vieira, 2011, p. 90-91).

⁷⁴ Listagem de professores a serem contratados pela FNFi. Arquivo Gustavo Capanema – GC g 36.01.18 (CPDOC/FGV).

⁷⁵ Ofício do Reitor Leitão da Cunha ao Ministro Capanema relativo à contratação de professores para a FNFi em 5 de julho de 1941. Arquivo da FNFi/Proedes/UFRJ.

⁷⁶ Currículo da Seção de Pedagogia: 1ª série: Complementos de Matemática. História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional; 2ª série: Estatística Educacional, **História da Educação**, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional, Administração escolar; 3ª série: **História da Educação**, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada, **Filosofia da Educação** (grifos nossos). Art. 19 do decreto n. 1190 (4/4/1939).

⁷⁷ Currículo da Seção de Didática: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Cf. art. 20 do decreto n. 1190 (4/4/1939).

concomitante ao último ano de estudos específicos. Acrescenta-se, então, mais uma disciplina (facultativa) ao curso de Pedagogia que se alinha aos conteúdos de História da Educação: *Evolução do ensino no Brasil*. E ainda, no curso de Didática (complementação pedagógica), a História da Educação passa a ser oferecida como disciplina eletiva⁷⁸. Em função desse aumento de carga horária, agrega-se mais uma assistente ao departamento, a professora Maria Ângela Hermida da Costa (Brasil, 1955).

Em 1955, por força da Lei n. 2594, ocorre a separação dos cursos de História e Geografia e no rol das disciplinas eletivas para História consta *História da Educação*, que seria ministrada pelo professor Raul Bittencourt ou algum de seus assistentes⁷⁹.

Na década de 1960, em razão do parecer do CFE que tenta abolir o “esquema 3+1” (Parecer n. 292/1962), da lavra do conselheiro Valnir Chagas, algumas modificações se processam nos cursos de licenciaturas⁸⁰. Às disciplinas obrigatórias (Administração Escolar, Psicologia da Educação I e II, Didática Geral, Didática Especial e Prática de Ensino Secundário) acrescentou-se uma relação de optativas nas quais se incluíam História da Educação e Filosofia da Educação, além de Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Higiene Escolar, Educação Comparada e Estatística Educacional.

Sem dúvida, confere-se, a partir dos anos 1950-60, maior relevância à disciplina que agora apresenta duas vertentes – História da Educação e Evolução do Ensino no Brasil (similar a uma História da Educação Brasileira) e, em consequência, amplia-se seu quadro docente⁸¹. Apesar de incluída entre as optativas do curso de História, fato que lhe atribui uma distinção jamais vista, os conteúdos de ensino pouco se alteram, como atesta o programa elaborado por Raul Bittencourt em vigência nos anos de 1960, poucos anos antes da fragmentação da FNFi.

⁷⁸ Quadros de distribuição de disciplinas pelos cursos de graduação entre os anos de 1939 e 1966. Arquivo da FNFi/Proedes/UFRJ.

⁷⁹ São disciplinas eletivas relacionadas para o curso de História da FNFi, de acordo com o currículo introduzido em 1956: Civilização Greco-Romana, História Ibérica, Formação dos Estados Modernos, Nacionalismo Asiático, Problemas do Oriente Médio, América Pré-Colombiana, Pan-Americanismo, O Mundo Eslavo, Evolução do Parlamentarismo Inglês, História Econômica, História Social, História das Doutrinas Econômicas, História da Arte, **História da Educação** e História da Igreja (grifo nosso). Fonte: Quadros de Distribuição de Disciplinas pelos Cursos de Graduação entre os anos de 1939 e 1966. Arquivo da FNFi/Proedes/UFRJ.

⁸⁰ Essa tentativa de abolir o “esquema 3+1” consistia na permissão para cursar algumas disciplinas obrigatórias durante o 2º ou 3º ano de estudos, no caso Administração Escolar, Psicologia Educacional I e Didática Geral, reservando-se ao quarto ano as demais matérias.

⁸¹ Nos anos de 1960, amplia-se o número de professores da disciplina com a chegada das professoras Maria Ângela Vinagre de Almeida e Therezinha Acioli Granato (assistentes), além de Ailene Contreiras dos Santos e Eda Aparecida Fabrino (contratadas). Fonte: Universidade do Brasil de 1948 a 1966. Arquivo FNFi/Proedes/UFRJ.

Temáticas, abordagens e leituras prescritas

O programa divide-se claramente em duas partes. A primeira, composta por 27 itens contempla, inicialmente, o conceito de educação e os métodos de estudo da disciplina; em seguida aborda-se a educação nas sociedades primitivas, nas culturas orientais e clássicas (parte mais extensa, abrangendo dez itens), no período medieval e no Renascimento. A segunda parte, subdividida em 21 itens, apresenta o desenvolvimento da educação moderna (do século XV ao XVIII) e a educação contemporânea (em dez itens), mencionando as diretrizes educacionais dos Estados fascistas, comunistas e democráticos e as reformas educacionais do pós-guerra. Apenas um item é reservado à educação na América, enfatizando a história das primeiras universidades e a evolução do ensino na América Latina e Estados Unidos.

A educação no Brasil inclui-se nessa segunda parte dos estudos, representada por sete itens, ou seja, 14,5% dos conteúdos curriculares, a saber: 1. Quadro sinótico da história brasileira; 2. A educação no período pré-pombalino (1549-1759); 3. A educação segundo a reforma pombalina (1759-1808); 4. A educação no período reinol (1808-1822); 5. A educação no período monárquico (1822-1889); 6. A educação na 1ª República (1889-1930); 7. A educação no período posterior ao movimento revolucionário de 1930 (Bittencourt, 1961).

Utilizando-se dos marcos históricos e, no caso do Brasil, dos marcos político-administrativos (Colônia / Império / República), o programa estabelece um sincronismo entre a “evolução político-social” e os “fatos marcantes de caráter educacional” na elaboração de um quadro cronológico da educação no Brasil.

No que se refere à abordagem temática, pode-se articular o curso em torno de quatro eixos que conferem destaque, respectivamente: a) à *concepção humanista de educação*, largamente influenciada pelas ideias filosóficas, que aparece com clareza quando o programa se remete à educação da antiguidade clássica; b) ao relato das *ideias pedagógicas*, especialmente na segunda parte do curso (a educação moderna) onde aparecem as “escolas” pedagógicas capitaneadas pelos grandes educadores: Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Spencer e os teóricos da Escola Nova, com destaque para Dewey, Kilpatrick, Montessori, Claparède, Decroly e Desmoulins; c) aos estudos sobre as *instituições educativas*, enfatizando suas origens e as *formas de organização escolar*, como o caso das escolas monacais e das universidades medievais e, no caso brasileiro, as escolas jesuíticas, seminários, academias, bibliotecas, museus, colégios, primeiras faculdades e universidades; d) às *mudanças operadas pela legislação educacional*, sempre em sincronia com os fatos de

ordem política. Nessa perspectiva de legitimar os fatos educacionais por meio da produção legislativa apresentam-se quase todos os conteúdos da História da Educação brasileira, notadamente no período republicano e, mais especificamente, durante a segunda república quando assume centralidade as reformas educacionais que organizam os diversos níveis e/ou modalidades de ensino (caso das Leis Orgânicas) ou propõem a articulação da educação nacional (caso da primeira LDBEN sancionada à época da elaboração deste programa). Dessa forma, como observa Gatti Jr (2006), “produz-se uma história legitimadora das opções presentes de política educativa, dando caráter prático e funcional à disciplina” (p. 114).

A periodização dessa história, tal como aparece no programa, encontra-se sempre subsumida à cronologia, sofrendo recortes a partir dos indicadores da história brasileira, sendo que no caso do programa em tela a educação parece ser concebida como fenômeno que se encontra a reboque de uma contextualização eminentemente política, já que os aspectos econômicos são aqui escassamente referenciados.

Outro ponto a destacar nessa forma de ensinar a História da Educação é o pouco apreço à pesquisa, o afastamento dos arquivos e o gosto por manuais, cujos autores tendem a trabalhar com fontes secundárias, limitando-se à compilação e comentário de dados (Nunes, 1995; Vidal e Faria Filho, 2005).

Finalmente, cabe comentar a bibliografia recomendada pelo professor Bittencourt aos seus alunos. Em documento complementar ao programa, encontra-se a bibliografia básica da disciplina na qual aparece em primeiro lugar a obra de Afrânio Peixoto⁸², *Noções de História da Educação*, produzida três décadas antes. Em seguida, do mesmo autor, *A educação da mulher*, cuja primeira edição é também dos anos 1930⁸³. Confirma-se, de fato, a argumentação, já defendida por Nunes (1995) de que o texto de Peixoto inaugurou “*uma regra narrativa que iria se instalar como modelo à escrita de manuais brasileiros de história da educação*” (p. 57). À semelhança de Peixoto, no livro em questão, Raul Bittencourt elabora seu programa a partir de um sincronismo, no qual lista, em ordem cronológica, fatos educacionais articulados à História (em geral, política) e circunscritos ao recorte temporal do tema apresentado. Ambos iniciam seus cursos pelas práticas educativas dos “povos primitivos”, passam de forma panorâmica pelas antigas civilizações orientais para se deterem, demoradamente, na antiguidade greco-latina.

⁸² Júlio Afrânio Peixoto, médico e membro da Academia Brasileira de Letras, dirigiu a Escola Normal em 1915 e foi diretor da Instrução Pública do DF no ano seguinte. Foi ainda o primeiro reitor da Universidade do Distrito Federal em 1935 e autor do livro “*Noções de História da Educação*”, publicado pela primeira vez em 1933 pela Companhia Editora Nacional na série *Atualidades Pedagógicas*. Sobre a biografia de Afrânio Peixoto, ver (Lopes, 2002).

⁸³ PEIXOTO, J. A. (1936). *A educação da mulher*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

Outra referência importante é a citação do livro homônimo de Theobaldo Miranda Santos, editado em 1945 e campeão de vendas para normalistas e cursos superiores de formação docente. Ao tecer comentários sobre os dois manuais, Vieira (2011) promove uma comparação entre as obras, observando algumas diferenças que dizem respeito às afinidades pedagógicas e ideológicas dos dois autores. Assim, enquanto Peixoto dava destaque ao Movimento dos Pioneiros de 1932, do qual foi signatário, assinalando-o como verdadeiro divisor de águas entre a educação tradicional e a educação renovada da qual era apologistas, a obra de Santos retrata com ênfase a educação cristã, já que era “*vinculado ao grupo católico da Revista A Ordem e do Centro D. Vital, tendo como interlocutores Alceu de Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e outros líderes do movimento católico*” (Vieira, 2011, p. 92).

Na bibliografia sugerida por Bittencourt incluem-se ainda os grandes manuais estrangeiros, com destaque para Larroyo (Historia general de la pedagogia), Compayré (Histoire de La pédagogie), Luzuriaga (Pedagogia)⁸⁴ e Paul Monroe (História da Educação), este já traduzido e editado pela Companhia Editora Nacional. Este último parece ter sido, de fato, a grande inspiração para os autores brasileiros, a exemplo de Afrânio Peixoto, cujo manual, produzido a partir de fontes secundárias, elegeu Monroe como grande referência, talvez com o propósito de angariar reforço de autoridade para suas próprias ideias. No programa elaborado para a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, após a listagem dos conteúdos programáticos, Peixoto prefere recomendar aos alunos o livro de sua autoria, “um text-book à feição dos bons autores americanos dignos de imitação: Monroe ou Duggan” (Peixoto, 1937, p. 312).

Considerações finais

Na tentativa de concluir essa discussão, voltamos a Chervel (1990) a fim de conjecturar sobre as finalidades do ensino dessa disciplina nos limites do recorte temporal proposto e na especificidade dos currículos nos quais se inscrevia. Nesse sentido, é válido argumentar que o ideário educacional e pedagógico da época ancorava-se em um aparato científico capaz de lhe conferir legitimidade, por isso adquiriram maior relevo disciplinas como Biologia, Psicologia e ainda a Sociologia, denominadas *disciplinas matriciais* (Warde, 1990). Em tal contexto, a História da Educação, bem como a Filosofia, disciplina à qual sempre esteve integrada, acabou

⁸⁴ O livro *Pedagogia*, de Lorenzo Luzuriaga, foi traduzido e publicado pela Cia. Editora Nacional antes do programa elaborado por Bittencourt. O original em espanhol foi publicado em 1950, na Argentina, pela Ed. Losada. O ano de 1953 marca a data da tradução para a língua portuguesa e 1ª edição no Brasil pela Companhia Editora Nacional.

sendo incorporada ao currículo dos cursos de formação de professores não como ciência, mas como disciplina formadora, mais especificamente destinada aos professores primários.

Na verdade, a utilidade dessa disciplina consistiria em oferecer aos futuros professores subsídios para reflexões sobre os fins da educação, na medida em que as ações do presente poderiam ser justificadas pelas experiências passadas. Nas palavras de Peixoto, contidas no programa que por certo influenciaram a geração de professores das décadas seguintes, como foi o caso de Raul Bittencourt, o ensino de História da Educação deveria ter, antes de tudo, “*uma finalidade pragmática, [...] um prefácio cronológico e informativo dos fatos e nomes históricos da pedagogia passada, para utilidade da pedagogia presente*” (Peixoto, 1937, p. 309).

Defendendo uma filosofia da educação ancorada nos princípios da Escola Nova e em uma antropologia filosófica predominantemente *essencialista*, Bittencourt “demonstrava a importância da própria educação como valor a ser vitalizado pela sociedade, tendo em vista ser fator de humanização do homem” (Granato, 2002, p. 459). Autor de diversos trabalhos, apresentados em conferências na área da educação, merece especial atenção o artigo “A educação brasileira no Império e na República” (Bittencourt, 1953).

Raul Bittencourt dirigiu a antiga FNFi de 1966 a 1968, quando esta faculdade foi desmembrada em várias unidades, entre elas a que deu origem à Faculdade de Educação da UFRJ,⁸⁵ cuja direção assumiu entre 1968 a 1972, ano de sua aposentadoria.

Referências bibliográficas

ACCÁCIO, L. (1993). *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: A formação do professor primário (1927-1937)*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, UFRJ.

⁸⁵ Quando foi criada, a Faculdade de Educação da UFRJ organizou-se a partir de sete departamentos: Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, História e Filosofia da Educação, Metodologia de Pesquisa em Educação, Administração Escolar e Didática (Regulamento da Faculdade de Educação [1969] Arquivo FNFi/Proedes/UFRJ). Pouco depois, a Resolução n. 15, de 17 de dezembro de 1973 propôs a redução para quatro departamentos: Fundamentos Biopsicológicos da Educação (Psicologia da Educação, Biologia da Educação e Metodologia de Pesquisa); Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (Sociologia da Educação e História e Filosofia da Educação), Administração Escolar e Didática, organização que só se concretizou no final dos anos 1980. Atualmente, existem apenas três departamentos: Administração Educacional, Fundamentos da Educação e Didática (FE/ Atas Departamentais. Arquivo FNFi/Proedes/UFRJ).

BITTENCOURT, R. J. (1961). *Programa de História da Educação*. Coleção Raul Bittencourt, Proedes/UFRJ.

_____. (1953). A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. **49**: 121-134.

BRASIL (1939 a). Decreto-Lei n. 1063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil *Diário Oficial da União*, 23 jan. 1939, seção I, p. 1.826.

BRASIL (1939 b). Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. In: *Coleção de Leis do Brasil*, 31 dez. 1939.

BRASIL (1955). UNIVERSIDADE DO BRASIL. FACULDADE NACIONAL E FILOSOFIA. *Digesta*. Rio de Janeiro.

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. *Teoria & Educação*, **2**: 177-229.

FÁVERO, M. de L. A. (1989). *Faculdade Nacional de Filosofia: corpo docente – matizes de uma proposta autoritária* (vol. 2). Rio de Janeiro, Editora UFRJ/INEP.

GATTI JR, D. (2006). Estudo sobre o processo de constituição do ensino e pesquisa em HE no Brasil (sec. XIX e XX) In: C. MORAIS, M. A. ARRUDA. (orgs). *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 107-124.

GRANATO, T. A. (2002). Raul Jobim Bittencourt (verbete). In: M. de L. FÁVERO, J. BRITTO. *Dicionário dos educadores do Brasil*. Rio de Janeiro/Brasília, Ed.UFRJ/MEC-INEP, p. 455-460.

HÉBRARD, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, **2**: 65-110.

LOPES, E. M. T. (2002). Júlio Afrânio Peixoto (verbete). In: M. de L. FÁVERO, J. BRITTO. *Dicionário dos educadores do Brasil*. Rio de Janeiro/Brasília, Ed.UFRJ/MEC-INEP, p. 320-324.

_____, GALVÃO, A. M. O. (2001). *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

LOPES, S. De C. (2006) *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro, DP&A.

_____. (2008). Um modelo autônomo e integrado de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal. *Revista Contemporânea de Educação*, **3** (5):147-164.

_____. (2009). A escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: M. de L. A. ; S. de C. LOPES. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro/ CNPq, p. 45-68.

_____. (2012). Universidade e educação das elites: a formação do magistério secundário na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1945). In: J. M. HERNANDEZ DIAZ (coord). *Formación de elites y educación superior en Iberoamerica (s. XVI-XXI)*. Salamanca, Espanha, Hergar Ediciones, p. 483-496.

NUNES, C. (1995). A Instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, **93**: 51-59.

PEIXOTO, J. A. (1937). Programa de História da Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, **1** (3): 309-312.

VIDAL, D. , PAULILO, A. L. (2003). Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: A. M. MAGALDI ET AL. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista, SP, EDUSF, p. 375-398.

_____, FARIA FILHO, L. M. (2005). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo, Autores Associados.

VIEIRA, C. E. (2011). A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através das noções de história. In: GONDRA, J. G. e SILVA, J. C. S. (orgs). *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 83-114.

VILARINHO, L. R. G. (2002). Luiz Alves de Mattos (verbete). In: M. de L. FÁVERO, J. BRITTO. *Dicionário dos educadores do Brasil*. Rio de Janeiro/Brasília, Ed.UFRJ/MEC-INEP, p. 348-355.

WARDE, M. J. (1998). Contribuição da História para a Educação. *Em aberto*, IX (47): 3-11.

A CULTURA MATERIAL E A PRÁTICAS ESCOLARES NO COLÉGIO AMERICANO

Marlucy do Socorro Aragão de Sousa

*Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Pará (Brasil)
marlucysousa@yahoo.com.br*

Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães

*Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Pará (Brasil)
jacqueline_tatiane@hotmail.com*

Palavras-chave: Cultura Escolar, Cultura material, Práticas escolares.

I – INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de análise a cultura material escolar e as práticas escolares do Colégio Americano, idealizado por José Veríssimo em 1884 a 1890 em Belém do Pará. Este estudo parte das perspectivas da História da Educação, tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, no qual tomamos como corpus a obra *Notícia Geral sobre o Collegio Americano fundado e dirigido por José Veríssimo em Belém do Pará* de 1888.

José Veríssimo Dias de Matos nasceu em Óbidos/Pará em 1857, estudou no Rio de Janeiro e desenvolveu boa parte de suas atividades em Belém, onde fundou e dirigiu o Colégio Americano, em 1884. As proposições de José Veríssimo são de matriz positivista e evolucionista, em que no Colégio Americano, tais ideais são praticados a partir de uma noção ligada aos preceitos de higiene, tendo como objeto de suas ações não somente o corpo, mas também a mente e a moral da criança e dos jovens de até 16 anos de idade.

Têm-se as seguintes questões orientadoras: De que forma se configura a cultura material escolar e as práticas escolares no Colégio Americano em Belém do

Pará no final do século XIX? A que fins se destinavam os objetos descritos na referida obra? Ao tomarmos como análise a cultura material escolar do referido colégio, tem-se como horizonte a percepção das suas articulações com o contexto histórico, cultural e social em que foi engendrado um novo modelo de educação que enfatizava como importantes os aspectos da civilidade, da nação e da moral. Logo, tais artefatos não seriam simples objetos, mas sim revelam as relações conflituosas ou pacíficas daquele contexto (JULIA, 2001), nos revelando inclusive às práticas escolares do referido colégio.

Observa-se que a utilização e descrição dos objetos dispostos na estruturação do Colégio Americano, para o seu idealizador, tinha como intenção estabelecer e realizar a manutenção de normas que tinham como objetivo formar alunos disciplinados, estando diretamente articulados com as intenções de educação física, moral e cívica dos infantes e dos jovens. Ao longo das análises constatou-se a existência de uma organização própria, no qual se extraiu os seguintes aspectos: 1) Discurso pedagógico - como atente e pretende praticar o Colégio Americano; 2) Encerramento das aulas; 3) Notas e Boletins; 4) Enxoval; 6) Horário Geral – Entradas e Saídas; 7) Cuidados Hygienicos.

Este artigo está organizado em três partes centrais, além desta introdução e das considerações finais, nas quais discutiremos, inicialmente, as incursões teóricas nas definições da cultura escolar, no segundo momento, apresentamos uma discussão sobre as práticas escolares e cultura escolar e por fim uma análise sobre o Colégio Americano, seus objetos e materiais escolares.

II – INCURSÃO TEÓRICA NAS DEFINIÇÕES DA CULTURA ESCOLAR

Dominiqui Julia (2001, p. 10) diz que *cultura escolar* não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, tais como: a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular. Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. E para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela. A história das ideias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das ideias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições.

André Chervel (apud FARIA FIALHO et al, 2004), defendia a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades, assim como criticava a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, tomando-a enquanto lugar do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional.

Linguista, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade.

Sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na intersecção com os estudos sobre currículo, Jean Claude Forquin (apud FARIA FIALHO et al, 2004), caracterizava a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte. Forquin assim expressa:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da

bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p. 15)

Ou seja, a educação não se constitui um reflexo direto e fiel da cultura, ou melhor, do que se dá na cultura, haja vista que a cultura escolar é seletiva e derivada. Para Forquin (1993), a cultura escolar, era efeito de um trabalho de reinterpretação e reavaliação contínua do que devia ser conservado, ao lado de um movimento de esquecimento de parcelas da experiência humana, que se operava a seleção, na herança cultural, de conteúdos tidos por imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, incluídos no currículo escolar. Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática.

Para António Viñao Frago (apud FARIA FIALHO et al, 2004), a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola. Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade. A cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada, nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares.

Diante, dos diferentes olhares e vieses nos debates sobre a cultura escolar, que nos afastam de uma delimitação de qual seria o mais adequado ou não, nos apresenta como horizonte as semelhanças e diferenças na construção dos diferentes conceitos, demonstrando as práticas de pesquisa e os objetos históricos investigados pelos autores, servindo de alerta à sua incorporação nos estudos no Brasil, haja vista que nos orienta a estar atentos às diversidades culturais, sociais e históricas da escolarização entre os diferentes países.

III – PRÁTICAS ESCOLARES E CULTURA MATERIAL

O tratamento científico para a pesquisa histórica das práticas escolares têm despertado grandes questionamentos, principalmente quando se intenciona falar da prática de outra forma que não seja de maneira negativa, quando se pretende investigar

o interior da escola, evitando análises que deslizem para o anacronismo, concebendo o passado na sua identidade com o presente.

No bojo desta discussão, é fácil observar a importância das ações que garantem a integridade dos bens materiais nas novas formas de entendimento dos vínculos existentes entre escola e cultura. Recentes pesquisas, tem identificado e analisado objetos escolares, livros didáticos, arquitetura escolar, equipamentos escolares, etc., utilizando a noção de cultura material escolar para compreender e trabalhar suas interpretações.

Anne Marie Chartier (apud VIDAL, 2005), destaca a importância de investigar os fazeres ordinários, pois compreendia que a escola fazia-se ausente exatamente naquilo que exercia: a prática escolar, pois concebia que não se podia ler diretamente a alteridade cultural nos objetos, mas em seus usos, e que a lógica do fazer era oposta à lógica dos fatos.

Na concepção de Michel de Certeau (apud VIDAL, 2005, p. 56-57), o autor criticava a visão empobrecedora dos indivíduos como meros consumidores de bens e sentidos, supostamente passivos e disciplinados. No destaque às práticas ordinárias, os mecanismos de poder e subversões no âmago dos fazeres sociais e históricos. Os dispositivos de poder, constituíam o espaço no qual transitavam os sujeitos. Esse espaço podia ser entendido com o institucional- a escola; o lugar físico – a sala de aula, a carteira do aluno, ou a folha de papel; lugar simbólico – posição do professor na relação pedagógica e lugar teórico - as ciências.

Para Vidal (2005), estes alertas apontados por De Certeau, marcaram as reflexões de Roger Chartier que preocupou-se em dar ênfase nas interpretações remetendo-se ao conceito das representações sociais. Percebidas como práticas, as representações confrontam-se com a materialidade do mundo, na composição de corporeidades – modos de agir, analisados principalmente por Roger Chartier no que concerne à história da leitura, como por exemplo, ler em voz alta ou silenciosamente, fruto das relações entre os sujeitos e os objetos culturais postos à sua disposição.

A pesquisa em cultura material manifesta, de acordo com Pesez (apud ABREU Jr. e GUIMARÃES, 2001, p. 183), é a materialidade associada à cultura, em que “a cultura material tem uma relação evidente com as injunções materiais que pesam sobre a vida do homem e às quais o homem opõe uma resposta que é precisamente a cultura”. Conforme, Felgueiras (2005), estudar a educação hoje significa prestar atenção à densidade histórica do sistema educativo, nos contextos concretos de realização, expresso numa cultura material que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer. De tal modo, a cultura

material não se encontra numa relação de hierarquia em relação à cultura de um modo geral, haja vista que está influenciada e influenciada pela outra.

A materialidade diz respeito à sua constituição enquanto suporte que ocupa determinado espaço em determinado tempo, contribuindo para contextualizar as práticas em seus continentes materiais: dos manuais escolares aos cadernos, passando pelas imagens de quadros, gravuras e cartazes instrutivos expostos nas paredes, assim como outros objetos que compõem o cenário da sala de aula e seu entorno.

É necessário salientar, que a emergência e consolidação do tema cultura escolar nas pesquisas em história da educação se dá ao mesmo tempo em que se amplia o diálogo com a chamada história cultural francesa. Uma das explicações para isso é que tanto a Cultura Escolar quanto à História Cultural, contribuíram para a criação de um lugar confortável para a educação no terreno da cultura, não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas historiográficos. Também virou lugar comum o entendimento que história cultural significa a de tradição francesa, proposta e realizada por Roger Chartier.

Importa destacar que um pensamento materializado pela escrita, seja na forma de um livro, seja na forma de documento, carta, ou artigo, constitui o acervo histórico cultural de um povo, de um determinado grupo, ou de uma nação que, ao ser analisado, passa contar sua história. Com o propósito de elucidar à respeito da História Cultural, Chartier (1990, p. 16-17) esclarece que “a história cultural é importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo toma por objeto as formas e os motivos das suas representações, suas classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço.

Tais contribuições dos estudos de Chartier nos auxiliam a compreender a difusão do pensamento de autores em grupos específicos, ou no conjunto da sociedade. Sua ênfase na singularidade da leitura também nos remete à própria formação de leitor dos intelectuais aos quais dedicamos também nossas análises. Os leitores produzem sentidos singulares das suas leituras; os autores sistematizam ideias que serão lidas de forma singular pelos seus diversos leitores, cada qual com suas preferências, anseios, níveis de exigência e compreensão particulares. Mais do que pensar somente no específico de cada leitor, acreditamos que a abordagem proposta por Chartier é essencial para evitarmos considerações ingênuas sobre o pensamento ou a vivência dos nossos objetos de estudo.

IV - COLÉGIO AMERICANO E SEUS MATERIAIS ESCOLARES

IV.1 – os ideais de José veríssimo para o Colégio Americano

José Veríssimo Dias de Matos, nasceu em Óbidos (Pará) em 1857, estudou no Rio de Janeiro, onde voltou a morar até seu falecimento em 1916. Desenvolveu boa parte de suas atividades em Belém, onde fundou e dirigiu o Colégio Americano (1884-1890), foi diretor da instrução pública neste mesmo ano e produziu uma série de atividades ligadas a produção de textos para revistas e jornais locais.

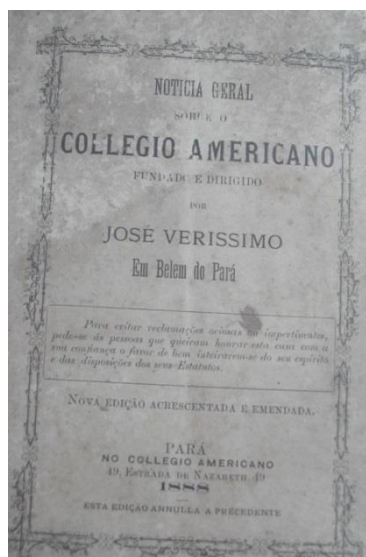
José Veríssimo nutria a convicção de que a educação escolarizada poderia contribuir para o melhoramento dos homens e ajudar o país a superar o atraso cultural, sendo estas considerações uma constante em seus escritos literários, apontando deste modo a importância dada à criação do Colégio Americano, em 1884, na Província do Pará. Conforme França (2009) Veríssimo não explicita os motivos que o levaram a escolha do nome Colégio Americano, contudo ressalta que o colégio que criou seria uma casa de instrução e educação e não uma empresa mercantil.

O Colégio Americano é instalado no prédio do Dr. Cruz, na Estrada de São Jerônimo, no dia 07 de janeiro de 1884. Contudo, em 11 de agosto de 1887 o colégio passa a funcionar no palacete do Sr. Bento Rabelo de Andrade, na Estrada de Nazaré, nº 49, um dos bairros mais nobre da cidade de Belém, possuindo mais de 1000 metros quadrado de quintal sombreado destinado ao recreio dos alunos. Os alunos eram crianças e jovens, logo a instituição oferecia os cursos primário e secundário (Idem).

Os cursos se organizavam da seguinte maneira: o curso primário estava organizado em quatro classes, que compreendia os ensinamentos de leitura e escrita, Língua Portuguesa, Cálculo e Aritmética, Geografia e História Geografia e História Geral; Coreografia da Amazônia; Geometria Prática e Desenho Linear. Enquanto que o curso secundário, também, organizado em quatro séries, preparava os alunos para o ingresso nos cursos superiores do Império. Somados a estes, em 1884, é anexado o Jardim de Infância, que estava voltado para meninos e meninas de 03 a 06 anos de idade, porém este curso durou apenas 03 meses. (FRANÇA, 2009; p. 115).

Em sua atuação no Colégio Americano, teve como propósito veicular as novas ideias do século que se materializaram nas reformas pedagógicas implantadas nesta instituição. Seus ideais pedagógicos estão baseado nas correntes positivistas e evolucionistas, que podem ser visualizados em seus escritos em *Notícia Geral do Collegio Americano*. (Ver imagem 01).

IMAGEM 01 - *Notícia Geral do Collegio Americano* de José Veríssimo



FONTE: Acervo da Seção de Obras Raras do Centro Cultural Tancredo Neves (CENTUR)

Veríssimo, em seus escritos procurava demonstrar a importância da educação moral associada à disciplina, tomando como aspectos fundamentais da formação do homem a educação física, a educação moral e os cuidados higiênicos, apontando inclusive para a importância da participação da família nesses processos. No referido documento, Veríssimo, em *“Educação Moral, Regimento Interno e Disciplina”* reitera:

EDUCAÇÃO – Além da formação do caráter, desenvolvimento dos instintos altruístas, severa regulamentação dos costumes, tudo o que, em summa, constitue educação moral, que é objeto da maior solicitude por parte da Diretoria, as boas maneiras, a civilidade, são também assumpto de especial cuidado, esforçando-se o Collegio para que um alto sentimento de dignidade, de honra, de delicadesa, de sinceridade presida todas as relações do alumno, quer com seus mestres, quer com seus discípulos.

Verificam-se os avanços obtidos no campo educacional a partir das considerações de Veríssimo, aplicadas na referida instituição escolar, que introduz a Educação Física e o Jardim de Infância no Brasil. As proposições de matriz positivista e evolucionista podem ser observadas na sua preocupação em trabalhar métodos de ensino que se adequem com o momento etário da criança. As suas inquietações se direcionam ao aprendizado da gramática, da história e da matemática, bem como as suas preocupações evidentes quanto à formação dos aspectos morais, respeitando a condição etária da infância. No Colégio Americano, tais ideais são praticados a partir de

uma noção ligada aos preceitos de higiene, no qual os “idealizadores” de uma infância saudável e forte tinham como objeto de suas ações não somente o corpo, mas também a mente e a moral da criança.

Ainda de acordo com França (2004) esse caráter disciplinador e moralizador da educação física permeou as reflexões de José Veríssimo, no Colégio. Somavam-se ainda as preocupações de natureza higienista e eugênicas. O próprio autor chama a atenção para o fato dessa educação ser tão importante quanto a educação moral e intelectual, visto que dela dependeria o futuro da família, da pátria e da humanidade. Ministrada em aulas regulares de ginástica, sob a direção de um professor habilitado e de exercícios militares dirigidos por um oficial do exército, jogos diversos como a barra, o piquete, o salto carneiro e as longas caminhadas compunham seu programa de estudos.

IV. 2 – Os objetos e materiais escolares do Colégio Americano

De acordo com França (2004), no discurso proferido aos pais dos alunos por ocasião da inauguração do colégio, José Veríssimo chamava a atenção para o fato de que o único tipo de educação que pretendia oferecer aos alunos era a moderna, ressaltando que a distinção entre instrução e educação era moderna e que pertencia à ciência positiva. Os intelectuais que serviram de base para o delineamento das ações educativas a serem postas em prática no colégio eram aqueles que, no mundo europeu do século XIX, se voltaram à crítica do modelo educacional ainda imperante, que privilegiava a educação clássica em detrimento da científica, e propunham um sistema escolar que se adequasse às novas exigências da sociedade da época, industrial, comercial e científica.

José Veríssimo, adepto desses valores, deixa entrever em várias passagens do seu discurso que pretendia introduzir, no colégio, um ensino de base científica, e outras formas de aprender e ensinar que tornassem o aprendizado mais atraente e favorecessem a compreensão, ao invés da mera decoração das lições.

As lições eram os meios sobre os quais se assentariam o desenvolvimento do ensino científico propalado por José Veríssimo. O ensino deveria partir da experiência, do concreto e do contato direto com os objetos do conhecimento. A cultura dos sentidos, como era conhecida, valorizava todo o conhecimento que se obtinha por meio das coisas sensíveis e da apreensão primeira do mundo exterior, contrapondo-se à forma convencional, até então em voga, de se ensinar com base na verbalização e nas verdades absolutas. Essa tendência a trabalhar com as coisas podia ser apreendida, por exemplo, na aquisição de materiais didáticos, muitos dos quais encomendados da

Europa, na utilização de mapas, globos e atlas, na instalação de laboratórios apropriados, de recursos retirados da própria natureza, das caminhadas ao ar livre etc. Todo um arcabouço pedagógico devia ser montado para aguçar a curiosidade das crianças.

De acordo com Castro (2011), os discursos pedagógicos instituem e organizam o universo escolar, determinando ações, comportamentos, relações, posições (lugares epistemológicos). Os discursos pedagógicos revelados no documento em análise deste estudo demonstram as relações existentes entre os diferentes sujeitos envolvidos no campo educacional e apontam para a ordenação do Colégio Americano, na perspectiva da constituição material da escola.

Considerando essa discussão, podemos dizer que a cultura material escolar no Colégio Americano, foi entendida como um conjunto de artefatos materiais que circulavam e eram usados no interior da escola, bem como a relação pedagógica que é intrinsecamente reveladora da dimensão social.

Ainda segundo Castro (2011), os estudos neste campo sobre a materialidade escolar, no contexto da escolarização primária nos possibilita pensar um leque variado de questões de pesquisa acerca do cotidiano da escola pública brasileira. Ao longo das análises foi constatada a existência de uma organização própria, no qual se extraiu os seguintes aspectos: 1) Discurso pedagógico - como atente e pretende praticar o Colégio Americano; 2) Encerramento das aulas; 3) Notas e Boletins; 4) Enxoval; 6) Horário Geral – Entradas e Saídas; 7) Cuidados Hygienicos.

Outro aspecto discutido por José Veríssimo, no Colégio, dizia respeito à disciplina. Apesar de o autor se colocar favorável à implantação de uma disciplina escolar que fosse ao mesmo tempo rigorosa e amável, que procurasse atuar mais pela ternura do que pela força ou pelo abuso do poder, os meios disciplinares por ele delineados estavam carregados de ações punitivas. Disciplinar e controlar eram as palavras de ordem a serem seguidas por todos aqueles envolvidos na formação das crianças.

De uma maneira geral, a disciplina escolar proposta visava, antes de qualquer coisa, manter a ordem e a disciplina. Aos violadores das normas estabelecidas eram imputados severos castigos, que deveriam servir de exemplos para os demais; tudo em nome da ordem, da obediência, da submissão e dos bons costumes. Tratava-se de disciplinar as mentes, reorganizar as atitudes e os gestos, para a manutenção da ordem social.

Assim, foi instituído o tempo escolar com a finalidade de dirigir e controlar. Esse tempo de trabalho e de lazer era assim planejado por José Veríssimo:

115

Somavam-se ainda as preocupações de natureza higienista e eugênicas. O próprio autor chama a atenção para o fato dessa educação ser tão importante quanto a educação moral e intelectual, visto que dela dependeria o futuro da família, da pátria e da humanidade. Ministrada em aulas regulares de ginástica, sob a direção de um professor habilitado e de exercícios militares dirigidos por um oficial do exército, jogos diversos como a barra, o piquete, o salto carneiro e as longas caminhadas compunham seu programa de estudos.

A preocupação com uma educação física promotora da saúde física e mental, regeneradora das virtudes e da moral revela o quanto o autor estava sintonizado com o pensamento médico- higienista da época, que em nome da “civilização”, do “progresso” e da “ciência” ditava normas de condutas de “bem viver”, contribuindo para a constituição de indivíduos saudáveis, úteis e disciplinados, para as funções específicas na produção. Sobre os preceitos de higiene o trecho seguinte revela que:

A saúde dos alunos é objeto do mais sério e perseverante cuidado.

O médico do estabelecimento, independente dos casos de moléstia, visita-o treze vezes por semana.

Quando a moléstia não for grave ou contagiosa, o alunno doente pode – querendo a família- ser tratado mesmo no collegio.

O edificio do Collegio situado num dos melhores bairros da capital, é alto e ventilado, e dispõe para recreio de mais de 1000 metros quadrados de quintal sombreado. É inteiramente caiado todos os anos, e os assoalhos lavados varias vezes.

Os dormitórios no andar superior, são muito arejados, sendo expressamente proibido conservar n’elles roupas servidas para as quaes tem o Collegio lugar apropriado.

Um systema completo de canalização d’aguas servidas, materias fecaes e outras, garante, tanto quanto possível de uma rigorosa hygiene...

A mobília escolar, bem como a distribuição da luz nas classes, quer de dia quer de noite, obedece aos preceitos de hygiene pedagógica, garantindo assim o menino de futuros desvios anatômicos ou afecções do aparelho visual, conforme se tem provado, são provenientes de uma mobília escolar defeituosa e de uma má distribuição de luz nas classes.⁸⁷

Observa-se que há toda uma organização didática e arquitetônica que visava possibilitar uma formação saudável e higiênica das crianças que ocupavam o referido espaço escolar, haja vista que este espaço também poderia se constituir em ambiente familiar para aquelas crianças, no qual o não atendimento de tais exigências e orientações também era apontado como responsável por desvios anatômicos dos

⁸⁷ VERÌSSIMO, José. op. cit., p. 54-55.

infantes. Assim, também, aspectos revelados pela análise da obra indicam a materialidade da escola no que se refere à escolha do enxoval a ser utilizado pelos alunos do colégio, revelando a organização das práticas seguindo a mesma ordem de importância dos debates teóricos. Observa-se a relação do referido enxoval:

Os alunos internos devem ter:

- 1 Fato completo de flanela preta, paletot fechado, calça e colete
- 1 Chapéu baixo de feltro preto
- 12 Camisas brancas com punhos e colarinhos (não se admitem nem punhos nem colarinhos postiços)
- 6 Ceroulas (Para os maiores de 10 annos)
- 12 Pares de meias
- 12 Lenços
- 6 Jaquetões de brim pardo
- 6 Calças de dito
- 6 Toalhas felpudas para banho e rosto
- 6 Fronhas brancas (0,m50) x (0.m40)
- 3 Lençóis (2m x 1m)
- 3 Colchas de chitão encarnado forrado de morim (2m x 1m)
- 3 Camisões de dormir
- 3 Gravatas pretas
- 2 Saccos para roupa suja
- 1 Camisa de flanela para gynnastica (modelo do Collegio)
- 1 Dita comum para dita
- 2 Calças brancas
- 1 Pente de alisar
- 1 Dito fino
- 1 Escova de fato
- 1Dita de cabelo
- 1 Dita de unhas
- 1 Dita para dentes
- 1 Thesoura de unhas

A necessidade de se descrever os detalhes que deveriam ser seguidos nas vestimentas dos alunos demonstra a importância assumida naquele contexto, às questões que se referem à higiene e à disciplina. A necessidade de seguir os preceitos da higiene exigia uma boa apresentação nas vestimentas que deveriam ser brancas, ter os cabelos bem penteados e unhas limpas. Ao mesmo tempo em que já preparava as crianças e os jovens para uma vida regrada, tornando-os atentos a sua forma de apresentação, preparando-os desde cedo para as boas regras de conduta.

Neste sentido, as intenções de inserir no Colégio Americano uma noção de educação pautada nos princípios da modernidade, não estaria simplesmente circunscrita às intenções de construir novos referenciais teóricos e intelectuais no planejamento didático da escola. No discurso apresentado por José Veríssimo sobre a necessidade de um aparato material moderno, percebe-se a necessidade de adotar no Colégio Americano, os melhores e mais atualizados objetos materiais, sem os quais o projeto de escolarização dos alunos tornar-se-ia comprometido para o avanço da

modernização e civilidade, ora almejadas pelos projetos sociais e interesses políticos relacionados às inovações pedagógicas daquele contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na breve incursão teórica, realizada no presente estudo, sobre a cultura material escolar nos permite identificar que esta tem como horizonte a percepção das articulações dos materiais e objetos dispostos no ambiente escolar com os aspectos ligados ao contexto histórico, cultural e social em que foi engendrado. Logo, os artefatos não seriam simples objetos e utensílios, mas sim revelam as relações conflituosas ou pacíficas de determinados contextos, nos revelando inclusive às práticas escolares.

Observa-se que a utilização e descrição dos objetos dispostos na estruturação do Colégio Americano, para o seu idealizador, tinha como objetivo estabelecer e realizar a manutenção de normas que tinham como intenção formar alunos disciplinados, estando diretamente articulados com as intenções de educação física, moral e cívica dos infantes e dos jovens de até dezesseis anos de idade.

Assim, ao longo do corpus observamos que os objetos descritos e apontados, correspondiam ao um momento histórico em que estava emergindo um novo modelo de educação que enfatizava como importantes os aspectos da civilidade, da nação e da moral. Pontuar aspectos como o higienismo e a eugenia no pensamento de José Veríssimo, contidos nas matrizes cientificistas que permeavam o seu trabalho, nos permite compreender as motivações do educador ao idealizar o Colégio Americano, assim como as intenções do mesmo em descrever e caracterizar cada objeto e material na obra *Notícia Geral do Collegio Americano*. Tal debate associado à incursão teórica sobre a cultura material nos permite perceber que as suas escolhas no que se refere aos horários de entrada e saída, até à escolha do “enxoval” dos alunos estão na mesma ordem de importância dos debates sobre as opções teóricas do educador, nos revelando as práticas escolares que eram estabelecidas no referido Colégio.

FONTES DOCUMENTAIS

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

_____. **A Instrução Pública no Estado do Pará em 1890**. Pará: Tip. De Tavares Cardoso & Cia., 1891.

_____. **Notícia geral sobre o Colégio Americano**. Pará: Tipografia de Pinto Barbosa & Cia., 1888.

REFERÊNCIAS

ABREU JR., Laerthe de Moraes e GUIMARÃES, Paula Cristina David. A cultura material escolar como fonte de pesquisa das práticas escolares em São João del-Rei, MG (1938-1944). In: **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 36, Período jan/jun-2011.

CASTRO, César Augusto. Os usos e as tipologias dos materiais escolares no Maranhão Oitocentista. In: **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. CASTRO, César Augusto; CURY, Cláudia Engler; LOPES, Antônio de P. C; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; (orgs). São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

_____. **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.

_____. **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RJ)- 1870/ 1925**. São Luis: EDUFMA: Café & Lápis, 2 ed.2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. Campinas SP: Unicamp, v.16, n.1, (46), p. 87-102, jan. - abr. 2005.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Gomes de Souza Avelino. **José Veríssimo (1857-1916) e a educação brasileira republicana: raízes da renovação escolar conservadora**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da educação) Universidade Estadual de Campinas: Campinas: São Paulo, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **revista brasileira de história da educação**, nº1 jan./jun. 2001.

PESEZ, Jean Marie. A história da cultura material. In: **A nova história**. Coimbra: Almedina, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares. In: **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-69.

A escrita da História da Educação em perspectiva transnacional: debates historiográficos sobre o ensino mútuo na América Latina do século XIX⁸⁸

Laís Olivato

Universidade de São Paulo (USP)

laisolivato@gmail.com

Durante o século XIX, surgiu “uma obsessão pela educação” nos debates e nas políticas públicas ocidentais⁸⁹. As discussões previam a formação de um novo homem associado ao ideal de modernidade do período, vinculado às diferentes manifestações do iluminismo.⁹⁰ O Estado deveria ser convertido em instrumento para empreender o progresso e o reino da razão.⁹¹ A porta de entrada para a participação política seria a fundação de uma escola única, laica e gratuita, universalizada para as crianças de ambos os sexos e controlada pelo poder público⁹². Nessa concepção, “dar substrato teórico à liberdade e suporte ideológico ao artefato da nação, supunha, pois, conferir igualdade de oportunidades para que todos pudessem desenvolver os talentos que a natureza repartira.”⁹³ Por tal utopia revolucionária, creditou-se à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola - como instituição do Estado - deveria gerir e proteger a República.⁹⁴

A partir dessa discussão, a Pedagogia, como um campo investigativo da educação, passou a fornecer elementos para a construção do discurso político liberal. Um deles foi a incorporação do vocabulário envolvido nos debates sobre a eficiência

⁸⁸ Este trabalho compõe a pesquisa de doutorado *O ensino mútuo na Argentina, no Brasil e no Uruguai (1815-1834): projetos educacionais conectados* desenvolvida, desde 2015, pela autora sob a orientação da Profª Drª Gabriela Pellegrino Soares no departamento de História Social da Universidade de São Paulo.

⁸⁹ CARUSO, Marcelo (org.) *Classroom Struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century* Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2015, p. 10.

⁹⁰ O termo “homem novo” associado a um processo educativo, já havia sido cunhado no contexto Renascentista. Contudo, enquanto a escola do século XVI pressupunha que os valores educacionais estavam ligados a valores clássicos, no século XVIII e XIX, o discurso pedagógico e político utilizava a educação como um meio de inserir o indivíduo no espaço público. Ver GARIN, Eugene (Org.) *O homem renascentista*. Lisboa: Editorial Presença, 1991 e DOMINGUES, Beatriz Helena *Tão longe tão perto: a Ibero-América e a Europa Ilustrada*. Rio de Janeiro, Museu da República, 2007.

⁹¹ TANCK DE ESTRADA, Dorothy *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México - 2ed México, DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Historicos, 2005, 1984 (1ed 1977).*

⁹² BOTO, Carlota *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

⁹³ BOTO, *op. Cit*, p. 16

⁹⁴ Sobre a propagação das ideias educacionais na América Espanhola, Maria Lígia Coelho Prado analisou o caso da interessante formação de Simón Rodríguez (1769-1854) em Caracas. Sendo filho de uma família pobre e apesar de seu pouco acesso à educação escolar regular, Rodríguez inteirou-se dos debates políticos iluministas por meio da circulação de livros e jornais iluministas que evidenciavam que a circulação de ideias educacionais ocorria dos dois lados do Atlântico. COELHO PRADO, Maria Lígia. Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as ideias sem fronteiras. In FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

dos métodos de ensino. Encontrar um sistema que permitisse a alfabetização em larga escala, passou a ser um dos objetivos dos novos Estados nacionais ocidentais.

Nessa época, os métodos de ensino mais utilizados tanto na América quanto na Europa eram o individual e o simultâneo. O primeiro, concentrado na educação da elite, consistia no ensino guiado por um instrutor, ou por instrutores, que muitas vezes moravam na casa de seus alunos. Para as classes mais baixas, o método individual era aplicado em escolas. Nesse caso, o professor atendia um aluno por vez na sala de aula enquanto os outros esperavam. O segundo, o método simultâneo, tinha como objetivo aumentar a disciplina na sala de aula por meio da execução de tarefas simultâneas pelos alunos, sem mais o auxílio individual do professor.⁹⁵

Em 1803, com a publicação, em Londres, de *Improvements in education* do inglês e *quaker* Joseph Lancaster (1779-1838), desenvolveu-se a sistematização de um novo método de ensino, o método mútuo.⁹⁶ A promessa do pedagogo era criar um mecanismo para educar um grande número de crianças com o auxílio de apenas um professor. Atuando entre os trabalhadores ingleses, a primeira escola de ensino mútuo havia sido fundada na *Borough Road* – num bairro operário londrino - em 1798 e se dedicava à alfabetização dos grupos populares oferecendo um ensino gratuito. Transformando os alunos mais velhos e mais bem preparados em monitores, esses pedagogos prometiam a instrução de até 500 crianças por apenas um professor. Para isso, contavam com a utilização de uma ampla gama de instrumentos didáticos, manuais de ensino e rigor disciplinar. Segundo o pedagogo francês Edmé-François Jomard (1777-1862) "enquanto, nas escolas *lassalistas* [método simultâneo], o aluno leva quatro anos para aprender a ler, nos estabelecimentos mútuos, esse tempo é reduzido a um ano e meio."⁹⁷

⁹⁵ O pedagogo francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), escreveu o livro *Conduite des Écoles Chrétiennes* no século XVII e foi responsável por esquematizar todas as atividades do dia numa sala de aula com disciplina ordenada em que os sinais das tarefas eram dados pelo professor por meio de um sino que guiava os alunos em suas tarefas. Comparava sua sala de aula a de um maestro regendo uma orquestra de modo afinado, por isso é considerado um dos inventores do método simultâneo.

⁹⁶ A autoria da sistematização do método mútuo é dividida e disputada com o escocês Andrew Bell (1753-1832), que havia aplicado o método antes da publicação de Lancaster em sua viagem para Madras na Índia, no final do século XVIII. Segundo, López e Narodowski, "Este enfrentamiento poseía en la cuestión religiosa a su eje central. La posición de Bell atendía a una visión tradicional en la que a la enseñanza gratuita de la lectoescritura y el cálculo debía adosarse una fuerte enseñanza religiosa. Por el contrario, la posición lancasteriana remitía a una mayor neutralidad de la institución escolar en lo referido a estos aspectos: la cuestión no va a ser menor en el desarrollo del método en América Latina y será una de las causas explícitas del fracaso de la actividad de Lancaster en Caracas" In: LÓPEZ, Claudina e NARODOWSKI, Mariano El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX In BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 51.

⁹⁷ François Jomard é autor de *Tableau des progrès de l'enseignement mutuel en France et dans l'étranger, pendant l'année 1820, rapport fait à la Société pour l'enseignement élémentaire, assemblée générale du 28 mars 1821* Paris: L. Colas fils, 1821. A citação foi extraída de LESAGE, Pierre A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX In BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 17.

Em 1808, se iniciou a expansão desse projeto por meio da criação de *The Society for promoting the lancasterian system for the education of the poor*, renomeada em 1814 para *British and foreign School for the education of the laboring and manufacturing classes of society of every religious persuasion* (BFSS)⁹⁸. O objetivo da sociedade era difundir o modelo educacional de Lancaster para regiões longínquas a fim de promover a alfabetização. No entanto, tal empreitada contou também com o financiamento da *British and Foreign Bible Society* inglesa, que, não apenas apoiava a alfabetização, mas também a difusão da leitura da Bíblia protestante em escala mundial. Esse projeto pretendia promover a circulação dos valores bíblicos dentro dos canais abertos pela modernidade – nesse caso, o financiamento de escolas –, a fim de combater a imagem de decadência da Igreja protestante que começou a se formar no século XVIII por conta dos movimentos iluministas⁹⁹.

A escrita da História da Educação e o ensino mútuo

As análises feitas pela historiografia da educação sobre o ensino mútuo na América Latina e no Brasil se dividem em dois grandes grupos. O primeiro, mais comum em estudos brasileiros, parte da análise da instituição escolar e de suas particularidades para compreender o método aplicado nas escolas que foram fundadas. O segundo, mais recente nas pesquisas latino-americanas e europeias, busca entender a implantação do método como parte de um contexto político global de construção de projetos educacionais.

Nas perspectivas mais recentes de História da Educação no Brasil, a difusão do método do ensino mútuo foi trabalhada a partir do conjunto de estudos que se refere principalmente ao conceito de *cultura escolar*, que foi tomado como categoria de análise.

⁹⁸ O motivo da renomeação da Sociedade foi a expulsão de Joseph Lancaster. Muitos historiadores consideram que sua saída estava associada ao fato do pedagogo ter sido visto empregando castigos físicos em alunos durante uma aula. Os castigos físicos eram mal vistos dentro dos debates sobre o método. Outros atribuem sua saída às disputas com Sarah Trimmer que publicou *A Comparative View of Education Promulgated by Mr. Joseph Lancaster, in His Tracts Concerning the Instruction of the Children of the Labouring Part of the Community; and of the System of Christian Education Founded by our Pious Forfathers for the Initiation of the Young Members of the Established Church in the Principles of the Reformed Religion* London: Rivington, 1805.

⁹⁹ Segundo Christopher Hill, “a tradução da Bíblia para o inglês foi contemporânea à disseminação da nova invenção da imprensa” e, portanto, fundamental para a formulação do nacionalismo inglês assentado numa base linguística comum. No século XVII, a Bíblia foi aceita não apenas como um livro religioso, mas fazia parte da vida intelectual inglesa e foi tomada como um consenso por todos os protestantes. Já no século XVIII, o movimento iluminista tirou a concepção de que a Bíblia era fonte de toda a Verdade. O fato de ela ser ignorada pela Revolução Francesa atestava o grau de decadência que ela mergulhava. Nesse contexto, acredito que a fundação da *British and Foreign Bible Society*, em 1804, tinha como objetivo empreender uma ação de difusão das traduções vernaculares da Bíblia para as regiões mais pobres com a finalidade de combater essa ideia de decadência, sem entrar em choque com as ideias iluministas, mas se aproveitando dos canais criados pelo movimento, como por exemplo, a expansão de um projeto educacional. HILL, Christopher, *A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Esses estudos se inserem num conjunto mais amplo de trabalhos que vem buscando mapear as práticas escolares, o cotidiano escolar, os materiais didáticos e os espaços escolares ao longo da história brasileira.

O conceito de *cultura escolar* foi apropriado pela historiografia brasileira a partir da publicação dos trabalhos de Dominique Julia, de Andre Chervel e de Antonio Vinão Frago, principalmente. Em suas especificidades, cada autor buscou novas formas de compreender seus objetos de estudos a partir da renovação historiográfica produzida pela História Cultural, a partir da década de 1970.¹⁰⁰

A categoria de cultura escolar recaiu sobre as análises da História da Educação brasileira a partir do final dos anos 1990 e, desde então, produzem pesquisas “que se concentram em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas como saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino.”¹⁰¹ A partir daí novas fontes históricas foram pensadas tais como livros, cadernos de leitura, uniformes escolares, o espaço escolar, dentre outras¹⁰².

No que tange às pesquisas sobre métodos escolares, Faria Filho, Vidal, Paulillo e Gonçalves apontam que houve um crescimento significativo de trabalhos que partem dessas discussões.

Percebe-se que os estudos a respeito dos métodos de ensino têm se concentrado sobre a divulgação e apropriação efetuadas pelos sujeitos educacionais brasileiros e por políticos e intelectuais a respeito dos métodos mútuo — a partir da segunda década do século XIX — e intuitivo — a partir dos anos 1960. Tais estudos têm demonstrado a imensa criatividade dos sujeitos em suas práticas de apropriação e, por outro lado, a inserção do Brasil no processo de internacionalização da educação e dos sistemas de ensino¹⁰³.

¹⁰⁰ JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001; CHERVEL, A “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, In *Histoire de L'Éducation*, 1988; VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural, na *Revista Brasileira de Educação*, 1995.

¹⁰¹ Faria Filho, Vidal, Gonçalves e Paulillo tecem uma crítica, com a qual eu concordo, sobre o campo no Brasil hoje, sobre “(...) a unanimidade, pelo menos aparente, [que] não tem propiciado o debate e o aprofundamento crítico. Virou lugar-comum na história da educação brasileira, sobretudo nos textos publicados em congressos, a explicitação de que se trabalha com história cultural, com práticas e representações. Também virou lugar comum o entendimento que história cultural significa a de tradição francesa, proposta e realizada por Roger Chartier.” FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana; GONÇALVES, Irlen; PAULILO, André Luiz A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004 p. 154.

¹⁰² FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana; GONÇALVES, Irlen; PAULILO, André Luiz A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004 p. 149.

¹⁰³ Idem, p. 151.

No caso específico da análise da difusão do ensino mútuo no Brasil, os estudos tendem a se concentrar na análise do estabelecimento provincial de escolas¹⁰⁴ e das dinâmicas pelas quais as mesmas passavam de acordo principalmente com as dificuldades encontradas pelos professores em correspondência com o poder público, ou ao monopólio do saber e do controle concentrado na figura do Estado¹⁰⁵. Ainda nas análises propostas pela categoria de análise da cultura escolar¹⁰⁶, em escalas também provinciais tem sido realizadas pesquisas sobre os impressos¹⁰⁷ e o currículo¹⁰⁸ e suas relações com as legislações.

Embora de muita importância para compreender o processo de formação de escolas lancasterianas na primeira metade do século XIX no Brasil, tais estudos fazem pouca ou nenhuma relação com a configuração de uma rede de relações político-educacionais com a Hispano-América nesse período. Na tentativa de ampliar o campo de estudo dessa metodologia na historiografia nacional na compilação de artigos de Maria Helena Camara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho, publicada em 1999, alguns autores trataram de novas possibilidades pesquisas.¹⁰⁹ Trazendo perspectivas de estudo como a relação entre o Estado e o projeto liberal brasileiro¹¹⁰, as pedagogias

¹⁰⁴ Os estudos de história regional da educação no Brasil do século XIX são mais frequentes principalmente por causa do Ato Adicional de 1834 que tornou a educação um assunto de responsabilidade provincial, e não nacional, como tinha sido estabelecido pela Lei de 1827. A tese de doutoramento de Dirce Nazaré de Andrade Ferreira se concentra no estudo da província do Espírito Santo e compara as práticas escolares que foram regulamentadas nos debates legislativos com os escritos de Joseph Lancaster, buscando analisar o grau de fidedignidade no “transporte” de ideias educacionais. FERREIRA, D. N. A. *Poder e relações políticas na educação: o método lancasteriano no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860)* Vitória, UFES, 2015. Já Cláudia Maria Mendes Gontijo, analisa a permanência das práticas escolares de leitura e escrita no método mútuo na província do Espírito Santo. GONTIJO *Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial* In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 141-158, abr./jun. 2011. Editora UFPR. Sobre a província do Rio de Janeiro, o trabalho de Vilela procurou compreender o ensino do método na escola normal da província. VILLELA, H. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p. 145-176. Sobre o Rio Grande do Sul O ensino mútuo no Rio Grande do Sul

Jaime Giolo In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. Em Minas Gerais, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e ROSA, Walquíria Miranda *O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1842)* In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) op. Cit..

¹⁰⁵ Por exemplo, a tese de doutoramento de Fátima Maria Neves sobre a ênfase na disciplinarização dos corpos na formação de escolas de método mútuo na província de São Paulo. Neves, Fátima Maria *O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo* (São Paulo, 1808-1889) Assis, SP :, 2003.

¹⁰⁶ NEVES, Fátima Maria e MEN, Liliana *O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar*. In: 16º COLE - CONGRESSO DE LEITURA, 2007, CAMPINAS. ANAIS DO 16º COLE. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-15.

¹⁰⁷ INÁCIO, Marilaine Soares e FARIA FILHO, Luciano Mendes de *O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no século XIX - 1825-1829* in: In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. *A educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004

¹⁰⁸ CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* São Carlos-SP: UFSCar, 2007. (Tese de Doutorado), VALENTE, Wagner Rodrigues *A matemática do Ensino mútuo no Brasil* In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano op. Cit.

¹⁰⁹ BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) op. Cit.

¹¹⁰ HILSDORF, Maria Luiza *O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos* In BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) op. Cit.

discutidas nos manuais de ensino¹¹¹ e a difusão do método em outros países¹¹², alguns desses autores não abandonam as inovações permitidas pelo uso da categoria de cultura escolar para a História da Educação, mas trazem para o debate também as questões levantadas pela Nova História política.

Considero particularmente interessante a proposta feita por Maria Luiza Hilsdorf em estabelecer possíveis conexões entre o ensino mútuo na província de São Paulo e o liberalismo presente no período das independências da Ibero-América.

O referencial desse “primeiro liberalismo” (BASTIAN, 1994) será tomado aqui, então, como uma boa hipótese para se olhar a questão das escolas de ensino mútuo na província de São Paulo. Também no Brasil, o “tempo da independência” foi o tempo da modernidade liberal, com todo o seu conjunto de pressupostos econômicos, políticos e culturais, inclusive de práticas humanitárias e filantrópicas, objetivando a organização de serviços públicos direcionados ao (e simultaneamente controladores do) povo, a partir de um fundo mental comum, ilustrado e/ou religioso. Lideranças paulistas podem ser colocadas lado a lado com O’Higgins, Bolívar, San Martín, Rocafuerte e Rivadavia, nomes que aparecem claramente movidos pela ideia de uma educação formal e universal pelo método mútuo, complementar ao tipo de governo e de economia descrito por Stuart Mill ¹¹³

Hilsdorf aborda os atrelamentos traçados pelo liberalismo no início do século XIX com a preocupação com questões educacionais. No caso do pensamento liberal, é possível verificar a maleabilidade que o conceito foi submetido de acordo com a construção discursiva do próprio século XIX, no caso específico do debate sobre os métodos educacionais. Frequentemente associadas ao pensamento liberal, as políticas educacionais da virada do XVIII para o XIX aparecem impregnadas pela ideia de Estado. Segundo o historiador André Petitot,

A possante renovação do pensamento pedagógico na segunda metade do século XVIII está impregnada da ideia de Estado. A estatização supõe uma certa centralização e uma abordagem global dos problemas educativos. Bom número dos planos de reforma formulam proposições de instrução pública abarcando todos os graus do ensino. Esta abordagem globalizante se opõe às abordagens parciais do Antigo Regime que refletem a dispersão das instâncias educativas. As preocupações propriamente pedagógicas, culturais e religiosas

¹¹¹ LESAGE, Pierre A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *op. Cit.*. BASTOS, Maria Helena Camara A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O Curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839) In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *op. Cit.*.

¹¹² FERNANDES, Rogério A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *op. Cit.* e LÓPEZ, Claudina e NARADOWSKI, Mariano El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) *op. Cit.*.

¹¹³ HILSDORF, Idem, p. 203.

do passado cedem lugar para intenções mais ambiciosas, reflexões de conjunto sobre o futuro da nação, nas suas dimensões política, social e econômica. Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador.¹¹⁴

Aparentemente oposta ao pensamento liberal, a ideia da instrução pública controlada pelo Estado não feria, contudo, os interesses individuais dos cidadãos, mas corroborava para a construção de uma nova sociedade que deveria se guiar pelas ideias de liberdade e de propriedade.

O controle estatal das questões educacionais apareceu na América por meio dos governos dos déspotas esclarecidos e, posteriormente, durante as políticas dos *libertadores* no período das independências. Esses dirigentes políticos passaram a entender que o Estado deveria ser convertido em instrumento para empreender o progresso e o reino da razão. Também estavam preocupados com a formação de um novo homem associado às diferentes manifestações do iluminismo.¹¹⁵ Os projetos educacionais previam a construção de uma escola única, laica e gratuita, universalizada para as crianças de ambos os sexos e controlada pelo poder público e, portanto, estavam alinhados com as propostas liberais.¹¹⁶

É interessante observar que esses projetos transbordaram a escala nacional de atuação, ultrapassando as fronteiras dos Estados já formados ou em formação. Por isso, é comum associar o século XIX ao desenvolvimento de uma ideia de “obsessão pela educação”, que encontrava nos canais de circulação liberalismo seu principal aporte de desenvolvimento.

Para compreender essa circulação de ideias, muitos historiadores tem investigado as possíveis redes e conexões estabelecidas entre a América e a Europa nesse período. Esses estudos pretendem abarcar a maleabilidade das ideias em diferentes contextos.

Embora com denominações distintas, “história conectada” e “história transnacional”, os dois campos teóricos metodológicos se aproximam em seus objetivos comuns. Assim como a “história conectada”, as ideias da “história transnacional”, que partiram de estudos norte-americanos, davam ênfase à questão dos movimentos, ou em outros termos, da circulação de ideias. Segundo Isabel Hofmeyr,

¹¹⁴ Petitat, 1994, p. 146 Apud BOTO, Carlota A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996

¹¹⁵ O termo “homem novo” associado a um processo educativo, já havia sido cunhado no contexto Renascentista. Contudo, enquanto a escola do século XVI pressupunha que os valores educacionais estavam ligados a valores clássicos, no século XVIII e XIX, o discurso pedagógico e político utilizava a educação como um meio de inserir o indivíduo no espaço público. Ver GARIN, Eugene (Org.) *O homem renascentista*. Lisboa: Editorial Presença, 1991 e DOMINGUES, Beatriz Helena *Tão longe tão perto: a Ibero-América e a Europa Ilustrada*. Rio de Janeiro, Museu da República, 2007.

¹¹⁶ BOTO, Carlota A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

A reivindicação chave de qualquer abordagem transnacional é sua preocupação central com os movimentos, fluxos e circulação, não simplesmente como tema ou motivo, mas como um conjunto analítico de métodos que define a tentativa em si. Posto de outra maneira, a preocupação com o transnacionalismo dirige a atenção ao “espaço dos fluxos”.¹¹⁷

Nos trabalhos sobre a história da América Latina, tal concepção ganhou ainda mais espaço com o avanço de estudos que reconheciam a categoria analítica de nação como uma invenção histórica.¹¹⁸ No caso específico dos estudos sobre a história da educação, as contribuições das histórias das “conexões transnacionais” pode permitir a análise de objetos de estudo que não dependam unicamente da conformação territorial, por exemplo, a implantação do ensino mútuo no formato de uma rede criadora de fluxos de ideias que não necessariamente obedeciam a uma lógica exclusivamente nacional.

Além disso, a ideia de “conexões transnacionais” permite destacar a circulação dos indivíduos, tomados como agentes, que atuam como *passeurs* e permitem a circulação de obras e de ideias.¹¹⁹ Desse modo, a ênfase repousaria na ideia dos movimentos, das circulações, dos fluxos e conexões que ocorrem além das fronteiras nacionais.

A aproximação dos projetos de ensino mútuo entre os países hispano-americanos vem sendo estudadas a partir dos trabalhos de história comparada de Jürgen Schriwer acrescidos pela pesquisa transnacional desenvolvida para o campo educacional, especialmente por Marcelo Caruso e Eugenia Roldán Vera.¹²⁰

Na análise da formação das redes transnacionais de início do século XIX, os trabalhos dos historiadores latino-americanistas Eugenia Roldán Vera e Marcelo Caruso dão uma ênfase muito importante no papel do ensino mútuo como elemento comum e aglutinador do discurso contido em projetos de lei, imprensa e discussões de sociedades civis.

¹¹⁷ HOFMYER, Isabel "On Transnational History". In: *American Historical Review*, dezembro de 2006, p. 1444.

¹¹⁸ PRADO, Maria Ligia Coelho Prado "Repensando a História Comparada da América Latina". *Revista de História*, São Paulo, nº 153, p. 11-33, 2005.

¹¹⁹ Sobre a questão dos mediadores culturais, ver Gabriela Pellegrino Soares "História das Ideias e mediações culturais: breves apontamentos". In: Mary Anne Junqueira; Setlla Maria Scatena Franco (orgs.). *Cadernos de Seminários de Pesquisa*. São Paulo: Departamento de História, FFLCH-USP/Humanitas, 2011.

¹²⁰ SCHRIWER, Jügen Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafios In: *Revista Propuesta Educativa* ano 10 nº 23, dezembro/2000; CARUSO, Marcelo (org.) *Classroom Struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century* Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2015; CARUSO, Marcelo e ROLDÁN VERA, Eugenia (org.) *Importing Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America* Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007.

Esses autores utilizam como metodologia de investigação a perspectiva da *world history* para a área acadêmica.¹²¹ Motivados pelas abordagens metodológicas que têm surgido recentemente, o ponto de partida desses estudos é a expansão do liberalismo no início do século XIX, e como esse fenômeno chegou especificamente a América Latina. Para isso, lidam com as perspectivas do local e do global e, muitas vezes, numa relação entre centro e periferia.¹²²

Seus estudos tomam o liberalismo não simplesmente como um fenômeno transplantado para a América Latina, mas como uma ideologia que faz parte de um mundo interconectado no século XIX. Portanto, o objetivo de Caruso e Roldán Vera é entender a formação de um processo internacional de comunicação de ideias e modelos através desse mundo.

Segundo Roldán Vera, é preciso observar a transnacionalidade das ideias liberais como parte de um projeto de modernidade. Para compreendê-las no campo educacional, a autora analisou as cartas de James Thomson, um missionário da *British and School Society* a serviço pedagógico e religioso na América Latina entre 1818 e 1822, como fontes de construção narrativa de uma importante personagem e seu papel na formação de um discurso educacional - em particular o discurso do ensino monitorial - nos dois lados do Atlântico. O ensino mútuo era apresentado como parte de um projeto cosmopolita pelo próprio autor que se via como um dos principais agentes educacionais de sua época. Roldán Vera aponta que o missionário escocês construiu sua imagem segundo a de alguém responsável por conectar os dois mundos – o europeu e o americano.

A assimetria nas condições das relações entre um Império metropolitano e um contexto pós-colonial também aparece evidente em sua análise. Ela vê a propagação do ensino monitorial na América Latina como parte de um processo global de disseminação de um modelo educacional mundial e ressalta o tom “civilizacional” do discurso de Thomson como um agente global a serviço dos demais missionários escoceses e ingleses.

Ainda utilizando a ideia de transnacionalidade, a autora investigou também a formação da escola lancasteriana no México¹²³. É relevante considerar que as questões que guiaram sua metodologia de pesquisa questionam o tratamento dado ao período

¹²¹ Suas pesquisas fazem parte do projeto *National education and universal method: dynamics of Global Diffusion and Culture-Specific Forms of Adoption of the Bell-Lancaster Method in the Nineteenth Century* financiado pela Universidade de Humboldt da Alemanha sob a direção de Jürgen Schriewer e Marcelo Caruso e participação de Thomas Schupp, Gabriela Trentin, Patrick Ressler e Jana Tschurennev.

¹²² CARUSO, Marcelo, “World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education,” *History of Education* 37, no. 6, 200).

¹²³ Idem, Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo xix In: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I, núm. 2, 2013.

histórico das independências que associam as lutas emancipatórias como um fenômeno nacional.

¿Cómo hablar de “educación nacional” en periodos históricos en que México no era todavía una nación? Incluso en épocas en las que ya existía un sistema nacional de educación, ¿cómo dar cuenta de la dimensión social de la historia, es decir, de las distintas formas de apropiación de la educación, si nuestra categoría analítica es la nación?¹²⁴

O questionamento sobre a ideia de nação durante o período da independência dialoga diretamente com as discussões historiográficas que afastam as interpretações nacionalistas do período. No caso do México, em particular, Eric Von Young demonstrou que o período compreendido entre 1810 e 1821 foi marcado por incontáveis disputas sociais que evidenciavam a ausência de um discurso nacional.¹²⁵ Por isso, é muito provável que as ideias do ensino mútuo circulavam de forma mais fluida em fronteiras que ainda estavam em definição, sendo alvo de disputas entre os atores políticos envolvidos nos processos de independência, não só no México, mas em toda a América. Podemos citar também a fragmentação territorial da região que formaria a Argentina, abordada pelo estudo de José Carlos Chiaramonte¹²⁶.

Caruso e Roldán Vera indicam também que além das relações com a Europa, as políticas em torno do método mútuo de ensino foram capazes articular redes políticas em novas relações de sociabilidade a que eles atribuem a formação da modernidade. Os autores apontam para a constituição de uma esfera pública após 1810 na Hispano-América composta por organizações civis. Para compreender esse quadro, estudaram comparativamente a composição e a história da Compañía Lancasteriana da Cidade do México e da Sociedad Lancasteriana e da Sociedad de Damas de Beneficencia de Buenos Aires e a tentativa de aplicar o método lancasteriano em Caracas para estabelecer relações de êxito e fracasso dessas associações.¹²⁷

Esses estudos evidenciam que as políticas feitas em torno da aplicação do método mútuo estavam inseridas em redes políticas articuladas à ideia de espaço público no século XIX. A constituição de uma esfera pública após 1810 na Hispano-América passou a delegar um espaço cada vez maior para as organizações civis. No caso de Buenos Aires, por exemplo, além da Sociedad Lancasteriana – composta por

¹²⁴ Idem, p. 173.

¹²⁵ VON YOUNG, Eric. *La otra rebelión*. La lucha por la independencia de México, 1810-1821. México, FCE, 2006.

¹²⁶ CHIARAMONTE, José Carlos. *Ciudades, provincias, Estados: orígenes de la nación argentina (1800 -1846)*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

¹²⁷ CARUSO, Marcelo e VERA, Eugenia Roldán. The impact of new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America. In: *Revista brasileira de História da Educação*, v. 11, n.2 (26), maio-ago 2011

166 membros em 1823 – havia a Sociedad de Damas Benéficas que atuou a favor da consolidação das políticas públicas educacionais até 1876.¹²⁸

Conclusão

As Histórias Cruzadas ou Transnacionais foram desenvolvidas no contexto da globalização, que impôs uma nova demanda para a produção historiográfica. A mesma decorre, principalmente, dos estudos anticolonialistas, do período pós-guerra, bem como da literatura anti-colonialista. Ao assumir a categoria de nação como um fenômeno social situado ao lado de tantos outros, a história adquire novas fronteiras e objetos de estudo. Segundo Seigel, “A nação é algo a ser estudado; não é o quadro que emoldura o estudo como uma categoria a-histórica e incontornável.”¹²⁹

A tentativa de aproximar a História Transnacional da História da Educação, também ocorre dentro da possibilidade de estudar novos objetos. Compreender o universo do método de ensino mútuo, por exemplo, como parte de um projeto educacional conectado à expansão do liberalismo, tem motivado novos estudos, como os apontados ao longo desse texto. Não se trata de abandonar as categorias já utilizadas nas investigações de História da Educação – como o caso do conceito de cultura escolar -, mas de ampliar o horizonte de estudos dos pesquisadores em História da Educação, a partir de novos objetos.

Ao tomar a categoria de nação ou de escola como um problema historiográfico, o historiador da educação deve ser conduzido de forma criativa pelo “seu tema, o qual - além de eventualmente ser capaz de levar à transcendência das tradicionais fronteiras nacionais ou regionais - pode deslocar-se através de diferentes grupos sociais, identidades étnicas, definições de gênero, minorias, classes ou categorias profissionais.”¹³⁰

Bibliografia

BASTOS, Maria Helena Camara e FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.) *A escola elementar no século XIX o método monitorial/mútuo* Passo Fundo, RS : Ediupf, 1999.

¹²⁸ A composição dessas duas sociedades mesclava a existência de estrangeiros, da burguesia comercial, dos latifundiários, dos pecuaristas e dos mineiros. Entre os intelectuais, havia membros da academia de medicina e da Sociedade Literária. CARUSO, Marcelo e VERA, Eugenia Roldán The impact of new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America In: *Revista brasileira de História da Educação*, v. 11, n.2 (26), maio-ago 2011.

¹²⁹ SEIGEL, M “Beyond Compare: Comparative Method After the Transnational Turn”. *Radical History review*, n. 19, 2005, p. 63.

¹³⁰ Barros, José D´Assunção *História Comparada* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 90.

BASTOS, M. H. C. . Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. *Cadernos de História da Educação* (Online), v. 11, p. 137-150, 2011.

BOTO, Carlota *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRITTO, L. N. *Educação no Brasil e na América Latina: questões relevantes e polêmicas*: São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

BROWNING, Webster E. *Joseph Lancaster, James Thomson, and the lancasterian system of mutual insctruction, with special reference to hispanic America* Lebanon, Pa: Sowers Printing Company, 1936.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy *As luzes da educação: raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro 1759-1834* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

COELHO PRADO, Maria Ligia. Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras. In FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTS GINER, Ma. Isabel e CALDERÓN ESPAÑA, Ma. Consolacion El método de enseñanza mutua. Su difundión en la America Colonial Española. In: *Hist. educ.* vol XIV-XV (1995-96) pp. 279-300.

CARUSO, Marcelo (org.) *Classroom Struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century* Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2015.

CARUSO, Marcelo e VERA, Eugenia Roldán The impact of new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America In: *Revista brasileira de História da Educação*, v. 11, n.2 (26), maio-ago 2011.

CARUSO, Marcelo, "World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education," *History of Education* 37, no. 6, 200).

_____ (org.) *Importing Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America* Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007.

CASTANHA, A. P. *O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?* São Carlos-SP: UFSCar, 2007. (Tese de Doutorado),

CHERVEL, A "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa", In *Histoire de L'Éducation*, 1988.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) *Pensadores sociais e História da Educação* Belo Horizonte: Autentica, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana; GONÇALVES, Irlen; PAULILO, André Luiz A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, D. N. A. *Poder e relações políticas na educação: o método lancasteriano no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860)* Vitória, UFES, 2015.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e (org.) *As reformas pombalinas no Brasil* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Livros Tatu/Cortez, 1992.

GONDRA, J. e SILVA, J. C. S. (org.) *História da educação na América Latina: ensinar e escrever* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONTIJO Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 141-158, abr./jun. 2011.

GRUZINSKI, Serge *As quatro partes do mundo: história de uma mundialização* Cleonice Pães Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago, tradução - Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Edusp, 2014.

_____, "Les mondes mêlés de la Monarchie catholique et autres 'connected histories' ". *Annales HSS*, nº 1, janvier-février 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NARDOWSKI, Mariano Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Fátima Maria e MEN, Liliana O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar. In: *16º COLE – Congresso de Leitura*, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-15.

Neves, Fátima Maria *O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo* (São Paulo, 1808-1889) Assis, SP :, 2003.

NÓVOA, António. *Histoire et comparaison. Essais sur l'Éducation*. Lisboa: Educa, 1998.

PIMENTA, João Paulo Província Oriental, Cisplatina, Uruguai: elementos para uma História da identidade Oriental (1808-1828) PAMPLONA e MÄDER (org.) *Revoluções de independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ROLDÁN VERA, Eugenia Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America 1818-1825 In: *Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d'Études Comparatives Herausgegeben von edited by/dirigée par Jürgen Schriewer Frankfurt 2007*, p. 231 e 232.

_____, Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo xix In: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. I, núm. 2, 2013.

SILVA, Carlos Manique da *Lutando por uma ideia: o papel de Alexandre Luís da Cunha na difusão do ensino mútuo* In: *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.13, n. 28, p.45-57, jan/jun. 2013.

SCHRIWER, Jügen Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos In: *Revista Propuesta Educativa* ano 10 nº 23, dezembro/2000.

SOARES, Gabriela Pellegrino *Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOSA, Jesualdo *La escuela lancasteriana. Ensayo histórico pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación brasileña (1817-25)* In: *Revista História*, vol. 20, 1953 p. 1-262.

STEPHANOU, Maria CAMARA, Maria *Histórias e memórias da educação no Brasil* vol. 1 séculos XVI-XVIII Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy *La educacion ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de Mexico - 2ed* México, DF.:El Colegio de México, Centro de Estudios Historicos, 2005, 1984 (1ed 1977).

_____, *Independencia y educación: cultura cívica, educación indígena y*

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural, na *Revista Brasileira de Educação*, 1995.

Margarete Farias de Moraes

Universidade Federal do Espírito Santo/Brasil

margamoraes@gmail.com

INTRODUÇÃO

A doença como um produto social, se tornou de difícil controle, na medida em que as sociedades transformaram, paulatinamente, suas economias agrárias comerciais em industriais, gerando enormes aglomerações humanas. Toda sorte de febres, infecções e distúrbios colocaram a prova o desenvolvimento econômico destas sociedades. A Medicina diante do “império da doença” e com seu antigo método de debelá-la, se viu impotente. Foi necessário desprender-se da ingênua soberania da cura, algo limitada na metade do século XIX, e enveredar-se pela prevenção, enquanto a ciência microbiológica e farmacológica davam seus primeiros passos.

Na virada do século XIX para o XX, praticamente suplantada a teoria miasmática¹³², novos rumos foram dados às políticas públicas de saúde no enfrentamento das doenças. O controle se focou no doente, uma vez que era ele o principal agente transmissor. No aprimoramento destas políticas de controle, ações sanitárias, como inspeções sistemáticas, interdições de domicílios e de fábricas, multas, vacinação, entre outros, mesclaram-se às de persuasão do povo, como publicações na imprensa e distribuição de folhetos avulsos pelas cidades, advertindo a população sobre as formas de contágio e prevenção das principais doenças à época (ROSEN, 1994).

A higiene ou a medicina social destacou-se nos anos que adentram o século XX, como uma abertura de possibilidades de atuação do médico na sociedade. Um vasto campo foi vislumbrado por ele, a partir do diagnóstico de uma sociedade doente, como a clamar por sua atenção e terapêutica.

¹³¹ Artigo fruto da pesquisa de doutorado “A Higiene escolar nos escritos de Carlos Sá: circulação de ideias e projetos de interação entre saúde e educação (1920- 1945)” defendida em 2015, no programa de pós-graduação em Educação pela UFES.

¹³² Esta teoria consistiu na crença de que os surtos epidêmicos de doenças infecciosas seriam causados pelo estado ou qualidade da atmosfera. Condições sanitárias inadequadas causavam um estado atmosférico que provocavam doenças e isso justificava a tentativa de melhorar o saneamento por parte das autoridades sanitárias. A teoria miasmática, após as primeiras descobertas bacteriológicas, foi superada pela teoria contagionista, na qual as doenças eram transmitidas por agentes vivos, as bactérias, que tinham nos homens, a sua maior forma de contágio. (ROSEN, 1994).

O campo de atuação médico se expandiu da doença em direção à saúde. Da crise do corpo em si, para as circunstâncias sócio econômicas e culturais das vítimas, que no momento, já era sabido, serem também algozes, na medida em que o conhecimento científico de então, admitia o papel dos indivíduos na transmissão das doenças.

O pensamento médico higienista e a bacteriologia, a partir de então, influenciaram as políticas públicas de saúde. As ações de controle dos espaços, classificando-os como higiênicos e não higiênicos, as vacinações compulsórias e a tentativa de inculcar hábitos de Higiene à população, impingiu a estas políticas um caráter de “medicalização da sociedade”.

Higienistas tinham suas prescrições para sociedade doente, que além das determinações para salubridade dos espaços urbanos, públicos e privados, confluíam seus ditames para a aquisição de hábitos higiênicos por parte da população. A mudança de hábitos balizou muitas das intervenções de saúde pública mundo afora (ROSEN, 1994).

No movimento de ampliação de reflexão e atuação da Medicina, higienistas tomaram “para si o dever e a responsabilidade de definir regras para organização e funcionamento da educação escolar” (GONDRA, 1998, p. 40). A Higiene escolar se tornou então uma subespecialidade da Higiene, de onde prescrições médicas passaram a ser direcionadas para a estrutura física das escolas, à organização de seu cotidiano e ao comportamento dos indivíduos, alunos, professores e pais.

Para os médicos higienistas, a saúde dos brasileiros, no início do século XX dependia fundamentalmente de bons hábitos de Higiene. Defendiam que, se os adultos tinham mais dificuldade de fazer mudanças destes hábitos, as intervenções mais efetivas seriam as que incidissem sobre as crianças. Nesse sentido, o ambiente mais apropriado para isso seria a escola.

No contexto da História Cultural, esta pesquisa objetivou analisar as representações médicas acerca da higiene escolar nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Neste período, estes médicos, mas comumente denominados, higienistas escolares, receberam, refletiram e disseminaram os conhecimentos e ideias que se apropriaram em estudos, viagens, estágios e encontros diplomáticos com profissionais da saúde e educação europeus e americanos. Esta geração de higienistas escolares brasileiros pensou a interação entre educação e saúde, mas apesar de terem as ideias de nacionalidade e modernidade como contextos comuns, não apontaram para as mesmas soluções e nem compartilharam das mesmas ideias de como transformar o Brasil através da higiene escolar.

As primeiras décadas do século XX foram escolhidas como limites cronológicos desta pesquisa, porque nos interessou o cenário político ideológico que se apresentou, a partir das disputas pela hegemonia das ideias que levaram o Presidente Getúlio Vargas ao poder e também pela concretização de políticas sociais no que tange à relação entre educação e saúde nos primeiros anos de seu governo.

As ideias sobre a realidade nacional, suas mazelas e idiossincrasias, se polemizaram antes e depois da assunção de Vargas ao poder. Mais intensos ainda foram os confrontos acerca das propostas políticas para apaziguamento do chamado atraso brasileiro, ou possibilidades de modernização, que poderiam ser, neste momento sinônimos (GOMES, 2013)

Para o atingimento do objetivo desta pesquisa foram analisadas as representações de higiene escolar de uma geração de médicos, no caso, intelectuais médicos e professores de higiene em escolas de formação de professores e de médicos, nas primeiras décadas do século XX. Estas análises se deram a partir da verificação dos seus discursos para a saúde do escolar contidos em artigos e nos manuais de higiene produzidos por eles para suas atividades docentes.

Na análise da produção intelectual desta geração foi possível perceber diferenças nas representações de higiene escolar. Esta geração de higienistas escolares não pensou a interação da educação e da saúde da mesma forma, conforme demonstraram seus artigos e manuais de higiene, principalmente no que tange a eugenia.

A HIGIENE ESCOLAR NO BRASIL

Moncorvo Filho (1871-1944)¹³³ escreveu sobre a história da higiene escolar no Brasil em 1916, e neste trabalho, relatou que já havia teses de higiene escolar datadas de 1850 e 1880, ou seja, médicos já se preocupavam com as técnicas adequadas para evitar doenças na população escolar infantil ainda no Brasil Imperial. No final do século XIX, o Barão de Lavradio promulgou um decreto que regulamentava a inspetoria de Higiene nas escolas. Este decreto determinava que a Inspetoria Legal de Higiene, além de inspecionar diversos estabelecimentos públicos e privados, teria que “[...] visitar duas vezes por mês, as escolas públicas de instrução primária e uma, as particulares [...]” (BRASIL, 1886).

¹³³ Arthur Moncorvo Filho nasceu no Rio de Janeiro em 13 de setembro de 1871 e como seu pai, formou-se em Medicina do Rio de Janeiro, em 1897. Defensor do direito médico-social da criança empreendeu movimentos em defesa da infância, e criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 1899, onde produziu campanhas de educação para as mães e de higiene da infância (CAMARA, 2013)

Entretanto, essas ações, ou intenções, não eram alargadas, principalmente, porque o número de escolas primárias no Império era diminuto. Além do mais, a ideia de transformação da situação de saúde da população através da educação não estava cristalizada neste período, assim a higiene nas escolas ficou na letra morta da lei e, caso tenha sido concretizada, focou apenas em algumas experiências locais de inspeção dos espaços e não se preocupando ainda com a pedagogia higiênica (LIMA, 1985). As ações concretas de higiene escolar podem ter sido incipientes neste período, entretanto para Gondra (1998) a Medicina imperial já havia forjado um projeto para as escolas. No âmbito do discurso, segundo este autor, um projeto médico para educação havia sido gestado no interior da Academia Imperial de Medicina, entretanto é possível observar que na prática, estas ideias ainda estariam por ser executadas de forma mais abrangente.

No início da República, as preocupações se estenderam para as especificações na construção dos prédios escolares. No código sanitário de São Paulo de 1894, já se estabeleciam as regras para construção deste tipo de prédio. Deveria estar distante de hospitais, cemitérios, igrejas e prisões, para ficarem assim longe de aglomerações. As escolas deveriam também ser arejadas, os corredores largos, o pé direito alto, deveriam ser bem iluminadas e extremamente limpas. O Código estabeleceu inclusive que a sala de aula deveria ser de preferência, retangular e que entre as carteiras uma distância que permitisse que cada aluno ocupasse 1,25 m da sala.

Segundo LIMA (1985), a higiene escolar foi uma das primeiras medidas, no campo da saúde, de intervenção do Estado a favor da criança, inclusive frente a outras ações como a oferta em si de serviços de saúde. A criação dos centros de saúde foi posterior à institucionalização dos Serviços de Inspeção Médica Escolar. As causas desta decisão podem estar relacionadas ao alto índice de mortes de crianças em idade escolar e também pelo crescente número delas matriculadas na escola entre 1890 e 1920. A escola passou a ser vista como o ambiente aglutinador das causas e das consequências da ampliação do acesso à educação, pois como um contrassenso, quanto maior o número de crianças na escola, maior o risco de adoecer, visto o baixo nível de controle das doenças transmissíveis pelo contato direto no Brasil do início do século XX.

No que concerne à formação do professor, os manuais de higiene¹³⁴ foram importantes materiais na conformação do discurso higienista na escola. Adotados como material auxiliar na lida do professor no ensino de higiene ao aluno ou como livro base

¹³⁴ O primeiro manual de higiene para professores no Brasil foi *Hygiene para uso dos mestres-escola*. Traduzido do francês para o português em 1873, o manual foi fruto de uma série de conferências de um médico a professores franceses primários em 1867 (PAIVA, 2013).

de disciplina de higiene nas escolas normais, estes manuais foram produzidos no Brasil em número significativo e indicam as representações de higiene escolar de seus autores.

O médico Baltazar Vieira de Mello (1857-?), inspetor sanitário, diretor de hospital e chefe da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo em 1911, redator do *Annual of the Universal Medical Sciences* (Filadélfia) e redator da *União Médica* em 1882 no Rio de Janeiro, foi uma importante referência da Higiene escolar deste período. Segundo LIMA (1985, p. 107-108), Vieira de Mello foi:

Proprietário da revista *Imprensa Médica*, na qual mantinha uma seção sobre Medicina social, fundou as Clínicas Dentárias Escolares em 1912, que depois dariam a Associação Paulista de Assistência Escolar e seria o primeiro diretor da Inspetoria Médica Escolar de São Paulo.

Mello escreveu dois livros importantes sobre higiene escolar no início do século XX. O primeiro *A hygiene na escola* em 1902 e o segundo *Hygiene escolar e pedagógica para uso de médicos, educadores e estabelecimentos de ensino* em 1917. No primeiro debateu questões como ambiente escolar, organização do trabalho pedagógico, doenças transmissíveis na escola, entre outros. Mello defendia veementemente a inspeção médica escolar, atividade que se institucionalizaria em São Paulo somente em 1911 sob sua direção. Segundo Lima (1985, p.110), esta obra foi pioneira, pois não havia sido publicado no Brasil, até aquele momento, nada com a mesma amplitude e profundidade.

Em 2005, Rocha analisou as estratégias dos higienistas do final do XIX e iniciou com o livro de Balthazar Vieira de Mello. Segundo a autora (2005, p. 92), a Higiene escolar pleiteada por tais médicos pretendia, teoricamente:

[...] Produzir um espaço próprio para as práticas pedagógicas, redefinir o emprego do tempo, adequar os móveis e materiais escolares às dimensões do corpo infantil, conformar os métodos e processos de ensino aos padrões higiênicos, elaborar dispositivos de normalização, com vistas a prevenir e corrigir as deformidades físicas e intelectuais das crianças, assegurando-lhes a saúde plena [...].

A ampliação das ações governamentais republicanas no sentido da inspeção higiênica nas escolas, a partir das primeiras décadas do século XX, refletia um fomento de ideias que eleva a escola a um ícone de progresso e civilização. Segundo Rocha (2000, p.2), “[...] um espaço da ordem e da disciplina [...]” do corpo, ou ainda, de uma racionalidade organizativa do trabalho pedagógico, da ocupação do espaço e do tempo.

O ambiente escolar deveria se diferenciar do doméstico. O processo transformador deveria vir pela disciplina na introdução de novos hábitos e costumes às crianças, absolvendo-as do futuro inculto e insalubre, caso se mantivessem presas aos hábitos de suas famílias.

Nesta empreitada, Afrânio Peixoto (1876-1947) e Graça Couto¹³⁵ em seu livro *Noções de Higiene para uso das escolas*, cuja primeira edição foi de 1914, destinado, segundo seus autores, para alunos e professores, discorreram sobre as temáticas clássicas fundamentais concernentes à Higiene na prevenção das doenças. O Controle da disseminação das doenças seria muito importante em um “[...] país novo, em que tudo está por fazer, para a proteção dos que habitam, para a confiança dos imigrantes e capitães que o procuram” (PEIXOTO & COUTO, 1914, p. 5). Do controle das doenças, ou a manutenção da saúde, dependia o desenvolvimento do Brasil.

Por saúde, os autores consideravam uma “[...] consequência do funcionamento regular de todos os órgãos”. Uma vez o organismo funcionando normalmente, o indivíduo estaria sem doenças, portanto, com saúde. E as alterações de um órgão:

[...] na sua composição ou no seu exercício, nas interdependências funcionais e orgânicas, determina pequenas alterações que aumentam, se não corrigidas, e criam, por fim, estados definitivos de perturbação e lesão, interessando ao complexo anatômico e fisiológico, que são as doenças. Este estrago e gasto diminuem a vida numa ruína precoce. (PEIXOTO & COUTO, 1914, p. 651).

Doenças contagiosas e não observância das formas de como manter o organismo humano funcionando com perfeição, acarretariam em debilidade do corpo e conseqüentemente o estado de não saúde, que poderia precocemente diminuir sua capacidade produtiva. Necessário seria, desta forma, encontrar formas de fazer com que os indivíduos buscassem o funcionamento perfeito de seus próprios corpos.

Esta forma faria com os indivíduos introduzissem em suas vidas cotidianas, conhecimentos acumulados pela humanidade, através das pesquisas, que promoveram importantes avanços científicos na virada do século XIX para o XX. E “[...] todos esses conhecimentos comunicados (instrução) recebem-se na escola” e o meio de fazer esta comunicação é pela educação, que seria:

Um processo pelo qual se integram na personalidade, assim contínua e progressivamente guiada e dirigida, noções de decência e de proveito pessoal e social, regras de bem viver

¹³⁵ Afrânio Peixoto e Graça Couto, à época, respectivamente, professor de Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e diretor dos Serviços de Profilaxia e Desinfecção (este ainda diretor geral interino da Saúde Pública do Rio de Janeiro).

para vantagem própria e comum, os quais pela repetição se tornam hábitos e automatismo inconsciente (PEIXOTO & COUTO, 1914, p. 5).

Uma vez comunicados os conhecimentos necessários para a manutenção da saúde, ou prevenção da doença, seria necessário que eles se traduzissem em hábitos, a educação, com seus recursos e *modus operandis* específicos, era um caminho para este fim.

Os autores apontaram a educação como o meio pelo qual os indivíduos colocariam em prática os conhecimentos de saúde acumulados, entretanto não sugeriram nenhuma estratégia didática, ou nenhum programa pedagógico, isto estaria a cargo de pedagogos e professores, a eles caberia fornecer o conhecimento atualizado, aos profissionais da educação, a forma de transformá-lo em hábitos.

Curiosamente os autores também não discutiram questões de hereditariedade e eugenia, inclusive refutaram as ideias europeias, de que o clima dos trópicos seria prejudicial à saúde e que os homens desta parte do mundo sofriam de um tipo de “anemia tropical”. Os autores acreditavam que o “clima do Brasil não importava absolutamente a questão da salubridade, e permitia ao homem, como a todos seus comparsas da natureza, um desenvolvimento próspero e feliz” (PEIXOTO & COUTO, 1914, p. 203). E finalmente, dedicaram-se a profilaxia de doenças evitáveis, já problemáticas à época, como febre amarela, malária, peste, tuberculose, sarampo, disenteria, escarlatina, entre muitas outras.

A partir da década de 1920, as ações de Higiene escolar se tornaram mais abrangentes se confluindo com os movimentos educacionais do período. A educação estava na agenda de intelectuais, políticos, educadores, médicos e profissionais de muitas áreas. Além da instituição das inspeções médicas nas escolas, da criação de clínicas especializadas nos escolares, da odontologia e nutrição escolar, os higienistas vislumbraram a escola normal reformada, abriria espaço para o professor de Higiene (LIMA, 1985, p.121).

A escola normal, como alvo dos higienistas escolares, foi contemplada com material específico do ensino de Higiene para professores a partir deste momento. Estes materiais podem ser visto como importantes dispositivos didáticos pedagógicos que tentaram consolidar o discurso e projetos higienistas na escola, através da formação do professor primário. Como o de José Paranhos Fontenelle¹³⁶, professor da cadeira de

¹³⁶ José Paranhos Fontenelle nasceu em 15 de novembro de 1885, no Pará e morreu em 19 de março de 1975, no Rio de Janeiro (Jornal do Brasil, 1975). No rio de Janeiro complementou sua

Higiene da Escola Normal do Distrito Federal a partir de 1917 (Jornal do Brasil, 1933). Fontenelle escreveu *Compendio de Higiene* em 1918, que foi, até 1940, reeditado cinco vezes.

Na sexta parte do livro, todo dedicado à Higiene escolar, Fontenelle discorreu sobre sua história e importância, afirmando que ela na escola:

[...] não se reduz ao efeito direto e imediato sobre os alunos, porque a escola que é higiênica e que funciona com hábitos higiênicos contribui para educar o povo todo. As crianças adquirem bons costumes e os propaga em casa, onde desejam que tudo se passe como na escola, a cujo meio puro e sadio facilmente se acostumam (FONTENELLE, 1940, p.705).

Para Fontenelle a saúde seria “[...] o estado normal do organismo humano”. Questão um tanto embaraçoso, segundo ele próprio, pois definir normalidade seria uma tarefa um pouco difícil. A normalidade estaria assentada em várias dimensões, a física, a fisiológica e mentais ou psíquicas. Sobre a dimensão física, pesavam os parâmetros de peso e altura, cor da pele, etc. Sobre a funcional, estavam os batimentos cardíacos, o vigor muscular, a quantidade e qualidade da urina, etc. Na dimensão psíquica estavam arrolados os parâmetros sobre memória, a imaginação, a emotividade, a sociabilidade, etc. Desta forma os indivíduos seriam saudáveis se os parâmetros das referidas dimensões estivessem dentro de certa normalidade (FONTENELLE, 1940).

Em suas 771 páginas, Fontenelle discorreu sobre os agentes físicos e ambientais no agravamento da doença ou conservação da saúde. Tratou dos indivíduos socialmente e biologicamente. Neste sentido tratou da hereditariedade e eugenia, assunto que dedicou um capítulo inteiro. Sobre ele, Fontenelle discorreu sobre seus conceitos e novas descobertas e onde se posicionava afirmando que a “[...] ação prática da eugenia está apenas em começo, mas já se traduz em linhas gerais que o tempo permitirá, desenvolver e ampliar”. E sobre as ações eugênicas restritivas, aquelas que atuam nas restrições do casamento, segregação e esterilização, foram vistas por ele como tendo atingido “[...] resultados notáveis tem sido obtidos por esse meio nos Estados Unidos, na Itália e na Suíça” (FONTENELLE, 1940, p. 677).

Entretanto alguns destes manuais passaram a se intitular como sendo de Biologia Educacional. Antonio Ferreira de Almeida Junior (1892-1971), Ricardo Aristides e Ary Lex, professores de professor em São Paulo, que produziram manuais para escolas normas, intitularam suas produções desta forma.

formação escolar e doutorou-se em Medicina. Foi professor de Higiene e outras disciplinas correlatas na Escola Normal e depois no Instituto de Educação por 36 anos. (PAIVA, 2013).

Almeida Junior foi médico e professor de professor do Instituto de Educação de São Paulo, criado pelo decreto que reformulou o sistema educacional paulista em 1933. De acordo com os editores de seu livro *Biologia Educacional: Noções Fundamentais*, com 20 edições entre 1939 e 1965, foi o primeiro professor a lecionar esta cadeira, em 1931, na ainda antiga Escola Normal, e quem “formulou uma concepção precisa a respeito da matéria e dos fins da Biologia Educacional” (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.xi).

O autor justificou a importância de sua obra, tanto por faltar no país material organizado e com abordagem para o Brasil, como por considerar que o “educador se faz, como todos os profissionais, à custa de qualidades inatas despertadas e aprimoradas pelo estudo”. Almeida Junior criticou um velho preconceito que pairava sobre o trabalho dos professores primários, a de que eles não precisavam “saber muito”. Em sua opinião, esta ideia estava ligada aos que queriam “rebaixar a educação popular” (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.9). Tão importante como a aptidão para a profissão, o professor primário deveria adquirir e aprimorar constantemente sua cultura geral.

A Higiene estaria agora submetida a um conhecimento maior que seria a Biologia. O estudo da Higiene em si não conseguiria satisfazer as necessidades dos normalistas na sua formação profissional. A Biologia Educacional, não só daria o que a Higiene havia dado, conhecimentos importantes para manutenção da saúde, ou prevenção de doenças, como auxiliaria o aluno da escola normal compreender temáticas fundamentais para sua formação, como a psicologia, a pedagogia e a sociologia. Não obstante, quando aplicadas, poderiam repercutir positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da Biologia Educacional, Almeida Junior distinguiu o trabalho do professor com o do médico. À educação não poderia ser imputada a missão de curar as doenças, isso seria trabalho do médico. À Educação caberia, dentro do possível, através de recursos pedagógicos, corrigir dos desvios de um padrão biológico aceitável. A Biologia Educacional seria então o “estudo das causas biológicas que determinam as diferentes variações individuais na espécie humana, e dos meios com que o educador poderá atuar sobre estas causas” (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p. 20)

A licença biológica de Almeida Junior permitiu que a questão eugênica fosse tratada de forma direta, profunda e “científica”, mesmo na edição de 1946, onde os movimentos eugênicos já estavam enfraquecidos pela repercussão negativa mundial da experiência alemã de perseguição aos judeus.

A identificação do pensamento eugênico com o movimento sanitarista acabou promovendo, no Brasil, de uma forma preponderante, um meio termo. Pois se acreditava que os melhoramentos da saúde adquiridos ao longo da vida de um indivíduo poderiam

ser transmitidos geneticamente. Desta forma, o controle do meio onde vivia o indivíduo, matéria dos sanitaristas por excelência, teria impacto nas aquisições de melhoramentos biológicos que poderiam ser transmitido, em certo grau, pela hereditariedade. O meio, enfim, impactaria na genética.

A importância da formação dos professores está entremeada com importância da Educação na saúde dos indivíduos. A preocupação sobre a questão levou ao rebuscamento do material didático para a disciplina de Biologia Educacional. Almeida Junior havia se encarregado de produzir material introdutório, seu livro estaria destinado para o primeiro ano. Entretanto a disciplina também era ministrada no segundo ano. Ficou a cargo de Ary Lex esta empreitada.

Médico e professor de professores, Ary Lex lecionou Biologia Educacional na Escola Normal de São Carlos (SP). Foi presidente do Instituto Espírita de Educação e Associação Médico-Espírita de São Paulo e escreveu o livro *Biologia Educacional*, que entre 1946 e 1984 foi editado 19 vezes, o segundo maior sucesso editorial da Coleção Atualidades Pedagógicas, onde o livro de Almeida Junior também havia sido publicado e batido a marca de maior sucesso desta coleção. Esta coleção foi a terceira série de títulos da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coleção de livros voltados para educação, criada por Fernando de Azevedo (1894-1974) em 1931 e editada pela Companhia Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas publicou 53 livros entre 1933 e 1951 (LEX, 1951, apêndice).

Na missão de produzir conteúdo para os professores em formação do segundo ano dos cursos normais, Lex complementou a Biologia Educacional de Almeida Junior, que inclusive foi responsável pelo prefácio que explicava a complementaridade entre os dois livros e com isso não tratou dos conceitos de eugenia, Higiene e educação. Lex se ateve as temáticas problemas específicas do professor e da escola no que tange à saúde do escolar e pré-escolar.

O livro estava dividido em oito partes. Na primeira ele se ateve ao pré-escolar, seu desenvolvimento físico e mental, necessidades nutricionais, causas de mortalidade e sistema educacional e de saúde apropriados para esta faixa etária. O escolar foi objeto da segunda parte do livro. Além das temáticas apresentadas para o pré-escolar, Lex tratou da Higiene dental, anomalias respiratórias, o asseio do corpo, a postura e a educação física do escolar.

A terceira parte o autor dedicou à escola. Como uma das finalidades da Higiene escolar “é proporcionar aos alunos o meio adequado em que seu crescimento físico possa se realizar nas melhores condições possíveis” (LEX, 1951, p. 101), Lex explanou sobre o terreno, a edificação e a localização da escola. Indicou a metragem dos espaços

cobertos e ao ar livre, detalhando as características e necessidades de cada espaço da escola.

As doenças foram o foco da quarta parte. Escolheu as doenças mais comuns em crianças em idade escolar e discorreu sobre a etiologia, o ciclo evolutivo, os sintomas, as formas de contágio e a profilaxia de cada uma. Lembrou que na escola deveria existir o controle do estado de saúde dos alunos para identificação precoce de sintomas e se necessário, o devido encaminhamento aos serviços médicos especializados ou não na saúde do escolar.

A quinta e a sexta parte, Lex dedicou às peculiaridades da escola rural e da escola para deficientes físicos e mentais, as escolas especializadas. Sobre os deficientes mentais, o autor indica um exame que tentaria identificar “a extensão do patrimônio cultural e sobre os defeitos intelectuais”, com objetivo de maior assertividade na indicação do aluno para estas classes, pois apesar do autor intitular o capítulo como *Escolas Especializadas*, no caso dos deficientes mentais, não havia este tipo de escola no Brasil. O exame, baseado nas pesquisas do psiquiatra infantil italiano Ferruccio Giuseppe Montesano (1868-1961), apresentava questões que o professor poderia identificar em sala de aula.:

A educação escolar dos indivíduos com deficiência mental¹³⁷ foi uma preocupação recorrente dos higienistas escolares brasileiros e estrangeiros a partir da década de 1920 e 1930. Normalmente denominada de Higiene mental, esta temática estava ligada ao desenvolvimento da psicologia e psiquiatria da criança, e consequentemente do escolar. Entretanto a Higiene mental não trataria apenas das formas da escola educar o deficiente mental, mas principalmente tratava dos parâmetros de normalidade do desenvolvimento do psiquismo infantil observáveis pelo professor na sala de aula.

A Higiene mental tratada por Aristides Ricardo, delegado de saúde de Sorocaba (SP) na década de 1930, médico e professor de professor da Escola Normal Livre de Sorocaba¹³⁸, em seu livro *Biologia Aplicada à Educação*, também publicado pela Coleção Atualidades Pedagógicas, em 1936, além das temáticas clássicas da Higiene escolar, discorreu sobre o desenvolvimento mental do nascimento à adolescência dos indivíduos.

¹³⁷ Apesar de terem sido constituídas classes especiais para deficientes mentais em muitas escolas brasileiras nas primeiras décadas do século XX, as políticas públicas mais concretas referentes à Educação Especial, aí incluídos os deficientes físicos também, são da década de 1950, onde o governo federal assumiu a responsabilidade da Educação deste público em todas as escolas públicas brasileiras.

¹³⁸ A Escola Normal Livre de Sorocaba, criada em 1929, foi uma instituição semi pública de ensino normal com autorização do estado paulista para funcionar (SANDANO, 2008).

Ricardo também explanou sobre a evolução biológica do psiquismo humano, confluindo os estudos sobre hereditariedade aos estímulos do meio no desenvolvimento mental e psicológico. Apesar de referenciar-se a Galton, Davenport e Kehl, se restringiu a explanar a cientificidade do fenômeno da hereditariedade, inclusive na inteligência e no caráter, mas não tratou das medidas eugênicas apresentadas por Almeida Junior. Para ele:

Fora a herança, que lhe permite herdar e transferir os atributos físicos e mentais adquiridos em um longo trabalho de acomodação e de aperfeiçoamento, não tem o homem outros estímulos que o acionem e o conduzem à manifestação de suas faculdades, senão o meio. (RICARDO, 1936, p.260).

O meio social e físico estimulam o homem permanentemente, impondo a ele a necessidade da adaptação, que funcionaria em mão dupla. Tanto o homem se submeteria a pressão do meio, como o meio seria transformado pelas manifestações culturais do homem. A crença nesta intensa relação de reciprocidade de influência entre o homem e seu meio, e conjuntamente com os conhecimentos recentes advindos de pesquisas em psicologia sobre o comportamento humano, Ricardo acreditava na ação educacional do meio sobre o desenvolvimento do indivíduo, mesmo admitindo que em sua época houvesse críticas sobre este pensamento.

A herança genética e a educação caminhariam juntas, de forma indissociável, no aperfeiçoamento dos indivíduos. Para ratificar seu posicionamento, Ricardo apresentou alguns casos de pessoas cegas e surdas, que puderam, através da educação, falarem e serem ouvidas. A educação, aproveitando-se da maleabilidade mental da criança e considerando os processos do psiquismo infantil, poderia estimular, desenvolver aptidões, faculdades e interesses. Permitindo a escola, ambiente da educação por excelência, devolver a criança à sociedade de uma forma diferente de como a recebeu, ou seja, apta a se inserir e contribuir no mundo a que pertencia.

CONCLUSÃO

A crença nas ações eugênicas nos escritos de alguns autores pôde demonstrar uma equiparação no potencial da educação e do determinismo biológico na busca e manutenção da saúde, diferente de outros, que indicavam uma supremacia da educação, em detrimento às questões de hereditariedade e genética na obtenção de uma vida saudável.

Sobre a higiene escolar em si, alguns a concebiam como uma intervenção absoluta do médico na escola, no sentido de intensificar as ações curativas da saúde do escolar, prescindindo das ações pedagógicas na obtenção da melhoria da saúde, ou

seja, maior valorização da cura em detrimento com a prevenção. E mesmo as ideias sobre saúde, no período desta pesquisa, em alguns autores estavam vinculadas à ideia central da preservação da saúde e do funcionamento normal do corpo e não necessariamente a uma possibilidade de melhoria constante da felicidade e do bem estar, como em alguns autores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira. *Biologia Educacional: Noções fundamentais*. 3º Ed. Cia Editora Nacional. São Paulo, 1946.

BRASIL. Decreto nº 9554, de 3 de fevereiro de 1886.

CAMARA, Sonia. Inspeção Sanitária Escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 57-85, set./dez. 2013.

FONTENELLE, José Paranhos. *Compendio de Higiene*. 4º edição. Rio de Janeiro; Editora Guanabara, 1940.

GOMES, Ângela de Castro (2013). *População e sociedade*. In: GOMES, Ângela de Castro (Org). *Olhando para dentro: 1930-1964*. São Paulo: Objetiva, 2013.

GOMES, Ângela de Castro. *População e sociedade*. In: GOMES, Ângela de Castro (Org). *Olhando para dentro: 1930-1964*. São Paulo: Objetiva, 2013.

GONDRA, José (1998). *Conformação do discurso pedagógico: a contribuição da Medicina*. In: VIDAL, Diana; DUARTE, Regina; GONDRA, José; FARIA FILHOS, Luciano (orgs). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 30/05/1933.

LEX, Ary. *Biologia Educacional*. 4ª Ed. Cia Editora Nacional. São Paulo, 1951.

LIMA, Gerson Zanetta de. *SAÚDE ESCOLAR E EDUCAÇÃO*. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

MELLO, ----- . *A hygiene na escola*. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1902.

MELLO, Baltazar Vieira. *Higiene escolar*. Revista Imprensa Médica, 1905.

MOCORVO FILHO, A. Higiene escolar: seu histórico no Brasil. Anais do I Congresso Médico Paulista, p. 141-153. São Paulo, 1916.

PAIVA, Thamires. Noções para persuadir e educar: Os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914-1928). Dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2013

PEIXOTO, Afrânio; COUTO, Graça. Noções de Hygiene: para uso das escolas. Francisco Alves & Cia. Rio de Janeiro, 1914.

RICARDO, Aristides. Biologia aplicada à Educação. São Paulo. Editora Cia Nacional, 1936.

ROCHA, H.H.P. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. Educar, Curitiba, n. 25, p. 91-109, 2005. Editora UFPR.

ROSEN, George (1998). Uma história da saúde pública. São Paulo: Hucitec.

SANDANO, Wilson. A criação da Escola Normal Livre de Sorocaba. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. Anais eletrônicos. Aracaju: UFS/UNIT, 2008. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5>. Acesso em: 20/05/2014.

VIEIRA, Paulo Gadelha (1982). Assistência médica no Rio de Janeiro (1920-1937): Reformas institucionais e transformações na prática médica. Rio de Janeiro. Fiocruz.

Introdução: Uma obra concebida para chama a atenção

A história da humanidade é a história da cultura material. E os objetos são matéria da cultura. Matéria na forma de ferro, bronze, ouro, aço, papel, plástico... Matéria que identifica o tempo, ideias, rituais, crenças, interesses, imaginação, necessidades, vontades, dinâmicas, práticas, formas variadas de gestos de uma história palpável, aromatizada, ouvida, sentida... Concreta, evidente, também esquecida, naturalizada.

Quando fazemos uma história dos objetos, falamos de suas propriedades físicas, da sua condição natural e das necessidades de moldá-los, transformá-los e significados culturais. Todos os objetos fazem parte de uma rede de relações e tratamos de apresentar os significados produzidos em meio às contradições, as oposições entre grupos, as coesões políticas, os contrastes e semelhanças das vontades. O estudo histórico de um objeto é a observação comentada de vários tempos contrapostos e diferentes experiências sociais, criados por meio de trabalho e espelho daquilo que somos.

Nosso corpo cria uma síntese com os objetos. Somos e aprendemos estando com eles, ao redor deles, rodeados por eles. Existimos nesse sistema de materiais, portanto é válido que se compreendam os valores com os quais uma determinada cultura dota um material e as formas de percepção de sua existência, dando-lhes uma substância que é física e funcional.

Nossas afirmações são o ponto de partida para contar a história da Eva translúcida, também conhecida como “Juno”, *Die Gläserne Frau*, produzida pelo Deutsches Hygiene-Museum, em Dresden (DHMD), desde o ano 1936. Há aqui o interesse de pensar a intenção dada a este invento para motivar ações sociais em um determinado sentido. Mas também testar a capacidade de um objeto de produzir efeitos na modelagem daquilo que nos constituem como sujeitos. Questiona-se a matriz visual presente em um dado tempo, de modo a categorizar o objeto que se vê, bem como, compreender a qualificação de espectador dos sujeitos que o veem.

Uma dessas peças encontra-se no Centro de Documentação e Pesquisa do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo¹³⁹. O centro de documentação possui um espaço de consulta de livros e documentos que faz parte da biblioteca do colégio. O local é amplo, com dimensões de 747 m², iluminado e equipado com modernos computadores usados para a pesquisa e localização. No centro do salão, ergue-se uma peça que a primeira vista parece uma estátua. Esse objeto chama imediatamente a atenção de quem entra na sala. Percebe-se que é um modelo anatômico, transparente, feminino, cujos órgãos internos ficam visíveis. A presença deste objeto reforça a sensação de modernidade e futurismo que o espaço pretende passar, com salas envidraçadas e computadores interativos dispostos como totens do conhecimento.

¹³⁹ Julia Radke é assistente de pesquisa das coleções do Deutsches Hygiene-Museum em Dresden. Eu a agradeço pela ajuda para a finalização deste texto. A pesquisadora indicou que a modelo adquirida pelo Colégio Marista foi uma das últimas encomendas de Mulher Transparente aceitas pelo museu, em 1998.



Foto 1: Mulher transparente de Dresden

Foto 1: Memorial do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo

Pesquisas preliminares indicaram que um professor de Biologia, ex-diretor da escola, Irmão Marista, interessado pelas Lições de Coisas, adquiriu a peça para usá-la como material didático¹⁴⁰. O apelo à modernidade que é transmitido pelo objeto; o fato dele ser didaticamente atrativo ao olhar; ser belo; e ter sido produzido na Alemanha, incentivou a compra do modelo em 1998, segundo o testemunho do próprio professor. Mas é o chamado imediato à curiosidade que faz da mulher transparente uma raridade que nos convida à pesquisa.

A Mulher Transparente é auto-explicativa. Possui uma capa transparente no local da pele, permitindo aos observadores contemplarem a parte interna de seu corpo, vendo os órgãos, esqueleto, sistema circulatório e sistema nervoso etc.. Ela pode falar com o seu público por meio de gravação. Quando acionada, faz um giro de 360°. Gera reações de entusiasmo, surpresa, admiração, principalmente nas crianças.

Amaral e Lima (2009, p. 7), preocupadas com a didática em aulas de ciências a partir da aprendizagem proporcionada por objetos científicos expostos em Museus, reforçam o grau de atenção gerado por este objeto. No caso, referem-se à mulher transparente pertencente ao Museu de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Segundo as pesquisadoras, a aprendizagem da anatomia interna dos humanos, mediada por tal objeto, é facilitada porque conduz a mirada dos alunos, enquanto eles ouvem as explicações da gravação, que não usa “termos técnicos”. Essa ação os motiva a acionar os botões indicadores da localização e as respectivas funções dos órgãos do corpo. De acordo com o estudo, haveria “um bom entendimento” da anatomia humana após a explicação dada pela peça.

¹⁴⁰ Trata-se do Ir. David Petri, ex-professor de Biologia do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo.

Nesse experimento pedagógico descrito pelas professoras, há relatos de alunos. Segundo eles, a possibilidade de “ver as funções dos órgãos, tecidos, vasos, junto a circulação, artérias, e como eles funcionam” são interessantes. A “localização de cada um deles”; a observação de que “os órgãos interagem uns com os outros para ter um funcionamento interno, completo”; a possibilidade de “observar órgãos, veias, artérias e ossos”; permite entender “as respectivas funções de cada órgão e conclui-se a importância em conhecer o funcionamento do nosso corpo” etc. Segundo as narrações dos alunos, a linguagem, de fácil entendimento, aliada a interatividade do Museu, facilitou a aprendizagem, “pois deixou o visitante mais autônomo durante a exploração, e possibilitou a complementação do conteúdo desenvolvido em sala de aula” (Amaral e Lima, 2009, p. 7).

Dicker (2007), ao descrever a peça sob sua responsabilidade no Museu Powerhouse de Sidney, diz que, durante os anos 1970 e 1980, o museu a utilizou para fornecer lições de anatomia humana para grupos escolares. O museu garantia a presença de um funcionário que responderia as perguntas das crianças “tão cientificamente quanto possível, sobre o assunto da reprodução” (Dicker, 2007, p. 2). O museu dispunha de um livreto explicativo sobre o artefato, apontando-o como ferramenta de ensino público e significativo que “ajudou a levantar o véu do mistério da feminilidade”. Nos dias atuais, a mulher transparente continua a mostra, pouco permaneceu na área técnica, e está desde 2007, “orgulhosamente”, em exposição na *Cyberworlds* exposição interativa com complexos aparelhos de alta tecnologia.

A mulher transparente de Dresden foi criada como ícone de superioridade racial na Alemanha dos anos 1930. Ao longo de sua existência, foi exposta em locais especialmente criados para lhe dar destaque. Essa foi (e ainda é) a escolha visual que exposições e mostras optaram para ela. A ideia é torná-la um espetáculo. A peça é motivo de orgulho de museus, em suas primeiras aparições gerou entusiasmo e consternação. Em seus 70 anos de existência, significados novos foram sendo associados a sua presença, usos diferenciados foram dados a peça, formas diferentes de abordagens didáticas foram sendo incorporadas em sua presença. Mesmo com avançada idade, ainda representa a modernidade, o futurismo que demarcaram a sua invenção e o seu *debut* aos olhos públicos. Do mesmo modo, sempre serviu ao estudo da anatomia humana feminina, priorizando-se a função e a localização dos órgãos internos do corpo.

Apresenta-se a admiração gerada por sua tecnologia, seu *design*, o modo como foi produzida e as intenções dadas pelos atores envolvidos em sua criação, bem como os cenários produzidos por sua presença de modo a interrogar quais os sentidos que foram dados ao corpo humano analisando como os seus aspectos estéticos interrogam as formas de conceber o mundo e de distribuir sensibilidades. Dá-se ênfase às origens de tal peça como foi criada e aos seus representações iniciais que imediatamente foram a dela designados. Mas a biografia da peça e o insistente silenciamento de um de seus significados originais não foram descartados.

Um conjunto documental integrado foi mobilizado para este estudo: o modelo anatômico, o manual de instrução para compradores, estudos de coleções de museus variados, revistas de época, iconografias diversas, entre outros. Mas é necessário dizer que se trata da história do objeto e não sobre o objeto. O que significa advertir que, metodologicamente, não se trata de um estudo que visa à sobreposição de documentos textuais sobre o objeto, já que o termo “material”, antes qualifica uma dimensão da cultura, além da natureza da fonte. Em outras palavras, este estudo renuncia a subordinação dadas às classes de fontes, entre textuais e tridimensionais, de modo artificial.

A mulher transparente de Dresden

A mulher transparente de Dresden tem as seguintes medidas: 190 x 120 x 75 cm (sem a base de madeira). É feita de acetato de celulose ("Cellon"), fio de cobre, chumbo, alumínio. Foi chamada "mulher de vidro" por causa de sua pele translúcida, mas ela é feita de plástico.

Como objeto científico é um modelo anatômico humano de corpo inteiro. Sendo modelo, é uma representação que possui informações sobre teorias, sobre o planejamento do próprio objeto, sobre a composição social que o organizou. Tem por objetivo imitar algo, foi planejada a semelhança de um corpo humano feminino, natural, cujas bases interpretativas são objeto de estudo. Possui três dimensões, superestimação da escala por estar fixada a um patamar, serve para ser mostrada, demonstrada, postula e exemplifica situações.

Dentro da figura de mulher, ereta, coberta por um invólucro transparente no local da pele, de braços erguidos, há um esqueleto, os órgãos internos e os vasos da corrente sanguínea. O esqueleto é feito de alumínio. Os órgãos são feitos de cellon e possuem cores diferenciadas para que haja contraste entre eles. Nervos e vasos sanguíneos possuem 0,2 mm de espessura formada de fios de cobre com um comprimento total de mais de doze quilômetros. Não há músculos. Para a produção de uma cópia da mulher transparente é necessário 1800 horas de trabalho. Sem o pedestal tem a altura de 1,67 m e o corpo pesa cerca de 28 kg. Esses órgãos são acompanhados por um jogo de luzes que os focam de modo independente. Ao todo, a figura é acompanhada por 20 pares de lâmpadas. O manual de instrução do item (1995) dá destaque à organização das cores em relação aos órgãos e aos acendimentos demonstrativo de luzes.

São iluminados o cérebro, a laringe, a tiróide, pulmões, coração, estômago, pâncreas, vesícula biliar, o intestino delgado, grosso, cólon, rim, bexiga, ovários e útero. O mesmo manual destaca quais são os órgãos do lado direito, central e esquerdo do corpo. Os vasos sanguíneos são feitos de diferentes fios coloridos. As artérias foram coradas de tons de vermelho; as veias de azuis. O objeto possui um motor gerador que a faz dar um giro de 360° e é bivolt (110 e 220 volts). A peça possui em sua base botões acionadores de iluminação com a indicação dos nomes dos órgãos.

O manual de instruções dá especificações precisas para a sua montagem e adverte sobre o cuidado de seu transporte. O acionamento da peça apresenta três formas de uso: 1) Observação manual: visitantes apertam os botões em sua base na sequência que mais lhe interessar. Esses botões acionam o acendimento da luz no órgão procurado; 2) Sequência fixa: o espectador observa uma sequência de acendimento de luzes preestabelecida pelas oficinas do museu, com 17 etapas e que apresentam os órgãos em sequência, partindo do cérebro até os pés; 3) Sequência fixa com gravação de voz: trata-se de uma sequência fixa que é acompanhada por uma gravação, instruindo o espectador em relação à localização e a função do órgão no ser humano. Nos casos automáticos, a luz acende por quatro minutos, dando a possibilidade simultânea de instrução e observação dos itens ao mesmo tempo.

Percebe-se que a peça apresenta métodos de ensino que, didaticamente, possibilitam uma variação de apresentação dos registros, dando vias diferenciadas ao conhecimento. Mas, não se sabe, ao certo se essas três possibilidades sempre estiveram presentes no histórico da peça.

O primeiro modelo invisível construído pelo DHMD foi um homem, em 1930. Foi a principal peça de exposição histórica de abertura do Museu de Higiene Alemão que, durante os anos 1920, tinha funcionado local de saber com exposição temporárias e itinerantes.

A apresentação deste objeto acompanhou o histórico de fundação definitiva de um museu em Dresden, planejado em conjunto com a Segunda Exposição Universal de Higiene, acontecida na mesma cidade. Sua principal atração era denominada "Homem", local onde foi erigido um cenário com forma de altar, para ser o ambiente de

instalação da principal atração do evento, o “Homem Transparente”. Para os cientistas, a imprensa internacional e o público, o modelo era uma sensação técnica e científica.

Durante a exposição, ele foi apresentado em uma sala iluminação especial que o focava em destaque, montado em uma cenografia que remete a um altar futurista. Os órgãos internos iluminados, um após o outro, acompanhados por uma voz gravada, explicado o seu funcionamento destacavam a sua presença e, de acordo com os relatos da imprensa, o público ficou atônito. O “homem brilhante” foi divulgado internacionalmente como uma invenção extraordinária que transcendia qualquer outra apresentação pública do corpo humano.

Franz Tschackert, o seu idealizador e artesão, foi funcionário do Museu entre os anos 1913 a 1925, primeiro como taxidermista, depois como chefe modelador da seção de Cellon (Cellhorn)¹⁴¹. Para a confecção do protótipo transparente, o técnico procurou um esqueleto humano e o colocou ereto com fios. A aparência humana por meio de um recheio feito com lascas de madeira e cobertos com camadas de gesso que serviram para as partes multiformes da camada exterior. Cada parte foi fechada com uma tampa e, entre a tampa e o molde, foi inserida uma folha de celuloide e esta, sob vapor e pressão, acabou por moldar braços, pernas, tórax que de forma desmontável, foram colados formando o conjunto. O desenho dos órgãos internos foram obtidos por meio de modelos de cera emprestados de uma escola próxima ao museu, cujo diretor era amigo do artesão. A anatomia interna ficou aguardando a pele exterior, transparente, que recobriria o conjunto (Vogel, 1999, p. 43).

O conselho de curadores do museu ficou entusiasmado com o protótipo e sua fabricação foi transferida da oficina rudimentar para as oficinas no museu. Em junho de 1927, o conselho examinando o modelo recém concluído julgaram-no como o “primeiro exemplo de perfeição técnica” (Vogel, 1999, p. 43). O sucesso maior do artesão foi a competência de montagem de todas as partes essenciais do corpo humano em suas posições funcionais dentro de um corpo completo com claras vistas ao público.

A inauguração do Museu de Higiene aconteceu e seguiu simultaneamente à II Exposição Internacional de Higiene. Levando em conta a magnitude do evento, a Associação Americana de Saúde Pública (*American Public Health Association* – APHA) despachou uma grande delegação para estudá-los, tendo por conhecimento que o objetivo do Museu da Higiene alemão era convencer “pessoas preguiçosas, ignorantes e indiferentes a cuidar de sua própria saúde” (TIME, 1930, 2 de junho).

O mesmo documento diz que artesãos qualificados do museu teriam montado quatro homens transparentes, um deles teria sido mostrado no “Século de Progresso” em Chicago. Segundo a revista, pela primeira vez, o *Deutsches Hygiene-Museum* (DHMD) estava no foco da atenção pública nos EUA. Diante de tamanho sucesso, logo foi encomendado um protótipo transparente feminino.

Segundo o DHMD há uma “mulher transparente” produzida antes da Segunda Guerra Mundial à disposição do público, e que ela talvez seja a primeira exemplar produzida. Há controvérsias sobre qual teria sido a primeira mulher transparente. De acordo com Vogel (1999, p. 48) havia uma figura foi produzida para a exposição “Mãe e filho” em Estocolmo em 1936. E que essa mesma figura foi mostrada na Exposição Mundial de Paris (1937-1938). Para Fields (2007, p. 74), a primeira peça foi encomendada pelo fabricante de corpetes “científicos” femininos Samuel Higby Camp, da cidade de Jackson (Michigan), ao preço de US\$20 mil para depois de uma turnê pelos EUA doá-la ao Museu de Ciência e Indústria de Chicago. Sua primeira aparição aconteceu em 20 de agosto de 1936.¹⁴²

¹⁴¹ O Cellon, plástico sintético, substância derivada do acetylcellulose, menos combustível e pode ser trabalhado mecanicamente e colado e possui a sua própria história. No caso do primeiro material das peças transparentes do Museu de Higiene de Dresden foram usados os plásticos fornecidos pela Alfred Nobel & Co, Rohm & Hass AG Cia., mais tarde pela Dynamit-Aktiengesellschaft. Tem a desvantagem de amarelar com o tempo e encolher. O amarelamento das peças pode ser observado nos itens da coleção do Museu de Dresden.

¹⁴² A pesquisa de Vogel (1999) cita a mulher transparente para S. H. Camp, mas diz que não há exata evidência sobre esse fato. Já a pesquisa de Fields (2007) dá isso como certo e apresenta a mulher

O industrial de roupas íntimas avaliou o potencial de propaganda da peça em relação ao produto o qual fabricava e apresentou um modelo anatômico que revelava a estrutura completa do corpo humano feminino com todos os seus órgãos para, ao mesmo tempo, esclarecer as senhoras consumidoras sobre os seus corpos e fazê-las comprar os produtos. A intenção era incorporar a ciência nos corpetes, mostrando as vantagens de usá-los para a sustentação do corpo e dos seios.

Chamadas promocionais foram feitas em revistas femininas como a *Vogue*, *Parents*, *Good Housekeeping*, *Hygeia* e *Woman's Home Good Companion* gabando-se do engenho que seria apresentado e paralelamente fazendo propaganda dos produtos. Mais de dois milhões de pessoas foram ver a “mulher mais divulgada do mundo”, também anunciada em cadeias de rádio e em cine-jornais. Por fim, em 1941, oitenta milhões de pessoas teriam visto o modelo anatômico, segundo informações do próprio Mr. Camp (Fields, 2007, p. 174)

Vale dizer que, no campo da propaganda de roupas íntimas, a apresentação de lingerie em silhuetas de mulheres invisíveis tivera vida prolongada nas revistas femininas nos EUA. Como ferramentas gráficas foram eficazes para a venda de tais produtos. Por um lado, a visualização do produto ficava facilitada pelo controno invisível do modelo. Dava-se destaque aos detalhes dos corpetes e soutiens e focavam-se os atributos de sua sustentação. Visto de outro modo, essa forma de propaganda marcou-os como metáfora cultural ao transformá-los em significantes do erotismo feminino.

A encomenda da mulher transparente foi estimulada pensando-a como peça promocional de roupas íntimas femininas com a intenção de associá-las, como dissemos, à ciência e estimular o aumento de vendas. Nos EUA, essa peça ficou conhecida como Mulher Transparente de Camp e visão do corpo feminino translúcido, com a ausência exterior do órgão público facilitou a empreitada. A evidência científica dos órgãos do corpo e a ausência de uma vagina, considerada visualmente obscena, facilitou o emprego do objeto como manequim de propaganda.

Essa indicação da encomenda de uma mulher translúcida para os EUA não é apenas um item narrativo. Percebeu-se que uma rede colaborativa de cientistas, professores, industriais entre os Estados Unidos e a Alemanha nos anos 1920, o que esmiúça a ideia de que os controles eugenistas de populações tenham sido erros históricos acontecidos exclusivamente na Alemanha. E mais: de que somente extremistas estadunidenses, “desvirtuados”, pudessem ter levado a cabo tal articulação. As trocas de ideias e produtos científicos entre comerciantes, industriais, cientistas e médicos aponta para essa filiação entre Estados Unidos e Alemanha, no período entre guerras. Vale lembrar que o livro *O judeu internacional* (*The International Jew*), de Henry Ford, manifesto antissemita, foi literatura elegida por Hitler. Ainda que não seja o tema central deste trabalho, fica nítido que os contatos existiram, ainda que a composição de corpos perfeitos, para além de planos de controle demográficos de imigrantes nos Estados Unidos, tenham sido usados também para a venda de lingerie.

A perspectiva científica impregnada de outros significados ligados à higiene, ao controle da natalidade, à eugenia e a outros aspectos que serão apresentados a seguir.

A mulher transparente no período do Nacional-Socialismo: higiene e organização social, transparência e transcendência

A humanidade transparente foi inventada com a intenção de educar o público sobre o corpo humano, vendo-o como um bem durável, caso fosse bem cuidado. Milhões de pessoas correram ao Museu de Higiene de Dresden para apreciá-los e o entendimento de como essa nova forma de visualização do corpo humano foi concebida

transparente de Camp como a primeira produzida. Existem fotos promocionais que apresentam Franz Tschackert (inventor da peça) posando com S. H. Camp em frente a invenção apontando que eles se conheceram. Outra informação diz respeito ao valor do objeto. Em uma posterior aquisição do objeto para o Museu de Saúde de Cleveland (1950) foi pago à época US\$ 15 mil (Equivalente a US\$ 150 mil dos dias atuais).

requer o estudo sobre as formas de administrações sociais que tinham por objetivo conduzir a população a uma vida saudável e à distribuição de preceitos higiênicos por meio de exposições científicas e museus especializados.

Na Alemanha, como antecedentes da fundação do Museu de Dresden, havia, desde o final do século XIX, as Exposições sobre higiene como empreendimentos criadas por cientistas, em comunhão com capitalistas, industriais, de modo a promover o conhecimento sobre o trabalho seguro e as melhores formas de auto-condução com o tratamento do corpo. Museus que inicialmente tinham o objetivo de apresentação de coisas para o deleite da nobreza, passam a locais de devoção da burguesia, e ganham qualificação de instrumentos de educação, transformando-se em locais de ensino e aperfeiçoamento das técnicas científicas e para o planejamento social e do trabalho.¹⁴³

A fundação do Museu Alemão de Higiene (1912) remonta a uma iniciativa do industrial e fabricante Lingner Karl August (1861-1916) e é um dos exemplos dessa coalização entre a ciência e o desejo de um capitalista na melhoria da organização social. Lingner foi um dos protagonistas da montagem da Primeira Exibição Internacional de Higiene de Dresden (6 de maio de 1911). Esta exposição foi concebida com conhecimentos sem precedentes sobre a possibilidade de apresentação da anatomia humana com mais “vivacidade”. Também tratava de questões sobre a melhor nutrição do povo e os mais corretos procedimentos preventivos à saúde.

Um dos principais objetivos de sua curadoria foram as concepções didáticas de exposição, pois a intenção era a de tornar compreensíveis os novos conhecimentos científicos e que eles fossem apresentados como ensinamentos claros. Buscou-se a popularização dos conhecimentos científicos associados à ação dos serviços de saúde, já que à época havia uma verdadeira concentração de interesses em torno de doenças, suas origens, formas de contenção e o aperfeiçoamento de suas respectivas erradicações e curas.

Durante o período da República de Weimar (1919-1933), o Museu de Higiene Alemão tornou-se um espaço de destaque no sentido de tornar público o conhecimento biomédico, fosse no país ou no exterior. A instituição ganhou destaque por conta de suas estratégias avançadas de visualização expositiva e se tornou uma parceria amplamente reconhecida e procurada para fazer transmitir a educação em saúde. Nos anos 1920, o Museu se concentrou nas exposições itinerantes de saúde; depois, também se voltou à cooperação com a Liga das Nações no empréstimo de coleções de ensino para escolas em geral, principalmente médicas e de enfermagem (Steller, 2012).

Uma mostra itinerante exemplar que sintetiza a ideia de educação científica foi denominada “Mulher Saudável - Povo Saudável”. Idealizada pela higienista social Marta Fraenkel (1931), para a instituição do departamento das mulheres do Museu, foi apresentada em Dresden entre os dias 05-13 de março (1932). Em 1933, a exposição foi revista e complementada pelo material da exposição *Berlin Reich*. Saiu em turnê e até 1935 passou por mais de 30 cidades na Alemanha.

A exposição foi dividida em quatro partes principais assim denominadas: “O estresse das mulheres como mães”; “O estresse das mulheres no lar”; “O fortalecimento da saúde das mulheres” e “O projeto adequado de trabalho”. Havia ainda outras partes: “O estatuto especial das mulheres rurais” “Mulheres e Trabalho” e na sequência da revisão, “Política demográfica e eugenia”.

Georg Seiring, então Presidente do Museu, escreveu sobre a intenção da exposição voltada à saúde apontando para o seu caráter econômico, político e moral. Especificou que a educação era importante na organização de um povo saudável, quando a mulher se percebia saudável. Reforçou também que a conduta moral não

¹⁴³ Nomes como Max Pettenkofer, da cadeira de Higiene da Universidade de Berlim (1865), Rudolf Virchow, médico de anatomia patológica da Universidade de Berlim (1865) e Robert Koch, descobridor do bacilo da tuberculose e médico de Higiene da Universidade de Berlim (1885) eram os nomes cuja responsabilidade pelos resultados de novas pesquisas fossem veiculadas como passos educacionais e profiláticos em nome da promoção da boa saúde (Vogel, 1999, p. 35).

devia ser apenas resultado dos regulamentos e leis, mas consequência da ação educacional sobre a conduta das pessoas (DHMD, 2015).

Entretanto, a partir de 1933, o Museu foi cada vez mais instrumentalizado como instituto de propaganda, a fim de difundir sua política racial exterminadora. Por meio de suas exposições itinerantes e seus conhecidos painéis didáticos e cartazes maciçamente utilizados na época nazista, manipulou-se a definição do que era supostamente digno ou indigno de viver. O museu acabou se tornando um local de saber para o fomento de teoria racial aplicada.

Os modelos translúcidos produzidos pelo museu, criado como corpo perfeito com aparência de estátua clássica, foi uma das figuras populares de exaltação do belo utilizados principalmente entre a juventude como símbolo máximo de higiene do corpo e do povo. A figura simboliza em sua total transparência, por um lado, a reivindicação de uma ciência inquestionável que já não tinha mais segredos para com os mistérios do corpo.

Havia ainda o exagero do modelo em gesto que evoca a luz. Foi produzida, ao mesmo tempo, uma representação de corpo, científica e religiosa.¹⁴⁴ Era a visualização de um ginoide milagroso, cujos membros e órgãos funcionavam em sincronia. O seu aparato completo, incluindo o sistema de gravação em relação à demonstração de luzes, remete-nos ao corpo orgânico, vivo, mas, ao mesmo tempo, à máquina com um funcionamento sistêmico regido por órgãos hierarquizados.

A incorporação da máquina ao homem, apresentada como um protótipo de organização já estava concebido tempos atrás a partir do planejamento da Primeira Exposição Internacional de Higiene de Dresden (1911). Karl August Lingner, industrial, inventor do higienizador bucal “Odol”, fez fortuna com as referências científicas sobre infecções na boca, esclarecendo o público sobre a importância da higiene bucal. Procurou, por uma linha pedagógica, promover a sua própria visão de cuidado preventivo como um valor moral necessário para a manutenção e dinamização dos espaços de produção.

O “Homem como protótipo de organização” foi o título de seu doutorado honorário na Universidade de Bern. O trabalho compreendia o bem funcionar dos órgãos do corpo como analogia para o bom funcionamento do trabalho integrado das partes de um sistema de fábrica (Vogel, 1999, p. 40). A concretização de um homem que visualmente expressasse esse funcionamento hierárquico das partes percebido como o funcionamento maquinal de órgãos sincronizados foi uma metáfora pungente desses sistemas complexos igualmente aplicáveis aos homens e às fábricas.

O modelo semideusa tornou-se símbolo da mulher com poder genético. Representação criada como nova força da Alemanha, no propósito político de construção de sujeitos límpidos, etéreos, sem traços de suor, sem referências à sujeira, apontando para uma longevidade futurista. Ela também representa um ponto culminante da visualização corporal possível com a descoberta de raios-X, por Wilhelm Conrad Roentgen (1895). A observação do interior dos corpos e a transparência da carne, de ação inicialmente vista com desconfiança, transitou pelos discursos de liberação feminina e como forma de chamariz de consumidores em grandes magazines. A Vênus de Dresden era mais uma das invenções dentro da “era de transparências”.

As visualização do corpo por meio dos raios X produziram um fascínio sobre a psique coletiva que ultrapassou a esfera biomédica de sua origem. Segundo Ortega (2006, p. 95) as imagens do interior do corpo e as possibilidades de transparências transitaram tanto no conhecimento científico especializado quanto na fantasia, e os processos de divulgação, incluem a arte e a cultura popular. Por fim, elevou-se a um princípio de demonstração explicativa de produtos Alemanha nazista, quando máquinas e motores eram apresentados ao público em exposições industriais com películas transparente, para que se pudesse ver o funcionamento dos engenhos (Vogel, 1999, p. 49 e 50). A Auto Union AG autorizou as oficinas de plexiglas (acrílico) do Museu Alemão

¹⁴⁴ A estátua que inspirou as formas do homem e da mulher transparentes foi “Menino Orando” de Boidas (Século IV a. C). Está exposto no Altes Museum, Berlim.

de Higiene, em Dresden, a fazer um motor transparente. Um motor completo de seis cilindros foi confeccionado e apresentado na Feira de motores, em Berlin (1938), de modo a apresentar as fases da combustão, normalmente invisíveis (Vogel, 1999, p. 49).

No terreno da *avant-garde* os ideais de transparência e fluidez de espaços deixaram marcas tanto na arquitetura da escola Bauhaus, cuja “estética do cristalino” representava a pureza das formulações matemáticas ligadas à geometria dos estudos da luz. Tanto politicamente, quanto esteticamente, a Bauhaus, como instituição, tinha discordâncias com o governo em ascensão, de modo que a escola foi fechada em meio à campanha difamatória da arte degenerada (1933). Mas, intensificou o apelo às transparências, pois, para Walter Gropius, as superfícies translúcidas e refletoras antes estavam relacionadas a fins higiênicos e tinham por finalidade projetos de educação pelo desenho arquitetônico que visavam à regeneração social pela limpeza dos espaços (Subirats, 1988, p. 92).

Também na literatura, o princípio da transparência tem marcações profundas. Vemo-la no romance de H. G. Wells, O homem invisível (*The invisible man*, 1897), no momento em que um raio similar ao raio X permite ao protagonista tornar-se invisível. Está presente na expressão de Hans Castorp, personagem de A montanha mágica, de Thomas Mann (*Der Zauberberg*, 1924), quando ele se depara com o raio X e diz: “Deus, eu me vejo!”. É sentida na obra de Aldous Huxley, Admirável mundo novo (*Brave new world*, 1932), quando indivíduos são concebidos em ambiente límpidos e provetas vítreas, organizados geneticamente, na busca de uma estabilização social surgida a partir do condicionamento da hipnopédia, resultando na hierarquia funcional da nova sociedade.

Os modelos de humanidade transparente fazem parte da tradição secular de descrever a anatomia humana, iniciada pelos estudos de grandes artistas do século XVI, entre eles Albrecht Dürer, Michelangelo, Leonardo da Vinci e Vesalius. Mas quebram com essa mesma tradição, já que os modelos mais antigos remetem à impureza, à putrefação e à visualização amparada na opacidade dos corpos.¹⁴⁵ A perseguição histórica dos artesãos de modelos anatômicos buscava o melhor método de preservação de peças cadavéricas ou que agregasse da melhor forma possível a realidade dos cadáveres. Nas décadas de 1910 e 1920, Deegener e Berndt e Hochstetter e Schmeidel, respectivamente, são exemplares nesta busca por meio da técnica da parafinização (Calazans, 2013, p. 35).

A Eva de Dresden, como manifesto futurista, rompe com a memória dos modelos anatômicos de cera, madeira, *papier mâché*, gesso ou resina, dentre outros materiais, confeccionados e utilizados para o ensino e a aprendizagem da Anatomia, porque não existe nela a aparência de estar morto.

As viagens da mulher transparente

Nos Estados Unidos, a mulher transparente visitou mais de 100 cidades. Esteve no Museu da Ciência em Buffalo (1934); pela doação de S. H. Camp, foi apresentada pela primeira vez no “Museu da Ciência e Indústria”, em Nova Iorque (1936); passou por anos de turnê nos EUA e permaneceu no Museu de Ciências, em Chicago, como local definitivo (Illinois).

¹⁴⁵ Modelos anatômicos auxiliam no estudo dessa disciplina desde o século XVII e sua invenção em parte foi forçada pela escassez de corpos e de órgãos disponíveis para estudos e a ausência de qualquer meio de preservá-los. Modelos de madeira, marfim, bronze, mais tarde, cera, *papier mâché*. Dois modelos anatômicos de papel machê do tipo esfolado foram bastante utilizados nas escolas secundárias entre os séculos XIX e início do século XX. O primeiro foi o modelo do Dr. Auzoux (1824), feito de papelão com base de chumbo e possuía os detalhes anatômicos coloridos. Era confiável, barato, fácil de desmontar e transportar. O segundo, era o modelo produzido pela Maison Deyrolle feito de papel machê e fibra de cânhamo com sustentação de ferro. Foram produzidos para demonstrar a subdivisão da anatomia levada a cabo pelo avanço das técnicas cirúrgicas, dando importância tanto à anatomia topográfica, quanto à anatomia descritiva, no seu caráter morfológico. Modelos tridimensionais, desmontáveis e manipuláveis (Braghini, 2013).

A revista Time noticiou a apresentação da mulher transparente em Nova Iorque, dizendo que os repórteres faziam piada sobre a feminilidade da peça. Ao longo da exposição, ela foi usada para lições informais de anatomia e estimulou a radiodifusão do evento (Time Magazine, 1936). Depois de dois meses em Manhattan, a mulher transparente foi levada para o congresso de cirurgiões do *American College of Surgeons*, na Filadélfia (1936).

Para o aniversário de dez anos do Museu de Saúde de Cleveland (1950), foi exposta outra mulher transparente que, da mesma forma, fez grande sucesso “encantando adultos e crianças incentivados a discutir sobre o corpo”. O jornal Cleveland Press incentivou a população a batizá-la e o nome escolhido no concurso foi Juno.¹⁴⁶ (Takacs, 1989, p. 3).

Em fevereiro de 1945, o bombardeio de Dresden ocasionou a destruição de grandes partes do edifício do museu e várias de suas coleções foram destruídas. Com o término da segunda Guerra, após 1949, a cidade de Dresden passou à República Democrática da Alemanha (RDA). A mulher transparente tornou-se responsabilidade do Centro Federal de Educação e continuou exercendo a sua função de educação para a saúde¹⁴⁷. Neste local, uma mulher transparente grávida foi produzida e a exposição, com iluminação no útero, mostrando mãe e filho só foi liberada para maiores de 16 anos e causou celeuma na exposição do Museu de Higiene, em Delitzscher, em 1954.

No caso da Austrália, o interesse pela peça aconteceu por conta de Arthur Penfold, diretor do Museu Powerhouse, em Sydney (1939) que embarcou para viagem de estudos internacional visitando museus e galerias. Nos museus de Nova Iorque e Chicago e Nova Iorque ficou impressionado pelas demonstrações dos modelos humanos transparentes. Mas o objeto só foi adquirido em 1954, com a intenção de promover a missão do museu de formar um cidadão modelo.¹⁴⁸

Na Austrália, a mulher transparente chegou ao ponto de consternar alguns sujeitos. Primeiro, passando pelo oficial aduaneiro que quase não permitiu a sua entrada no país, pois teria ficado ofendido com o produto. Nas exposições, homens e mulheres foram segregados e uma enfermeira ficava à disposição das senhoras que pudessem passar algum mal. Equipes médicas foram dispostas para ensinar questões de saúde e educação sexual.

De acordo com Dicker (2007, s/n.), o folheto de divulgação sobre a mulher transparente dizia que ela “fornecia os meios para a compreensão de nós mesmos”. Educava-se o público para a ideia de que estar vivo e saudável, era bem diferente de “estar simplesmente vivo”. Um corpo saudável era necessário para se ter uma vida bem sucedida, era uma responsabilidade do indivíduo e caminho para o bem estar social.

Há registros de mulheres transparentes no Rockefeller Center (1936); Exposição Universal de Paris (1937-1938); Colégio Médico de Mulheres – Pensilvânia (1937); Exposição dos Grandes Lagos, Cleveland; Ohio (1937); Texas (1937); Madri (1944); Moscou (1949); Universidade de Colúmbia, Nova Iorque (1980).

Abaixo, a distribuição de peças transparentes pela América Latina, segundo informações coletadas no DHMD.

Quadro 1: Distribuição de modelos transparentes pela América Latina

Modelo	Quant.	Local	Ano

¹⁴⁶ Outros nomes foram apresentados pelo público, entre eles: *Claire d'illume*, *Translucy*, *Visibella*, *Lucid Lil*, *Muttering Myrtle*, *Luminous Lu*, *Cassie the Lassie with the glassy Chassis*, *Electra*, *Daphne* etc. (Blake, 2013, s/n.)

¹⁴⁷ Depois de 1949 o Museu de Higiene de Dresden produziu 56 homens, 68 mulheres, incluindo a mulher grávida, assim como 5 cavalos, 8 vacas de vidro e várias células com 2 metros, todos transparentes.

¹⁴⁸ Após a Segunda Guerra Mundial a Alemanha Ocidental passa a produzir a mulher transparente no Museu de Saúde em Colônia de onde foi adquirido o exemplar do Powerhouse Museum de Sidney. Há exemplares produzidos em Colônia que já não mantém mais os braços levantados ao céu, mantendo postura ereta, porém de caminhar. Essa apresentação modifica muito o aspecto da peça, neste caso, passando a impressão de corpo saudável em gente comum.

Mulher transparente	1	Universidade de Havana Cuba	1961
Mulher transparente	1	Universidade de Santa Maria RS - Brasil	1969
Homem transparente	1	Universidade de Santa Maria RS - Brasil	1969
Mulher transparente	1	Universidade Nacional Autónoma do México Departamento de Saúde	1974
Mulher transparente	1	Cidade do México Presidência (sem localização precisa)	1975
Mulher transparente	1	Idem	1976
Homem transparente	1	Idem	1976
Mulher transparente	1	Cruz Vermelha Bogotá - Colômbia	1981
Mulher transparente	1	Gobernación de Estado Zulia Venezuela	1984
Homem transparente	1	Idem	1984
Mulher transparente	1	Universidade Estadual Paulista São Paulo - Brasil	1986
Mulher transparente	1	Pontifícia Universidade Católica (RS) Porto Alegre - Brasil	1997
Mulher transparente	1	Colégio Marista Arquidiocesano São Paulo – Brasil	1998

Fonte: Pesquisa e coleção - Museu de Higiene de Dresden (2016)

Acima vemos a distribuição de modelos transparentes e, pelas listagem do DMHD, concluímos que foram produzidas mais mulheres do que homens. Não foram encontrados muitos registros sobre os usos e o paradeiros de tais peças, a não ser pelos casos do Colégio Marista e da PUC-RS que já foram relatados no início deste texto. Entretanto, uma coisa é sabida: foi ícone cultural construído para a valorização de formas perfeitas sem sinal de impurezas; também foi manequim para a venda de produtos; progressivamente foi transformada em representação de uma vida saudável autocoordenada em nome do bem-estar social; depois, usada privilegiadamente objeto para o conhecimento escolarizado da sexualidade biológica humana; para decoração de salas criando uma ambientação futurista.

Permaneceu o fato de que ela é uma “beleza científica” que apresenta o corpo humano feminino para os mais variados fins. Destacou-se a historicidade das ideias científicas sobre a humanidade e a transposição das percepções, de um corpo biotecnológico para o funcionamento da sociedade.

Considerações finais

A mulher transparente cumpre bem a sua função neste duplo de representação que é um modelo. Por um lado, ser a apresentação visual que mostra formas de ver e de se compreender o que deve ser visto. A humanidade translúcida da Eva de Dresden é vista como um corpo de sistemas integrados que, quando em bom funcionamento,

resultam em um belo exemplo de existência. Corpo divinizado que expressa a conformação colaborativa da sociedade.

Depois, acabou por cumprir a função de protótipo moral, como modelo a ser cultuado e exemplar, carregado de valores. O ideal das transparências, além de dissolver a densidade e opacidade dos corpos representados em modelos, buscou dissipar a percepção de impureza. Concebeu-se um corpo colaborativo que bem funciona, da mesma forma que fábricas e sociedades poderiam funcionar, quando atentas à saúde e prevenidas quanto às ações que ataquem essa harmonia integrada.

As analogias e recursividades entre o corpo individual e o corpo coletivo, fosse de ordem social ou política, social, persistem historicamente, tendo no século XIX uma demarcação importante no momento quando o conhecimento científico do corpo humano se torna uma ação motriz para a regulação política do corpo social e a gerência de coletivos. A questão aqui é de que Eva nasceu como ícone poderoso do movimento eugenista alemão, metáfora da superação da corporeidade associada à impureza a partir do controle rigoroso do corpo da mulher, como fonte de vida, como dominância sobre a própria vida.

A mulher transparente, essa máquina humana, é puro fetiche. Artificialidade, naturalizada; natureza, plastificada, representativa dessa espacialização e hierarquização das partes do corpo em uma ordem sensorial que se funde discursivamente com matrizes políticas “produtivas”, para refazer de modo radicalizado, de superioridade racial, a já tradicional posição de criar aproximações analógicas entre as classificações fisiológicas, às hierarquizações raciais, às funções sociais, às estratificações de classe.

Parte dessa percepção foi colhida e ampliada por conta da capacidade de seus artesãos em lidar com um novo material, o plástico, e interferir em suas propriedades, entre flexibilidade e dureza, opacidade e brilho. Essa foi, inclusive, mais uma das competências técnicas que deram autoridade ao Museu de Higiene em Dresden de se tornar local de saber especializado em planos de saúde pública e local procurado para intercâmbios científicos.

Com os anos, Juno teve o seu posto de semideusa posto de lado, para que fossem exaltadas as suas qualidades para o ensino da Biomecânica, Biofísica, Fisiologia Humana etc.. Além disso, o caso da Eva de Dresden, símbolo do plano de feminilidade da utopia nazista de controle da vida, ter sido ao mesmo tempo transformado em manequim especializado na venda de corpetes e roupas íntimas é interessante. Principalmente para pensar em como os significados dados às coisas, suas apropriações, são territorializados, ou de que grandes histórias podem ser contadas a partir do que parece banal.

A mulher transparente é tida como uma lenda viva no Deutsches Hygiene-Museum, em Dresden.

Fontes

Dokumentation Gläserne Frau. Deutsches Hygiene-Museum, Dresden. Memorial do Colégio Arquidiocesano Marista de São Paulo. s/d.

Gläserne Frau. Deutsches Hygiene-Museum. Associação Brasileira de Educação e Cultura (Abec). Grupo Marista. Patrimônio: 012.028.655. Inventário, 2015. Memorial do Colégio Arquidiocesano Marista de São Paulo.

Martin, D. *Juno: Symbol of all Women*. The Board of Trustees of the Cleveland Health Museum, Cleveland, USA: 1952.

Takacs, G. *Juno, The Transparent Woman: Background Information*. Cleveland Museum of Natural History, Cleveland, USA, January 1989.

The Transparent Woman. The Museum of Applied Arts and Sciences, Sydney, Australia: 1950-1954.

TIME Magazine. Medicine: Museum Piece, Monday, 31 de agosto, 1936.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Iosara Barcellos, LIMA, Valderez M. R. Visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Científica. Florianópolis, 9 de novembro de 2008.

BLAKE, Edwards. Object of the month: The Transparent Woman. Collection Blog, 3 de dezembro, 2013. Disponível em: <http://blog.wellcomecollection.org/2013/12/03/object-of-the-month-the-transparent-woman/> Acessado em 12/12/2015.

BRAGHINI, Katya M Z. O modelo anatômico da Maison Deyrolle: as viagens de um “homem esfolado” pelas escolas do mundo. Congresso Brasileiro de História da Educação. “Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil”. Universidade Federal do Mato Grosso, 2013, Cuiabá.

CALAZANS, Natália C. O ensino e o aprendizado práticos da Anatomia humana: uma revisão de literatura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. (Monografia, conclusão de curso).

FIELDS, Jill. *An Intimate Affair: Women, Lingerie, and Sexuality*. University of California Press, 2007.

ORTEGA, Francisco. O corpo transparente: visualização médica e cultura popular no século XX. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 13 (suplemento), p. 89-107, outubro, 2006.

STELLER, Thomas. Exhibiting hygienic knowledge in the US – The Transatlantic Network of the Deutsches Hygiene-Museum in the 1930s. American Association for the History of Medicine Annual Meeting, Baltimore, MD, 2012.

STELLER, Thomas. The Public Body - The Exhibitions on Hygiene in Central and Eastern Europe by the Deutsches Hygiene-Museum in the 1920s. Public Hygiene in Central and Eastern Europe, 1800 – 1940. Gießen 01/12 Jan, 2012.

SUBIRATS, Eduardo. *A flor e o cristal. Ensaios sobre a arte e arquitetura modernas*. São Paulo: Editora Nobel, 1988.

VOGEL, KLAUS. *The transparent man- some comments on the history of a symbol. Manifesting Medicines, Bodies and Machines*. Harwood Academic Publishers, Netherlands, 1999.

A REVISTA FOLHA DA SERRA COMO FONTE/OBJETO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Eglen de Oliveira Passone Rodrigues
Universidade Federal da Grande Dourados
eglempassone@gmail.com

Introdução

Objetivamos, com este trabalho, apresentar questões teórico-metodológicas em torno da análise da materialidade do impresso, tendo como fonte/objeto a *Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra* (RFS) produzida na cidade de Campo Grande, sul de Mato Grosso, Brasil, entre 1931 e 1940. No campo da história da educação e na perspectiva da nova história cultural, nossa análise enxerga a revista como um gênero impresso específico (De Luca, 2005), importante veículo educativo da população campo-grandense, numa concepção de educação que vai além das paredes da escola.

Com o intuito de compreender o papel educativo da *Folha da Serra* na sociedade campo-grandense na década de 1930 questionamos sobre as condições de produção, formato tipográfico, imagens, fotografias, anúncios, periodicidade, nos 48 números publicados entre 1931 a 1940, em busca dos protocolos de leitura, considerando, em conformidade com Chartier (1990, 127), que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler” e cientes que texto, suporte e leitura formam o tripé da análise do impresso.

Para tanto, dividimos o texto em seis partes, começando pelas características materiais gerais da RFS, especificando, em seguida, as condições de produção/circulação; periodicidade; anúncios; capas e ilustrações o que nos possibilitou compreender especificidades em torno da materialidade da Revista.

1 Características gerais da materialidade da RFS de 1931-1940

Apresentamos de forma sintética dados relacionados à materialidade da RFS no quadro 1

Quadro 1- Aspectos materiais da Revista Folha da Serra (1931-1940)

Ano	Quantidade de Números	Páginas por número (médias)	Formato	Capa	Seções	Quant. Cores	Números de fotografias	Número de ilustrações	Publicidade	Conteúdo escrito	Preço	Sumário/Índice
1931	3	36	24x18,5	sim	2	Duas	12	1	6	29	1\$500	Não
1932	12	38	26,5x18	sim	3	Duas	23	3	19	30	1\$500	

193 3	12	40	26,5x1 8	sim	7	Dua s	36	7	13	24	1\$500
193 4	09	39	26,5x1 8	sim	4	Uma	31	4	12	25	1\$500
193 5	03	51	26,5x1 8	sim	2	Dua s	24	9	30	30	2\$000
193 6	01	149	26,5x1 8	sim	4	Três	159	23	12 1	70	_ ¹⁴⁹
193 7	02	76	26,5x1 8	sim	3	Uma	100	12	86	35	-
193 8		Não houve publicação									
193 9											
194 0	06	41	26,5x1 8	Sim	5	Dua s	27	13	44	27	-

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Revista Folha da Serra

É importante vislumbrar de maneira geral, esse conjunto de aspectos materiais compostos na RFS. Durante seus anos de publicação, o número de páginas da Revista sofreu pequenas alterações, com exceção do *boom* de páginas no ano 1936, com uma edição especial comemorativa de aniversário da cidade de Campo Grande, contudo a média ficava em torno de 40 páginas por número.

Um aspecto interessante é a ausência da composição de sumário e índice na Revista, já que este é um dos meios utilizados por parte do corpo editorial para inserir um protocolo de leitura, a fim de direcionar o leitor, além de influenciar e sugerir diferentes níveis de importância dado a cada conteúdo (seja ele escrito ou ilustrado), por meio da disposição ocupada, tanto espacial quanto temporal. Outra função exercida é a de situar e facilitar a leitura frente aos temas, conteúdos e identificação de autores. Com exceção da publicação composta por dois números 43 e 44 em 1940, em especial esta publicação conta com um sumário localizado no verso da capa sob o título “Colaboraram neste número”, neste está disponibilizado nome dos autores e seus respectivos escritos.

Outra ausência que vale ressaltar, é em relação a tiragem da Revista e a paginação é vista apenas em quatro números (n. 45 ao 48) em 1940, dificultando sobremaneira a análise do material.

Contudo, fica evidente as intencionalidades da Revista quanto aos protocolos de leitura indicados, mesmo de maneira sutil aos olhos dos leitores desatentos, como por exemplo, as interrupções de um artigo com indicação de continuidade no final da Revista ou uma nota editorial indicando o que será lançado no próximo número.

¹⁴⁹ Não mencionado.

Importante destacar que embora seja de publicação mensal, a RFS inúmeras vezes falha na periodicidade, realizando publicações duplas e até mesmo triplas em um único número. Os intervalos se tornam cada vez mais frequentes, até que ocorre uma abrupta interrupção de suas atividades em 1938 e 1939, retornando em 1940.

As fotografias e ilustrações são de fato alvo de destaque da RFS, tanto pela quantidade disposta na Revista, como também, pela qualidade das mesmas. Todos os números da RFS dispõem de fotografias e ilustração, tanto nas capas, como também no interior de páginas, a riqueza de imagens é sem dúvida uma estratégia editorial a fim de prender a atenção tanto de leitores alfabetizados, como também os desprovidos de tal educação.

As fotografias eram enviadas à São Paulo para impressão como é esclarecido em uma nota editorial na qual a Revista lamenta que o n. 45 de 1940 fosse posto em circulação “pobremente ilustrada” o motivo foi o atraso do fornecedor “Fortuna & Cia”. Salvo o serviço de clichê, a RFS era toda “composta e impressa nas oficinas gráficas de A. Trouy & Cia” (FOLHA DA SERRA, n. 39, 1940) como exposto na maioria dos números publicados.

O formato da Revista mudou apenas uma vez, de 1931 ao n. 10 de 1932 o tamanho era 24x18,5. Ainda em 1932 a partir dos n. 13, 14 e 15 (publicados juntos), em uma nota editorial o formato é mudado para 26,5x18, permanece nesta medida. A mudança ocorre segundo nota explicativa “Por melhor consultar aos nossos interesses e facilitar também o nosso serviço, resolvemos, desta edição em diante, aumentar um pouco o formato desta revista, o que lhe dá também um cunho de maior elegância e perfeição” (FOLHA DA SERRA, ns.11 e 12, 1932).

No que se refere as capas da Revista foram no total 40 capas em contrapartida foram 48 números publicados, sendo que alguns números foram publicados em conjunto, isso justifica a quantidade de capas 40 *versus* os números publicados da Revista 48. Apresentaram uma capa para dois e até três números em 1932 n. 11 e 12, n. 13, 14 e 15, em 1934 os n. 28 e 29 e n. 32 e 33, em 1935 os n. 37 e 38, em 1937 os n. 41 e 42 e por fim em 1940 os n. 43 e 44 compartilharam uma única capa.

As seções que circularam na RFS foram poucas, iniciou em 1931 com apenas duas seções por média e o auge marcou 1933 com sete seções. As seções que perdurou na maior parte das publicações foram: Sociedade Campograndense, Página Infantil (ambas seções fotográficas) Sociais, Caixa de pau, Ephemerides Matogrossenses, Feira de Vaidades, Serpentina, A História em Revista, Nossa situação financeira de 1926.

As cores presentes na RFS com base na média apresentada no quadro 1, houve prevalência de duas cores, importante ressaltar que a capa do n. 31 de 1934 foi a única

a estampar uma fotografia colorida. No geral as cores mais usadas foram: vermelho, azul e verde.

A Revista sobrevivia por meio de anúncios por parte do comércio local, isso é exposto inúmeras vezes em nota editorial, muitas delas acusando este o principal motivo das falhas na periodicidade do impresso “Sem recursos outros, que não sejam os do comercio, lançamos novamente a Revista” (FOLHA DA SERRA, n. 45, 1940). Sendo assim os pedidos para anunciar na Revista era distribuído em suas páginas, os valores dos anúncios por repetidas vezes era destacado.

Em geral os anúncios e propagandas eram distribuídos por toda a Revista, nos últimos números publicados as propagandas eram reunidas e ocupavam uma página inteira, mas apareciam também no decorrer das páginas. A maioria das contra capas eram destinadas à publicidade, em sua maioria continha cor. Em sua maioria eram propagandas curtas e ocupavam pouco espaço e poucas eram coloridas e acompanhavam ilustração ou fotografia.

O conteúdo escrito que circulava pelas páginas da RFS era composto por artigo, informes, nota editorial, poema, conto e verso. Todo arquivo enviado para a Revista não era devolvido, tanto escrito quanto fotográfico, sendo eles publicados ou não. Havia colaboradores fixos, alguns números apresentavam os nomes destes, havia colaborador que enviava por livre e espontânea vontade seu arquivo a ser publicado, alguns destes eram anônimos, outros eram personalidades reconhecida na sociedade, nestes casos a Revista agradecia em nota a colaboração, outros eram transcritos de outros periódicos. Algumas cartas endereçadas à Revista eram publicadas quando o conteúdo convinha ser exposto. Em nota, o editorial da Revista alerta sempre que “A Direção só assume responsabilidade pelos artigos e notas sem assinaturas ou pseudônimos” (FOLHA DA SERRA, n. 26, 1933)

No que tange ao preço do periódico, ocorre poucas mudanças no valor, o quadro 1 identifica com maior clareza as variações de valores no decorrer dos anos de publicação, de 1931 até 1934 1\$500, a partir de 1935 o valor passa a cotar 2\$000 o número avulso. O valor sofre mudança nos seguintes casos: assinatura anual, assinatura por semestre, número atrasado.

2 Produção, circulação e distribuição da RFS

Partindo para os procedimentos de análise por categorias específicas, a primeira questão a ser colocada é sobre as particularidades do gênero impresso revista, comumente apresentada como um meio termo entre o jornal e o livro. De Luca (2005, p. 121) observa que esse gênero caracteriza-se pela “apresentação cuidadosa, de

leitura fácil e agradável, diagramação que reserva amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado”, com o objetivo de “agradar a diferentes leitores”.

A RFS, que se auto denomina “Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra”, se insere nas características descritas acima sobre o gênero revista, e como anuncia “fará o possível para agradar a todos em geral, sem distinção de classe, crença política ou religião” (FOLHA DA SERRA, n. 1, p. 1). Em nota editorial compondo a quarta capa da Revista n 30 de 1934, tem-se “CAMPO GRANDE, A GRANDIOSA” nela consta que o periódico trata-se de uma

[...] revista ilustrada matogrossense [...] sem objetivos políticos, religiosos ou propriamente dito, regionais, sobressair esta ou aquela parte deste vasto departamento que, na sua superfície territorial, abrange, quilometricamente, algumas nações maiores do mundo. Feita por moços desambiciosos, tem sempre a guia-la a verdade dos fatos, a propaganda do que somos e do que devemos ser.

Interessante observar essa frase “propaganda do que somos”, oportuno também é lembrar que em 1931 n.1 uma outra nota editorial diz que a Revista surge “sem distinção de classe, no mesmo número uma seção é posta “Elite campograndese”. Voltando a 1934 número 30 eis outro fato que chama atenção,

O nosso magazine não é literario. Antes um repertorio fotografico, acompanhado de rapidas e simples legendas, dizendo as vistas que acompanham, e que procuram traduzir a realidade das cousas. É uma revista-cine, em fotogravura.

Portanto, a Revista afirma legitimidade quanto as publicações nela veiculadas, contudo, apenas uma face da sociedade da cidade é vista e tem voz no periódico. Quanto ao conteúdo, “Fala hoje do sul, amanhã do norte, como já se ocupou do centro do Estado”. Em relação ao nome “Revista Ilustrada Folha da Serra”, a nota explica,

Seu nome sugestivo veio do meio geologico que o municipio ocupa. Apelido despretençioso, o de folha (...) ‘Folha da Serra’, de Campo Grande, a cidade princesa de ‘Maracajú’, tem sido uma ‘folha pequenina’, que o vento há levado por esses Brasis afóra, falando bem alto das possibilidades economicas e das belezas panoramicas do Estado.

Fundada em outubro de 1931, pelo editor Aguinaldo Trouy, proprietário da Tipografia Aguinaldo Trouy & Cia, em Campo Grande, a Revista *Folha da Serra*, apresenta conteúdos diversos, que passam por textos de cunho histórico, poesias, literatura, artigos sobre a atualidade em nível regional, nacional e internacional, notas de falecimento, aniversários, nascimentos, casamentos, eventos em geral, avisos, etc.

Em 1934 n. 35, a Revista expõe que

[...] tem sempre dado ampla liberdade aos seus distintos colaboradores no expender as suas ideias e conceitos, abrindo em suas colunas os mais variados assuntos e problemas, ventilados também sob os mais diversos aspectos e interpretações, semore que os seus autores subscrevam. E assim democraticamente, têm aparecido em suas páginas, em matizes vários, assuntos às vezes que se contrastam e se contradizem.

As buscas a fim de proporcionar o levantamento da RFS foi realizada em Arquivos e Acervos, a saber: *Acervo professor José Pereira Lins*; *Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA)*, *Arquivo Público de Mato Grosso (APMT)*, localizado em Cuiabá e o *Centro de Documentação Regional (CDR)* localizado na UFGD na Faculdade de Ciências Humanas (FCH).

Após a localização da fonte/objeto, foi realizada um levantamento completo dos números encontrados, com base principalmente no *Acervo Lins* e *ARCA* pela quantidade e qualidade do material. Foi constatado que a *Revista* publicou um total de 48 números no decorrer de seu período existencial.

A produção da Revista “composta e impressa nas oficinas gráficas de A. Trouy & Cia” (FOLHA DA SERRA, n. 39, 1940) com exceção do serviço de clichê, impressas em São Paulo “Devido a um lamentável atraso na execução das nossas encomendas de clichês, por parte dos nossos fornecedores” lamentava que o número 45 de 1940 fosse posto em circulação “pobremente ilustrada” o motivo foi o atraso por parte do fornecedor “Fortuna & Cia” de São Paulo.

A circulação da RFS aconteceu, ao que indica, principalmente por assinatura, variando o preço se entregue em Campo Grande, cidade sede da revista, ou em outros municípios do sul do Estado. Uma das estratégias de vendagem, eram as chamadas para assinaturas e anúncios na Folha da Serra: “Para o bem de sua Terra, anuncie e assine a Folha da Serra” (FOLHA DA SERRA, 1940, n. 43 e 44, p. 59, por exemplo).

Outra estratégia era a existência de representantes da revista nos seis maiores municípios além de Campo Grande. Mais uma estratégia, a nosso ver, era a publicação do nome dos assinantes dividida por municípios, como forma de distinção e de competição. Questões que nos remetem às categorias de tática e estratégia formuladas por Certeau (2002).

No que se refere à circulação e também distribuição da RFS um das chamadas para assinatura e anúncio no periódico dizia,

Acha-se autorizado por esta gerência a angariar assinaturas e a tratar anúncios comerciais nas praças de S. Paulo e Rio e também em diversas cidades mato-grossenses o sr *Newton Rocha*, com quem se poderão entender os interessados (FOLHA DA SERRA, n. 32 e 33 1934, p. 28, grifo do autor).

A Revista tinha um representante oficial que era incumbido de fechar assinaturas com o público leitor e interessados comerciais em anunciar. Interessante observar que a Revista cita as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, indicando que nelas havia público assinante e anunciante da Revista. Essas indicações são verdadeiras, quando lançam propagandas de São Paulo e Rio de Janeiro, uma delas em 1933 n. 19 e 20, expunha a propaganda da Revista Arte de Bordar do Rio de Janeiro, no n. 23 de 1933 é anunciado o sabonete Lever produzido em São Paulo, além de comprovarem em exposição de assinantes da Revista. Outra indicação é as permutas e agradecimentos feitos ao recebimento de jornais e revistas da região, fora do Estado e até mesmo do país, como visto e discutido no item 1.

Em 1933 n. 21 a Revista homenageia a cidade de Corumbá, os conteúdos e propagandas são todos voltados à cidade, inclusive a divulgação dos assinantes da Revista em Corumbá, 82 nomes são citados. Ainda no ano de 1933 o n. 23 da Revista publica um número especial dedicado à cidade de Campo Grande, nela é apresentada os assinantes das cidades: Campanario, Guaira, Ponta Porã, Maracajú, Rochedo e Campo Grande, interessante observar que a cidade de Campo Grande tem apenas oito assinantes, perdendo em número apenas para Maracaju com somente dois assinantes.

O n. 25 publica a continuação da exposição dos assinantes bem como suas respectivas cidades, Corguinho (Garimpo), Corumbá, Miranda, Rio de Janeiro (sete assinantes), Estação Correntes, Estação de Guaicurús, São Paulo (um assinante), Lavras-Diamantinas (Baía), Bomfim (Baía), Santa Rita do Araguaia. Garimpo do Rochedo e por fim, Porto Murtinho.

Portanto, com base nestas informações pode-se dizer que a RFS obteve grande disseminação, tendo em vista que alguns assinantes não eram pessoas físicas, mas sim estabelecimentos comerciais que recebiam inúmeras quantidade de leitores, deste modo, entende-se que a Revista teve grande circulação tanto no interior do estado de Mato Grosso, principalmente na porção sul, como também em outros diversos estados e dois países, México e Buenos Aires com quais a Revista permutou.

3 Periodicidade, número de páginas, dimensões da RFS

O início das publicações da RFS se deu em outubro de 1931 com três publicações, em 1932 e 1933 houveram 12 publicações, em 1934 nove, em 1935 três, em 1936 apenas um número, 1937 dois números, nos anos de 1938 e 1939 a *Revista* não publica, seu retorno acontece em 1940 com seis publicações e encerra seu ciclo editorial no mesmo ano.

No segundo ano da Revista em 1932, os números são publicados em conjunto indicando problemas na periodicidade mensal, os meses agosto e setembro são publicados juntos, em nota “REAPPARECENDO...” a Revista declara que,

E' com immensa satisfação que atiramos novamente á publicidade a nossa modesta '*Folha da Serra*'. Depois de quatro mezes de interrupção na sua circulação, surge hoje, outra vez a nossa já popular revista, cessados que foram os motivos que determinaram a suspensão de sua circulação. [...] Esta edição deveria ser toda consagrada á '*Perola do Sul*', com farta colaboração literaria e variada ilustração sobre o nosso municipio. Infelizmente, a rebelião de São Paulo, que convulsionou também esta parte do nosso Estado, nos privou desse prazer, cortadas que foram as nossas communicações com Corumbá e os municipios do norte, e com todos os Estados da União, excepto S. Paulo, durante tres longos meses. Nestas condições, inutil e inopportuna seria a publicação do nosso mensário, todo elle sempre dedicado á propaganda de Matto Grosso. Foi o obstaculo que nos obrigou também, pela vez primeira, a deixarmos de publicar-o normalmente, todos mezes. [...] Aqui fica, pois, a justificação da interrupção da publicação da nossa revista, durante os ultimos mezes (FOLHA DA SERRA, ns. 11 e 12, 1932, grifo do autor).

Em setembro não há lançamento e os n. 13, 14 e 15, são publicados juntos no mês de outubro. A Revista se explica em nota novamente, em 1933 n. 13, 14 e 15 “A Presente Edição. Explicação Necessária” diz que,

Muito a contragosto e sinceramente constrangidos vimos apresentar aos nossos amaveis leitores e leitoras a presente edição [...] Por mais que envidassemos esforços no sentido de pormos em dia a circulação deste mensário, suspensa em consequência do movimento sedicioso ultimo, tivemos que capitular ante circunstancias imprevistas e imperiosas, ante dificuldades irremoviveis, e obrigados fomos a englobarmos nesta edição os numeros relativos aos tres derradeiros mezes do anno findo.

Estas foram as duas únicas vezes que a Revista se posicionou justificando frente ao atraso da periodicidade.

O único ano que esteve em dias com as publicações foi em 1933. No entanto, em 1943 as falhas na periodicidade são retomadas logo no primeiro mês do ano, janeiro e fevereiro correspondente aos n. 28 e 29 são publicados em conjunto, logo mais os n. 32 e 33, maio e junho também são publicados juntos, tudo se normaliza até o mês de setembro com o n. 36, após este número não há mais números no ano de 1934.

Em 1935 o periódico volta a funcionar já com dois números 37 e 38 correspondendo aos meses de janeiro e fevereiro em conjunto, sem ao menos uma nota editorial explicando o motivo de ter cessado por três meses em 1934. Após a publicação dos n. 37 e 38, a Revista novamente interrompe a periodicidade, voltando apenas em agosto, publica o n. 39, nele consta uma “Nota Explicativa”, que nada diz sobre as falhas

do mensário, esclarece apenas que o então redator senhor Justo Severo está afastado para tratamento de saúde na cidade do Rio de Janeiro e que o sr. Dr. Pery Alves Campos, assumirá as funções de redator chefe da Revista.

No ano de 1936 a Revista publica uma única vez, em agosto com o n. 40. Em 1937 também no mês de agosto, com publicação dupla em conjunto os n. 41 e 42 são apresentados ao público, correspondentes aos meses agosto e setembro, que assim como nos demais números após grandes falhas na periodicidade, a Revista não declara nada sobre tal situação. Desta vez, a Revista rompe sua periodicidade de outubro de 1937 permanece desta maneira 1938 e 1939, e reaparece apenas em 1940 no mês de julho, com dupla publicação, os n. 43 e 44 de julho e agosto são publicados em conjunto, desta vez, ocupando a quarta capa da Revista está um nota explicativa “Resurgindo e apresentando” diz assim,

FOLHA DA SERRA reaparece hoje, cessada as causas de seu silêncio, disposta a prosseguir na mesma jornada impoluta em prol da cultura e da divulgação de tudo que nos pertence. Nossa coleção, tornada rara e sempre procurada pelos que desejam anotar os índices da civilização campo-grandense, continuará a ser o melhor repositório da história desta jovem cidade [...] Lançando-nos novamente a publicidade estamos certos de contar com o mesmo apoio decidido franco e honroso com que sempre nos distinguio o povo não só desta cidade, mas de todo o Estado. De nossa parte tudo faremos para continuar a ser a predileta dos lares (FOLHA DA SERRA, ns 43 e 44, 1940, quarta capa).

Apesar de admitir o grande período em se ausentou das publicações, não houve em momento algum o que motivou tal silêncio. A periodicidade é reestabelecida no mês de setembro até dezembro, sendo estes os últimos números publicados da RFS.

No que se refere a quantidade de números de páginas da Revista, o quadro 1 promove um balanço nesse quesito, apesar de somente três números apresentarem paginação, com base na informações contidas no quadro 1 pode-se constatar que, no ano de 1931 a média de páginas por número era de 36 em 1932, segundo ano da Revista a média se manteve quase a mesma com 38 páginas, ainda que houve a ocorrência de publicações de números em conjunto. No terceiro ano da Revista, 1933 e 1934 a média foi de 40 páginas, a partir de 1935 a média começa a aumentar de 51, passa para um *boom* em 1936 cotando 149 páginas com apenas uma publicação n. 40, edição especial em comemoração ao aniversário da cidade de Campo Grande. Em 1937 com três número publicados a média foi de 76 páginas. Após o retorno das publicações em 1940 a média passa a ser 41 a mesma dos quatro primeiros anos da Revista.

As dimensões no que se refere ao formato da Revista, como visto no quadro 1 e comentado no item 2.1, mudam apenas uma vez. O periódico surge em 1931 medindo

24x18,5. Em 1932 os n. 11 e 12 publicados em conjunto, referentes aos meses de agosto e setembro, informa por meio de nota que a mudança no tamanho do periódico foi alterado, passa a medir 26,5x18, segundo nota, a alternância ocorreu por parte de interesses da Revista, além de facilitar sua produção, dando também mais “elegância e perfeição” ao periódico.

4 Propagandas/anúncios na RFS

Antes de adentrar para a análise da RFS no que se refere a propaganda e anúncio, é importante distinguir e ter clareza dos termos propostos como foco deste tópico.

Segundo Biccás (2008, p. 119), entende-se por propaganda “arte de exercer uma ação psicológica sobre o público com fins comerciais e/ou políticos”. No caso dos anúncios, a autora define como “caráter de peça que pretende comunicar ao público as qualidades de um determinado produto”.

No que se refere a propaganda e anúncio no primeiro ano da Revista, com base no quadro 1, é interessante assinalar que não houve anúncios e a única propaganda veiculada foi justamente da livraria, papelaria, tipografia e encadernação *A. Trouy & Cia* pertencente ao editor da RFS, Aguinaldo Trouy. A propaganda no primeiro número da Revista ocupava 100% da página três, ela se repete, todavia em menor extensão, nas páginas 12, 24 e 25 ocupando apenas um canto inferior da página.

O segundo ano da Revista o número de propagandas dispara consideravelmente, de um anunciante no primeiro número e nenhum anúncio, o segundo número conta com 12 propagandas e sete anúncios em média. A única propaganda que houve repetição em várias páginas (4, 15, 18 e 38) foi a livraria, papelaria, tipografia e encadernação *A. Trouy & Cia*. Em 1933 e 1934 não grandes as mudanças, no cenário publicitário de anúncios e propagandas ficando com média geral de 13 por número. A partir de 1935 a média começa a subir, com 17 anúncios e 13 propagandas por número. 1936 a média geral somou 121 propagandas e anúncios em uma única publicação, n. 40. Já em 1937 ocorre uma ligeira queda com média de 86 por número publicado e por fim, o ano de 1940 houve média de 18 anúncios e 25 propagandas.

Considerando que os anúncios permitem identificar o público alvo da Revista, bem como possibilitam perceber a criação e consolidação de hábitos e costumes da sociedade naquele tempo espaço, e compreender a revista como produto e produtor cultural, é de suma importância ter conhecimento dos anúncios e propagandas eram veiculados.

As propagandas veiculada na RFS eram direcionadas a distintos gêneros e seguimentos sociais com anúncios voltados ao público feminino (atelier de costura e chapéus, fogão, máquina de costura e enceradeiras elétricas, etc.) ao público masculino (alfaiataria, camisaria, salão masculino, casino, agência Ford, etc.), às mães que deveriam assegurar “o futuro de seu filho com Tônico Infantil fórmula especial para crianças” (FOLHA DA SERRA, 1940, n. 45 p. 19) e “Mães! dai aos vossos filhos, café vermífugo” (FOLHA DA SERRA, 1932, n.4 p.15), às donas de casa, aos comerciantes de agronegócio (máquinas agrícolas, inseticidas, sementes para pastos, etc.), comerciantes de gado e fazendeiros (arame, reprodutor animal, vacinas, veterinário, sal para gado), e ao público em geral (padaria, hotel, restaurante, farmácia, médico, dentista e etc.). Oportuno lembrar que a Revista publicava propaganda de outras cidades do Estado e de fora dele, como já discutido no item 2.2, conferindo à Revista grande circulação.

Quanto aos valores dos anúncios, em 1934 ns. 32 e 33 a Revista lança descontos nos preços de anúncios: para duas publicações 10%, para três 20% para 6 publicações 30% e para 12 o desconto era de 50%, o pagamento deveria ser negociado com o representante oficial da RFS senhor Newton Rocha. Havia preços diferenciados para Capa externa, capa interna, a ocupação da página também era menos ou mais caro, quanto maior a propaganda, mais espaço e visibilidade ocupava na página maior era o valor a ser pago pelo anunciante. A coloração, o papel, com ou sem figura, tudo tinha custo diferenciado.

Corroboramos com Biccas (2008, p.139) ao afirmar que “Os anúncios publicitários, enquanto texto que compõem o suporte material da revista, são um dos elementos fundamentais que influenciam na constituição dos sentidos transmitidos por esse tipo de impresso”.

5 Capas, verso da capa, quarta capas e contra capas

O foco de análise neste subitem, se detém nas capas, verso da capa, quarta capas e contra capas, o objetivo permeia o que cada uma dessas materialidades reuniam em seu particular, para tanto, se faz necessário vislumbrar o item capa no quadro 1, segundo o balanço todos os números apresentaram capa.

Considerando a capa um elemento essencial do gênero revista, dando particularidade e identidade ao suporte, e um protocolo de leitura, sugerindo ao leitor uma forma de leitura e produzindo significação para o conteúdo da revista, das 40 capas alguns números foram publicados em conjunto: em 1932 houve publicação dupla n. 11 e 12 e tripla os n. 13, 14 e 15, em 1934 os n. 28 e 29 e n. 32 e 33, em 1935 os n. 37 e

38, 1937 n. 41 e 42 e por fim, 1940 os n. 43 e 44 compartilharam uma única capa, o que justifica 40 capas para 48 números.

Dentre as 4 capas, 16 estampam fotografia de mulheres (n.2; 3; 5; 6; 7; 9; 11 e 12; 17; 21; 26; 28 e 29; 35; 36; 40; 46; 47), seis de lugares públicos (n. 1; 4; 20; 37 e 38.; 39; 45), cinco de grupo de pessoas (n. 8; 10; 25; 27; 32 e 33), três são mapas (n. 16; 18; 19), sete de paisagem (n. 22; 23; 24; 31; 34; 43 e 44; 48) dentre estes números duas capas apresentaram combinado de paisagem e poema (n. 43 e 44; 48), duas de homem (n. 13; 14 e 15; 41 e 42).

A valorização da imagem feminina, por sua vez, nos leva a considerá-la como simbologia da República, da pátria brasileira, pelo momento difícil em que a imprensa passa, como discutido no item 1. Além das imagens em destaque, a capa apresentava o nome da Revista, cidade/estado, valor da assinatura, e era, assim como as páginas internas, sempre ornamentada com arabescos e enfeites, como parte do *design* gráfico e da diagramação, que compõem a relação entre a formatação do impresso e o leitor.

Os versos das capas, quarta capa e contra capa eram lugares de destaque e privilegiado reservado para artigos, notas importantes e no caso de anúncios que porventura gostariam de um espaço privilegiado o custo era elevado. As propagandas e anúncios por sua vez, eram distribuídos por toda a Revista, no entanto, como já enfatizado, o verso da capa e contra capa eram espaços caros, mas que detinham maior vislumbre dos leitores, as propagandas que circularam nestes locais eram: livraria, papelaria, tipografia e encadernação *A. Trouy & Cia*; Ações da Companhia Petrolífera Copeba; Companhia de Seguros; Empresa Riograndesne de Mate Ltda; Indústria de cerâmica; Farmácia; Hotel; Médico; Remédios; Casas de artigos; Terrenos à venda; Reprodutor animal e etc. Eram veiculados no verso da capa artigos de destaque, fotografias de representantes políticos, como Vargas em dois números já mencionados no item 1, notas editoriais também costumavam ser veiculadas no verso da capa.

As quartas capas de maneira geral, eram escritas pelo editor chefe da Revista ou alguma personalidade de peso da sociedade na época, algumas vezes eram artigos de acontecimentos que mereciam destaque nacional, regional e até mesmo internacional, outras eram notas explicativas e na maioria das vezes eram contos ou poemas com algum fundo implícito ou explícito.

De maneira geral, todos estes espaços eram considerados nobres e a seleção de conteúdos que iriam ocupá-los eram cheios de estratégia, no sentido de proporcionar uma determinada representação e atingir o leitor com um conteúdo cuidadosamente elaborado.

6 Conteúdo ilustrado: fotografia e ilustrações

Uma das grandes marcas da RFS e motivo de orgulho era ser um periódico ilustrado, esse fato é bastante divulgado nas propagandas que a Revista passa a transmitir em 1932, como já citado no item 1, o n. 13, 14 e 15, publicado em conjunto a RFS se envaldece de ser “A única publicação ilustrada em Matto Grosso. Dedicada à propaganda do Estado”. Em outro momento no mesmo número a Revista declara contribuir com “farta colaboração literaria e variada ilustração sobre o nosso município”.

Em 1934 é lançado o n. 30 da RFS, a direção da Revista em nota expressa uma rápida definição “O nosso magazine não é literario. Antes um repertorio fotografico, acompanhado de rapidas e simples legendas, dizendo as vistas que acompanham, e que procuram traduzir a realidade das cousas. É uma revista-cine, em fotogravura”. É oportuno destacar que apesar de se intitular como um magazine com grande acúmulo de fotografia e de fato a quantidade ilustrada é imensa, a gráfica tipográfica responsável por produzir a RFS não tinha aparato tecnológico para imprimi-las, esse trabalho era enviado à São Paulo, como afirma nota editorial veiculada no número 45 de 1940 já anunciada anteriormente, para execução do serviço de clichê.

Tendo em vista o grande repertório fotográfico, foi realizado um balanço das fotografias e ilustrações presentes em cada número publicado da Revista. O quadro 1 ajudará a vislumbrar esse panorama. Com início em 1931 a concentração de fotografias em média por número foi de 12 e as ilustrações uma. Em 1932 há um aumento tanto no número de fotografias que passa a ser 23, quanto das ilustrações que tem um tímido avanço em média três por número. No terceiro ano de publicação da RFS as fotografias somam em média 36 e as ilustrações sete. Em 1934, as fotografias apresenta uma leve queda com 31 e as ilustrações apenas quatro. Em 1935 o número de fotografias continua a cair, somando 24, já as ilustrações apresenta alta com nove por número em média. O ano de 1936 contou com apenas uma publicação registrando 159 fotografias, este grande salto se justifica pela edição especial de aniversário da cidade de Campo Grande, o n. 40 soma 23 ilustrações. Em 1937 o número de fotografias publicadas somou a média de 100 e as ilustrações apenas 12. No último ano de circulação da RFS, as médias de fotografias por número foram de apenas 27 e as ilustrações 13.

Essa intensa quantidade de fotografias eram em sua maioria em preto e branco, algumas eram tingidas na cor azul, vermelha e amarela. Apenas uma fotografia foi publicada colorida, a mesma está estampada na capa do n. 31 do ano de 1934, a foto é uma paisagem com a seguinte legenda “PIPARO – Cachoeira do Rio Amambahy – nas proximidades de Ponta Porã, Mato Grosso”.

As fotografias e ilustrações foram utilizadas pelos editores como meio de destaque da RFS, como a única a compor esse tipo de texto não verbal à Campo Grande

e em toda a região sul do Estado. Além de ser estratégia de *marketing*, tornava a leitura leve e agradável. Apesar de em menor quantidade, as ilustrações aos poucos ganharam espaço no periódico, formando três capas (n. 16; 18; 19), além é claro das páginas internas com mapas, figuras de mulheres, caricaturas, palavras cruzada e enigmas, passou a ser comum também ilustrações que vinham acompanhadas de anúncios e propagandas.

No que diz respeito à localização ou disposição das imagens, não havia lugar específico para elas, com exceção das fotografias para as seções “Páginas infantil” e “Sociedade Campograndense”. No geral as imagens eram dispostas ao longo da apresentação do impresso, desde a capa até a contra capa. No que se refere ao conteúdo das imagens, eram em sua maioria fotografias, na seguinte ordem decrescente: homens, mulheres, crianças, paisagem e construções em geral (avenidas, prédios, praças públicas, jardins, comemorações públicas, eventos sociais). Muitas fotografias eram enviadas por correspondência à edição da Revista, pelos assinantes, como suporte de exposição da elite social.

Todas as fotografias, bem como os textos escritos, tinham um único propósito segundo a própria Revista,

[...] jornada laboriosa e por vezes ingrata, de fazermos lá fóra conhecido de todos - o nosso Estado – contribuindo desta forma com a parcela do nosso esforço pról elevação moral e material da nossa terra, propugnando pela difusão do ensino, pela incentivação das industrias, pelo progresso, afinal, desta Cannaau. [...] o que nos faz continuar a trabalhar para melhor corresponder as finalidades a que nos propusemos de elevar bem alto, dentro e fóra de nossas fronteiras o nosso querido Mato Grosso, mostrando aqui e além as suas inumeras possibilidades economicas, a par de uma vida social perfeitamente respiravel (REVISTA FOLHA DA SERRA, n.45 1940, p.13).

Portanto, a RFS e outros periódicos da época, além de impulsionar a propaganda do Estado de Mato Grosso, contribuíram sobremaneira de maneira coagida ou não, a propagar o Governo do período, influenciando seus leitores de todo o Estado além de tantos outros que foram mencionados durante a escrita do texto, essas e muitas outras constatações só foram possíveis a partir da compreensão da materialidade que se fez mediante procedimentos teórico-metodológico.

Considerações finais

Acreditamos que além de auxiliar uma análise mais completa do impresso, contribuindo para uma história da escrita e da leitura, os procedimentos teórico-

metodológicos utilizados para compreender a materialidade da *Folha da Serra* foram sendo aperfeiçoados à medida em que as especificidades do impresso foram aparecendo no decorrer da análise, o que permitiu, compreender materialidades específicas da Revista no tempo e espaço em que foi produzida e consumida, como objeto cultural, demandando procedimentos específicos de análise.

Referências

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como Estratégia de Formação Revista do Ensino de Minas Gerais (1925- 1940)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*: Bertrand Brasil, 1990.

DE LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSK, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

REVISTA Mensal Ilustrada *Folha da Serra*. Campo Grande, Mato Grosso. 1931-1940.

Audácia e “cavação” no ensino superior : Atividades do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação (1916-1921)¹⁵⁰

Thaís de Melo

Mestranda em História

Universidade Federal de São Paulo

Resumo

O presente artigo, oriundo de pesquisa de mestrado, tem como objetivo localizar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como um lugar de poder na produção de e modelos historiográficos sobre educação ao longo século XIX e como promotor de políticas educacionais início do século XX. Tomando a Faculdade de Filosofia e Letras, fundada pelo IHGB, como objeto privilegiado nesse estudo, foi possível identificar as relações entre o Instituto e o campo educacional. Entre elas podemos salientar o papel de modelo historiográfico para as primeiras produções sobre história da educação no

¹⁵⁰ Artigo derivado de pesquisa de mestrado em andamento. *Uma iniciativa para a formação do professor secundário: Da Academia de Altos estudos à Faculdade de Filosofia e Letras do IHGB (195-1921)*. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orientador(a): Prfo^a Dr^a Maria Rita de Amelida Toledo, Aluno(a): Thaís de Melo. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP). Nº processo: 2013/22879-4

Brasil e as iniciativas de promoção dos estudos desinteressados no ensino superior.

Palavras Chave: História da Educação no Brasil, Ensino Superior, IHGB

O IHGB, fundado em 1838, respondeu aos esforços imperiais de consolidação do Estado Nacional brasileiro por meio da formulação de uma matriz identitária calcada num passado comum e harmonioso entre brancos negros e indígenas, o tripé da formação do povo brasileiro. O IHGB se estabeleceu, então, como reduto de intelectuais durante o Império. Ao final dos anos 1880, com a instauração da República (1889) o IHGB perde seu prestígio social e proteção política, enfrentando sérias dificuldades financeiras. Dentre as medidas de adaptação, identificamos a fundação de uma Faculdade como estratégia de sintonizar o IHGB com o programa republicano de progresso e desenvolvimento, arraigado no projeto de expansão da educação.

O estudo da Faculdade do IHGB permitiu identificar as intersecções entre os estudos desenvolvidos no IHGB e a gênese da historiografia educacional brasileira. No Brasil os estudos sobre a trajetória histórica da educação teve raízes na Pedagogia e não na História, o que extirpou do campo histórico reflexões sobre o tema. Contudo, os movimentos de renovação historiográfica dos anos 1980, principalmente as reflexões teórico metodológicas da História Cultural, permitiram o estabelecimento da educação como campo para a pesquisa histórica, ampliando a noção de ensino e aprendizagem, expandindo o universo de pesquisa e inserindo outros objetos nessa dinâmica. As mudanças podem ser apresentadas como os esforços de ampliação da noção de política, poder e ação, para além dos espaços institucionalizados.

Também é possível salientar o interesse maior pelas experiências cotidianas comuns e pelas práticas populares, que operam e ocorrem nas brechas das prescrições oficializadas. Para atingir tais interesses de pesquisa, a ampliação dos tipos de fontes e a releitura de fontes tradicionais – processos, legislações, registros oficiais em geral - a partir do olhar teoricamente informado por esses paradigmas certamente viabilizou a execução de estudos como os de Carlo Ginzburg, Michel de Certeau, Roger Chartier e os do próprio Peter Burke. O deslocamento do olhar para outros espaços de ensino e aprendizagem, bem como para outras instituições promotoras desses processos permitiram a inclusão de outros lugares e personagens no processo de construção das experiências educacionais no país. O campo educacional foi percebido como integrante e ativo nas relações com o ambiente político, econômico e social; sendo a *cultura*, “um

bom lugar para localizá-lo”. O que corrobora com a proposição de Chartier ao colocar a abordagem cultural como:

[...] a apreensão do mundo social em categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente adquire sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado. [...] ¹⁵¹

O estudo desses aspectos não seria, “[...] portanto, afastar-se do social [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.” ¹⁵² As reflexões sobre história da educação desenvolvidas a partir desse cenário, abriram caminhos para a inserção de outros espaços e agentes no panorama histórico das experiências educacionais, assim como na trajetória de construção do conhecimento sobre o assunto no país. Analisando esses aspectos, Carvalho salienta a potencialidade do rastreamento das relações entre o IHGB e os traços iniciais de uma historiografia sobre a educação do país;

[...] no caso da gênese da historiografia educacional brasileira, a presença dessa tradição não tem sido rastreada, e julgo importante não minimizar o papel modelar que a tradição produzida no IHGB possa também ter exercido na configuração da historiografia educacional. ¹⁵³

Os debates e críticas sobre a viabilidade e as limitações de tais procedimentos metodológicos e operações teóricas continuam em cena no campo historiográfico, sendo este panorama apenas uma localização da discussão em função da inserção teórica do estudo proposto. Assim, dentre os trabalhos do IHGB existem várias compilações de fontes sobre instrução e educação, configurando, segundo autores, uma primeira vertente da historiografia educacional brasileira. Além disso, os sócios do IHGB estiveram relacionados à produção de materiais didáticos, à docência no ensino secundário e a algumas reformas do ensino, estabelecendo capilares relações com o a educação nacional. Estudos como

¹⁵¹. CHARTIER, Roger (1990). **História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990 p.27

¹⁵² Idem ibdem.

¹⁵³ CARVALHO, Marta Mara Chagas de. *A História da Educação no Brasil: Tradições historiográficas e a reconfiguração de um campo de pesquisa*. In: _____. *A Escola e a República e outros ensaios*. 2003, p. 381

os de Marta Carvalho¹⁵⁴, Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho e Moysés Kuhlmann Jr., procuram mapear as trajetórias de investigação seguidas pelos estudos sobre a história da educação no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX. Nesse panorama é interessante observar que os percursos identificados pelos autores apontam para os interesses sobre ensino e educação nos trabalhos historiográficos feitos pelos sócios do IHGB.

O artigo de Diana Vidal e Luciano Faria, *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*¹⁵⁵, apresenta um mapeamento da construção do campo de pesquisa e discussões acerca da história da educação brasileira. Os autores procuram identificar por quais linhas historiográficas o tema foi sendo abordado ao longo do século XX e quais os sujeitos participantes desse processo. O viés de argumentação, assim como discutido por Carvalho, propõe tomar a tradição historiográfica consolidada pelo IHGB, como um referencial no trabalho de compilação de fontes referentes tanto à história nacional quanto à história da educação no país.

Com o “[...] objetivo de coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e a geografia do Império do Brasil”¹⁵⁶ a trajetória de alguns sócios do IHGB permitiu a reunião de documentações – em sua maioria textos legais e dados estatísticos – para a produção de obras sobre a instrução pública brasileira no período Imperial. De acordo com Vidal e Faria, esses primeiros estudos privilegiavam o segundo reinado e tinham como finalidade política, exaltar as ações imperiais direcionadas à educação, sendo “peças de propaganda do Estado Imperial”¹⁵⁷.

Dentre os intelectuais que contribuíram para a publicação de obras significativas para o campo da história da educação, são encontrados trabalhos como o de Santa-Anna Nery (1848-1901)¹⁵⁸ com o texto *L’instruction publique au Brésil*,

¹⁵⁴ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998. _____. Revisando a Historiografia Educacional brasileira. In: MENEZES, Maria Crstina. (Org). Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2003 ; CARVALHO, Marta Mara Chagas de. A História da Educação no Brasil: Tradições historiográficas e a reconfiguração de um campo de pesquisa. In: _____. A Escola e a República e outros ensaios; _____. A configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: FREIAS, Marcos Cezar de (org.). Historiografia Brasileira em Perspectiva, São Paulo: Contexto, 2010.

¹⁵⁵ Versão utilizada para este texto: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA, Luciano Mendes de Filho. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. Revista Brasileira de História: v. 23, n. 45, jul. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>>. Acesso em: 12 mai. 2014

¹⁵⁶ REVISTA do IHGB, Tomo I de 1839 p. 18

¹⁵⁷ VIDAL, FARIA Op Cit p. 8

¹⁵⁸ Frederico José de Santa-Anna Nery ou Barão de Santa Anna Néry. Fonte: DBU – *Dicionário Biográfico Universal* Três. São Paulo: Três Livros e Fascículos, 1983. Vol 12

de 1884, que demonstrava estatisticamente¹⁵⁹, o “avanço” educacional atingido pelo Brasil, por meio da expansão da escola primária nas províncias¹⁶⁰ e da frequência escolar dos alunos. Destacam também as obras de José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913)¹⁶¹, dentre elas, ressaltam a importância de *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)* de 1889, para os futuros estudos sobre legislação educacional. Segundo os autores, esta obra tinha, ainda, o objetivo de valorização do regime imperial em oposição aos regimes republicanos latino-americanos, procurando exaltar a maior eficácia do regime Monárquico, em termos educacionais e de “progresso civilizador” do que o republicano¹⁶².

Os autores, considerando a tradição historiográfica consolidada pelo IHGB como um trabalho de compilação de fontes e análise de temas significativos à construção de uma história nacional e que suscitasse debates e produções dos seus sócios intelectuais, apontam que “a ligação clara entre Pires de Almeida e o Instituto Histórico – dentre outros intelectuais - estabelece de maneira inesperada um vínculo entre disciplinas (História e Educação) que aparentemente dispunham de trajetórias apartadas.”¹⁶³. Ainda nesse âmbito, os autores apontam para relação das obras de Primitivo Moacyr à tradição do Instituto, apesar deste não ser sócio. Sua aproximação [...] com a produção do IHGB dava-se:

[...] seja pelo primado de coligir e metodizar documentos, seja pelo recurso às publicações do Instituto e autores a ele ligados na elaboração do texto, seja ainda pelo elogio inicial, feito por Peixoto, que situa Moacyr como herdeiro de uma tradição que remonta a um

¹⁵⁹Segundo os autores os dados eram referentes aos anos de relativos a 1869, 1876, 1882 e 1889. Contudo, a questão do analfabetismo provavelmente não se evidenciava neste estudo.

¹⁶⁰Resolução promovida, em grande parte, pelo Ato Adicional de 1834, segundo o qual “Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias legislativas provinciais: § 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.” Delegando aos poderes locais autonomia sobre o ensino primário e secundário, concentrando a administração geral no âmbito do ensino superior. NOBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, Volume III Tomo 1º, 1967, p. 108

¹⁶¹Nunes se refere à Pires de Almeida como: “[...] nacionalista, monarquista conservador e entusiasta da educação”. NUNES, Ciarice. “A Instrução Pública e a Primeira História Sistematizada da Educação Brasileira”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.93, p.51-59. maio de 1995. p.53

¹⁶²“Nesse movimento de construção identitária da Nação pelo IHGB, distinguir-se do *outro* era necessário, seja internamente apartando-se dos negros e índios, porque não portadores da noção de civilização; seja externamente das repúblicas latinoamericanas, porque ameaças à forma de governo monárquico e representação da barbárie” (VIDAL e FARIA. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)* APUD: GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*, n.º 1, 1988)

¹⁶³ VIDAL e FARIA, Op. Cit p. 2003

dos personagens mais célebres do Instituto, seu antigo secretário, Varnhagen.¹⁶⁴

Desse modo é possível observar a caracterização do que os três autores consideraram como uma “*primeira vertente*” seguida pela historiografia da educação no Brasil do final do XXI e início do XX, que por sua vez, teve marcante influência da metodologia histórica conformada pelo IHGB. Essa vertente foi forte o bastante, de acordo com Carvalho, para ser detectada inclusive em publicações dos “renovadores”, a exemplo das obras de Primitivo Moacyr, na coleção Brasileira, da Companhia Editora Nacional, entre 1931 a 1954, o período em que a coleção estava sob a coordenação de Fernando de Azevedo¹⁶⁵.

Sobre esses fatores é válido retomar ainda, a reflexão de Carvalho acerca do lugar ocupado pelo IHGB nesse cenário dos primeiros estudos históricos no Brasil.

[...] é preciso considerar também que, no Brasil, diferentemente de outros países latino-americanos, a *universidade é uma instituição tardia*, Por isso a forte presença da tradição historiográfica produzida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na gênese dos estudos de História no Brasil, é matéria incontroversa.¹⁶⁶ (grifos nossos)

Segundo ela, a Instituição conformava um espaço de discussão, reflexão e pesquisa sobre “[...] tudo que nos é possível lembrar; o repertório insondável daquilo

¹⁶⁴ idem

¹⁶⁵ “[...] a simples reunião de informações, atos legais, notícias e fatos de relevância [...] o que pode indicar a permanência de uma modelo residual extraído da tradição produzida no IHGB na concepção dos chamados renovadores da educação sobre a pesquisa histórica.” CARVALHO, Op. Cit. p.389. Desse reconhecimento metodológico da compilação e publicação de informações temáticas é que decorre a herança do IHGB. Mesmo no propósito analítico fundador das publicações de Azevedo, é possível reconhecer essa prática. Para Carvalho e Warde, apenas a partir de 1950, com os trabalhos de Laerte Ramos de Carvalho e os contatos com a Filosofia e Sociologia da Educação, é que os temas educacionais são postos em perspectivas analíticas dentro de “[...] um projeto de construção de uma História da Educação Brasileira, autônoma, apoiada em levantamentos documentais originais, capaz de recobrir o desenvolvimento do sistema público de ensino” (CARVALHO, Op. Cit 2003 p. 385 APUD: WARDE, Op Cit 1998 p. 93).

Constatações semelhantes são feitas por Clarice Nunes, Marta Cravlaho e Falcon, ao analisarem as contribuições e as ponderações necessárias do conato da História da Educação com a História Cultural. Os autores consideram extremamente promissoras os desdobramentos de pesquisa a partir das abordagens da história cultural, mas, ao mesmo tempo defendem um esforço de definição metodológica e delimitações de questões e problemas próprios à História da Educação como disciplina e campo de pesquisa. Desse modo haveria uma necessidade de “[...] demarcar fronteiras entre história cultural e a história da educação, pois, as duas não se equivaleriam como campo historiográfico.” Nesse debate,

também figuram posturas outras que situam a História da Educação como uma das ramificações da História Cultural. CF: Falcon, Tais Ninívia, Diana Vidal...

¹⁶⁶CARVALHO, Marta Maria Chagas de . *Revisando a Historiografia Educacional brasileira*. In: MENEZES, Maria Crstina. (Org). Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.381

que poderíamos ter necessidade de recordar”¹⁶⁷. Além disso, era o lugar autorizado a formular as interpretações sobre esses materiais, encabeçando os debates e as produções acadêmicas no período, tendo em vista a ausência do ambiente universitário para a construção de um campo de diálogos mais abrangente e plural. E os temas educacionais estavam inseridos nessa dinâmica. Se durante o século XX essas questões são deslocada para a universidade, até meados da década de 1920, os espaços de discussão sobre educação distribuíam-se entre associações, instancias políticas e instituições como o IHGB.

Tendo em vista tais possibilidades de pesquisa no campo educacional, o artigo de Moysés Kuhlmann Jr, *Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922)*¹⁶⁸, procura rastrear as aproximações e pertencimentos à tradição e ao pensamento veiculado ao Instituto ao longo do desenvolvimento da história da educação. Dentre as contribuições oriundas do Instituto, o autor destaca a atuação de Manuel Porfirio de Oliveira Santos e Benjamin Franklin Ramiz Galvão. Este, segundo o autor, “esteve presente em vários acontecimentos relativos às exposições e à educação”¹⁶⁹. Responsável pela seleção e arrolamento de obras literárias, históricas e científicas que tratassem dos diversos aspectos necessários ao estudo da história do Brasil, - trabalho elaborado em função da Exposição mas não restrito a ela, - em 1881 Ramiz Galvão organizou um Catálogo de obras que correspondiam a uma detalhada classificação temática, na qual está presente a Instrução pública.

Para Kuhlmann Jr., “as obras relativas à instrução pública arroladas no *Catálogo* não são historiográficas, mas expressam a necessidade desse tipo de produção ao listar aquelas que seriam as fontes para tanto [...]”¹⁷⁰, expressando um impulso à investigação e reflexão histórica a respeito dessas fontes, como o próprio Kuhlmann Jr. observa em outras publicações que tomaram esse conjunto documental como material de análise.¹⁷¹

Seguindo a proposta de configurar um panorama histórico da construção de “uma nação civilizada”, para as

¹⁶⁷ GUIMARÃES, Op. Cit. APUD: NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p. 472

¹⁶⁸ KUHLMANN JR. Moysés.” *Raízes da historiografia educacional brasileira (1881 -1922)*” *Cadernos de Pesquisa*, 106, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Março de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100008&script=sci_abstract&lng=pt> consultado em 12/01/2012

¹⁶⁹ Idem, ibdem.

¹⁷⁰ idem

¹⁷¹ “A grande quantidade de estatutos e regulamentos de escolas é outro aspecto interessante a destacar, considerando-se que essas fontes foram secundarizadas em nossa historiografia educacional, em relação ao privilégio dado à legislação e relatórios provinciais.” (KUHLMANN JR, 1999)

comemorações do Quarto Centenário do Descobrimento, em 1900, foi produzido o *Livro do Centenário*, coordenado por Ramiz Galvão¹⁷². A obra, que trazia o discurso do progresso atrelado ao regime republicano, atribuía ao suposto sucesso da educação a elevação “de uma raça inferior [...] a um povo que cresce”¹⁷³. Dentro dessa obra Ramiz Galvão destaca a existência de vários textos relativos à instrução pública mas que conservam o caráter ufanista e de síntese de materiais e documentação.

A construção do panorama das relações do IHGB com o campo educacional mostrou-se um espaço de investigação fértil, apontando para questões em debate tanto no campo historiográfico como no educacional. A partir disso, foi possível traçar um percurso para identificar outras formas de participação do Instituto nos assuntos educacionais, seguindo, principalmente, a circulação e as sociabilidades dos membros desta casa. Além disso, foi possível revisitar o papel político e acadêmico do IHGB – uma instituição monárquica - no início do século XX, em que desenvolveu significativas atividades na educação, sob o regime republicano. O processo de construção do objeto desta pesquisa perpassa então, pelas reordenações políticas, sociais e científicas da virada do século XIX para o século XX, acompanhando as mudanças institucionais do IHGB e observando sua presença ativa no campo educacional nessas primeiras décadas do século XX.

A Academia de Altos Estudos – Faculdade de Filosofia e Letras do IHGB

A partir da leitura do artigo *A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos - Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921)*¹⁷⁴, obtivemos as primeiras informações acerca do tema. Nele Lúcia Guimarães apresenta parte do processo de criação e extinção da Academia, indicando as potencialidades de pesquisa do assunto, e ressaltando sua pertinência para os estudos sobre história da educação e da história institucional¹⁷⁵. A ideia teria surgido entre os sócios durante os anos 1911 e 1922, mais

¹⁷² Segundo informações do autor, B.F. Ramiz Galvão foi reitor da Universidade do Rio de Janeiro e presidente do Conselho Superior de Ensino e recebeu o título de com o título de Oficial de Instrução Pública pelo governo francês

¹⁷³ Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil, 1900. v.1, p.7-8 Apud KUHLMANN JR, 1999

¹⁷⁴ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. “A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos - Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921)”. *Revista de História*. 141, São Paulo Dezembro de 1999.

¹⁷⁵ “Pouco se sabe a respeito dessa *Faculdade*, [...] Os autores que tratam da história da educação no Brasil ignoram-na . Desde os clássicos, a exemplos de Fernando de Azevedo, até os mais recentes, como Jorge Nagle, Otaíza Romanelli e Luiz Antônio Cunha.” GUIMARÃES Op. Cit, 2007 p. 105.

especificamente após os discursos e propostas apresentadas pelo sócio Alberto Seixas Martins Torres, admitido em 1910. Embora o IHGB já estivesse envolvido nos assuntos educacionais ao longo do século XIX, a iniciativa de criar uma instituição de ensino superior voltada, a princípio, para formação de profissionais servidores públicos, acabou se tornando uma “experiência pioneira”, segundo Lúcia Guimarães; e assinalando participações cada vez mais efetivas da instituição no campo educacional.

A existência de uma instituição de ensino superior associada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nos primeiros anos da década de 1910 redimensionou os estudos que vínhamos desenvolvendo, gerando novos questionamentos : Por que uma empreitada no ensino superior? Por que nesse período? Qual a função de uma instituição de ensino superior dentro do IHGB? A análise de Ângela de Castro Gomes elucida algumas questões pois, estabelece relações entre as mudanças sócio-políticas ocorridas no Brasil e em Portugal na virada do século XIX para o XX, e como elas incidiram sobre o pensamento histórico e o lugar da história nos projetos políticos dos dois países. Em ambos os casos Gomes identifica a História e ensino como campos de disputas nos processos de legitimação dos sistemas políticos.¹⁷⁶ No caso brasileiro, destaca o papel do IHGB como lugar do conhecimento histórico e acadêmico em que ocorriam importantes debates sobre a cientificidade (ou não) da História, ao mesmo tempo que encontrava-se pressionado a ressignificar a própria prática histórica. Esta deveria adequar-se às novas demandas de enraizamento histórico e de construção da autoridade política do sistema republicano. Nesse sentido, Gomes observa não apenas uma mudança na narrativa, que passava a ser sobre um *povo* e para um *povo*, mas também na postura assumida por alguns sócios.

A autora traz indicações valiosas sobre a circulação institucional dos sócios do IHGB, e suas significativas relações com o âmbito educacional. Gomes confere uma dimensão ativa aos trabalhos dos sócios¹⁷⁷, diferenciando-se de interpretações de inércia e apatia por vezes referida ao Instituto. A fundação de uma Academia em 1916, entretanto, foi interpretada por alguns grupos como uma intromissão em campos alheios às atividades esperadas do IHGB, até mesmo como manobras para obtenção de privilégios (cavação tem esse sentido). Ainda mais pela apresentação inovadora de um programa superior para a formação de professores, o curso normal superior; uma vez que a docência para o secundário, por exemplo, não exigia formação específica. Tais regulamentações seriam

¹⁷⁶ (GOMES,2009 p. 3

¹⁷⁷ “O Intelectual, como produtor de bens simbólicos, estava sempre nessa dupla dinâmica de atração e rejeição aos chamados políticos. Mas aqueles que elegem o campo da educação como espaço [...] para uma *práxis* [...] não deixam dívidas quanto a seu engajamento [...] num projeto de nação ‘moderna’, mais democrática e civilizada[...].” (GOMES,2009 p. 13) grifo do autor

discutidas no final de 1920. O que configura uma competição por espaços de formação e de poder no campo institucional, gerando rivalidades com instituições consagradas como o Colégio Pedro II, formador dos bacharéis desde 1840.

Nesse sentido, o estudo tomou o conceito de lutas de representações para compreender os processos de disputa por legitimidade e autoridade no campo educacional. Considerando o campo educacional como um espaço de disputas políticas, e a educação ter sido alçada como bandeira republicada para a superação do atraso colonial e meio de promoção do progresso civilizado, é possível localizar a presença do IHGB no ensino superior como uma manobra de reisenção da instituição no cenário socio-político. Nessa abordagem, o espaço educacional sedia essas disparidades entre as expectativas da permanência do Instituto como ambiente de distinção social e influência cultural, e as representações e designações a ele atribuídas pelo governo republicano. Para pensar tais relações, podemos recorrer às reflexões de Chartier acerca desse tipo de conflito. A partir de documentação institucional, jornais do período e decretos legais, foi possível reconstruir o cenário de debates e as diferentes recepções da empreitada do IHGB, configurando um momento significativo da historiografia educacional brasileira.

Considerações finais

É possível atribuir à trajetória de reconhecimento e prestígio do IHGB no Império, e suas diferentes inclinações para campo do ensino e da educação, a noção de autorização e legitimidade de projetos como o da Faculdade. Entretanto, o deslocamento da autoridade em relação ao discurso histórico operado pelo regime republicano e as representações sobre o IHGB como instituição monarquista e restauradora tencionam as relações entre governo e o Instituto nos primeiros anos da República. A leitura da situação política e cultural do país e a operação tática nessas configurações, possibilitaram as movimentações empreendidas pelo IHGB.

A presença no cenário educacional republicano, pode ser analisada, também, pela compreensão - ou percepção, por parte dos sócios envolvidos no projeto da Faculdade - dos assuntos sensíveis do período. Para Sirinelli, as interpretações acerca da circulação e das ações empreendidas por atores ou grupos de intelectuais, devem considerar, além da localização social e institucional destes, questões relacionadas aos debates e necessidades específicas daquelas sociedades, naqueles contextos.

Bem mais difícil de apreender, em contrapartida, é a norma decorrente daquilo que chamamos [...] a sensibilidade de uma época. Pois tal

sensibilidade deriva, precisamente, dessas estruturas mais profundas, e com estas, encontramos a segunda acepção do objeto da história cultural, aquele que baliza, às representações e aos imaginários e a, assim, àquilo que baliza, tanto quanto o fazem o direito ou o costume, os comportamentos individuais e coletivos no seio de uma determinada comunidade, humana, numa determinada data¹⁷⁸.

Assim também chama atenção a guinada acerca dos objetivos formativos da instituição, que do oferecimento de cursos voltados para áreas comerciais e diplomáticas, passou a focar-se nas necessidades educacionais de formação de professores para o secundário. Esta necessidade não estava posta, nesse momento, pelo Estado, mas a partir do que podemos identificar como experiência profissional na área educacional de alguns sócios (professores do Colégio Pedro II e autores de materiais didáticos). Além disso, os objetivos de formação do professor secundário em nível superior, expressos no estatuto da Faculdade, configuraram uma proposta ousada pois nesse momento vigorava o modelo da cátedra como forma de seleção e estabelecimento do professor secundário em seu cargo vitalício. Nesse sentido a proposta de conferir o de título de *Professor* aos formados nas aulas dos curso normal superior¹⁷⁹ e pleitear a primazia de seus formados¹⁸⁰ para os cargos nos estabelecimentos de ensino secundários, pode ter gerado um desconforto entre os círculos docentes.

Art1 A Faculdade de Philosophia e Letras, em que se transformou a Academia de Altos Estudos, fundada pelo IHGB, em 12 de outubro de 1915 e instalada em 25 de março de 1916, tem por fim com actual amplificação do quadro de seus estudos, *promover a realização de cursos científicos, artísticos e literários, de aperfeiçoamento, ou especialização para o magistério secundário*, segundo necessidades reconhecidas e vantagens presumíveis para a cultura nacional.(DOU, 18 /03/1919, p. 12334

Acreditamos que tais aspectos tenham norteado a reconfiguração da Academia de Altos Estudos em Faculdade de Philosophia e Letras, em 1919. A Faculdade estava estrutura de modo a compreender as áreas de formação dos professores secundários,

¹⁷⁸ SIRINELLE, 2013 p. 66

¹⁷⁹ “Art 4 .Dos cursos professados na Faculdade, mediante provas de exame e competente aprovação, serão conferidos gráo e título de *bacharel* aos alumnos dos cursos de philosophia e letras e de sciencias políticas e sociaes e de *professor* aos do curso normal superior. (Grifos do texto) DOU, 18 /03/1919, p. 12334

¹⁸⁰ “Art 4º Aos professores, diplomados no curso Normal Superior dessa Faculdade, é concedida a preferencia nos concursos, dada a igualdade de condições para o preenchimento de vagas nos gymnasios e escolas normaes elementares, da capital e dos Estados da República.” Projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados em 10 de Maio de 1919 pelo Sr. Deputado José Augusto Bezerra de Medeiros, Anexo ao Regulamento da Faculdade de Filosofia e Letras do IHGB Arquivo do IHGB, lata 475, pasta 23

funcionando aos moldes das Escolas Normais Francesas¹⁸¹. Nesses moldes, é possível associar a estruturação pretendida pela Faculdade com a posição sócio-política estabelecida pela École normale supérieure, não apenas em seus modelos curriculares.

Analisando a instituição como um lugar privilegiado de formação dos meios intelectuais franceses ao longo dos anos 1920¹⁸², Sirinelli chama a atenção para grande inserção política e influência social que os alunos formados nesta usufruíam na sociedade francesa do período. Configuram uma estrutura de sociabilidade que lhes permite circular e difundir posturas políticas e concepções culturais em círculos acadêmicos e também na esfera de governo. Desse modo a instituição representa uma importante referência para a formação de professores e também como polo de articulação política de intelectuais¹⁸³. Pretensões análogas podem ser projetadas para os objetivos do IHGB quanto à fundação da Faculdade, e também nas propostas de formação de professores.

Nesse sentido, o estudo visa contribuir para a análise do IHGB como um lugar de poder atuante no campo educacional, inserido nas disputas sociais concernente a este âmbito no contexto republicano, assim como instância produtora de práticas de ensino e promotora de políticas culturais. Incide na educação como espaço de reafirmação política e social, considerando as múltiplas e diferentes necessidades de formação da sociedade no período e atua como instituição formadora conferindo suas representações históricas e sociais como alternativas às instituições superiores existentes.

Referências:

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade**. Boletim nº 241-História e filosofia da educação: Universidade de São Paulo, 1959

¹⁸¹ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. "A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos - Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921)". **Revista de História**. nº 141, São Paulo Dezembro de 1999

¹⁸² SIRINELLI, Jean François. "Khâgneux et normaliens des années vingt. Histoire politique d'une génération d'intellectuels (1919-1945)". IN: SIRINELLI, Jean-François. *Comprendre le XXe siècle français*. Paris: Fayard, 2005

¹⁸³ Idem p. 82-3.

CHARTIER, Roger (1990). **História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Uma identidade social em formação: Os professores secundários no século XIX brasileiro**. SBHE:UFF 2009. Disponível em:<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/370.pdf>>

GUIMARÃES Lucia Maria Paschoal. **“A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos - Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921)”**. *Revista de História*. nº 141, São Paulo Dezembro de 1999

GOMES, Angela de Castro (2009). **A República, A História e o IHGB**. São Paulo: Fino Traço Editora,

GUIMARÃES Lucia Maria Paschoal (2006). **Da Escola Palatina ao Silogeu. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938)**. Prefácio Arno Wehling. Rio de Janeiro : Museu de República,

OLIVEIRA LIMA, Manuel. (1971) **Obra Seleta**. Organizada sob a direção de Barbosa Lima Sobrinho. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro (MEC)

SIRINELLI, Jean Françoise. (2005) “Khâgneux et normaliens des années vingt. Historie politique d’une génération d’intellectuels (1919-1945)”. IN: SIRINELLI, Jean-François. **Comprendre le XXe siècle français**. Paris: Fayard,

**CATOLICIDADES NOS ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPOS DE
NACIONALIZAÇÃO E OS DISCURSOS DE MODERNIZAÇÃO E RENOVAÇÃO
EDUCACIONAL EM
SANTA CATARINA (1911-1945) – BRASIL**

Ana Paula da Silva Freire/UFSC/ anabrandd@yahoo.com.br

Rogério Luiz de Souza/UFSC/ rogerio.souza@ufsc.br

Introdução

Pode-se dizer que o período inaugural da República brasileira até 1930 não engendrou um sistema educacional público, amplo e eficaz que contemplasse os princípios da pretendida Escola Moderna e Liberal. Assinalava, na verdade, para um mimetismo inoperante, sem um corpo docente preparado e formado nas bases do liberalismo. Não seria por outra razão que o problema do analfabetismo continuasse sem solução, aumentando em números absolutos a população analfabeta no Brasil. Campanhas de difusão da escola primária foram organizadas, reconhecendo-se até mesmo sua importância na consolidação de uma mentalidade nacionalista e do próprio regime. Todavia, percebe-se, pelos resultados, que tais campanhas lideradas pelos governantes pouco ou nada representaram no enfrentamento do problema.

Neste sentido, o estudo questiona o alcance dos propósitos do projeto de renovação educacional em Santa Catarina com base na Escola Nova e a influência da Igreja, observando a elaboração de estratégias discursivas para o enaltecimento de projetos renovadores, tanto no sentido de exaltação dos feitos renovadores e modernizantes, quanto na tentativa de desqualificar o que antecedeu ou projetar ideais religiosos. Discute-se o impacto das propostas escolanovistas que inspiraram reformas educacionais em Santa Catarina, orientando-se pela análise das relações entre a “mudança da lei” e a “mudança social” (CURY, 2010). A metodologia é embasada em documentos que podem transparecer elementos para a caracterização dos discursos reformadores da educação, ao mesmo tempo em que sugerem um questionamento: Até que ponto seria possível uma transformação social exclusivamente porque isto foi previsto pela mudança da lei?

Inicialmente nos dedicamos a uma brevíssima caracterização da Escola Nova, Posteriormente contextualizamos a escola primária catarinense com base nas fontes propondo uma argumentação de fundo analítico-interpretativo que conduz aos resultados indicados.

A Escola Nova se apresentava como inovação. Surgia preocupação com a aprendizagem do aluno, visto como ser ativo; o professor passa a ser o facilitador, atribuindo significação prática e social aos conteúdos, pautado por questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978).

Todavia, aqui cabe atentar para a problematização anunciada por Cury (2010) quando trata do termo “reforma” e das “Reformas” no ordenamento jurídico. Corroboramos a clara e objetiva argumentação desse autor que indica “situações múltiplas em que a reforma venha a ser postulada” e, com base no modelo teórico de sociologia do direito de Commaile, traz quatro formas de conceber a reforma: mudança da lei e mudança social; mudança da lei sem mudança social; mudança social sem mudança da lei; manutenção social e manutenção da lei. (CURY, 2010, p.344). Ou seja, nossas pesquisas caminham na direção de buscar compreender o quanto e de que modo esta relação entre os polos “mudança da lei” e “mudança social” guardaram correlação no cenário catarinense.

A emancipação de um Estado republicano precisava contar com instituições escolares que contribuíssem com o desenvolvimento da indústria e a difusão de um “saber positivista” legitimamente aceitável entre a população. Portanto, a expansão do ensino e a organização escolar dependiam da influência e da experiência acumulada da Igreja Católica no setor educacional. Ademais, é esclarecedor dizer que a própria Igreja

lançava-se a este projeto educacional - como é reconhecido na historiografia brasileira - no intuito de dar uma resposta também à secularização do ensino impetrado pelos liberais republicanos.

Ao mesmo tempo em que um projeto modernizador da economia brasileira e de integração ao mercado exterior estava sendo desejado pelo Estado republicano, a Igreja Católica também ia se constituindo como uma “Instituição Moderna”, que negava seu passado imperial, baseado no padroado, e inaugurava um projeto de cunho reformista europeu.¹⁸⁴ Assim, ela se associava de algum modo ao ideal civilizatório do Estado republicano. E, se a separação estabelecida pela Constituição de 1891 da Igreja Católica e do Estado trouxe alguns dissabores entre as instituições – depois sanada já a partir da década de 1910 em que se anuncia uma etapa de reaproximação e de combinação de forças -, ficou patente a necessidade desse mesmo Estado contar com sua colaboração. Afinal, os grandes vazios existentes na área educacional e a não interferência nas escolas primárias particulares e confessionais - exceto aquelas que, por razão da primeira Grande Guerra Mundial e consideradas perigosas à formação das crianças, foram fechadas - deixam transparecer a vontade de um Governo em dar plena autonomia à Igreja e aos seus Estados de expandirem e promoverem uma política educacional popular apropriada às suas especificidades.

Em Santa Catarina o Governo estimulou e subvencionou escolas particulares, principalmente as católicas que investiam na ordem e hierarquização social. Eram comuns escolas públicas e subvencionadas terem doutrina cristã todos os dias fora das horas de expediente e, algumas vezes, adotarem manuais de catecismo durante o horário normal das aulas.¹⁸⁵

No território catarinense, sobretudo nas diversas áreas de imigração estrangeira (alemã, italiana, polonesa, entre outras), atuavam desde o século XIX numerosas escolas primárias, comunitárias e originadas do empreendimento dos próprios imigrantes, não vinculadas ao Estado e que já haviam realizado um exitoso trabalho de alfabetização e instrução da população local. Mesmo que esse processo alfabetizador tivesse ocorrido embasado principalmente pela aprendizagem da escrita e leitura em idioma estrangeiro, isto não possibilita afirmar que as crianças e jovens daquelas regiões fossem analfabetas. Não só aprenderam a ler e escrever em uma dada língua, mas tiveram também oportunidade de aprendizagem da língua portuguesa, como mostram os estudos de Santos (2012). Seriam, no mínimo, bilíngues em formação.

¹⁸⁴Referimo-nos ao modelo de romanização transplantado para o Brasil pela alta hierarquia católica. Ver AZZI, Rioldo. *O Estado Leigo e o Projeto Ultramontano*. São Paulo: Paulus, 1994.

¹⁸⁵SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negócios do Estado. *Offícios da Instrução Pública*. 1908.

Mas veja-se, o Programa de Ensino exarado pelo governo catarinense coloca a questão em outros termos, buscando gerar uma falsa compreensão sobre a realidade educacional local, indicando que Santa Catarina abrigava um enorme contingente de analfabetos como ocorria na maior parte das demais regiões brasileiras:

[...] considerando que o programa vigente nas escolas isoladas, no pressuposto de que os alumnos aos quaes deve ser ministrado conhecem a língua vernácula, attendeu só ao **problema de desanalphabetização**;

considerando que, nas zonas coloniaes, **grande numero de crianças fala mal ou mesmo desconhece a língua nacional**, o que torna inadequado o mesmo programma [...] (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 5, grifos nossos).

De um lado, evidencia que os alunos não conheciam a língua vernácula, o que seria essencial para a aplicação daquele programa de ensino. Queremos desvelar e questionar as reais finalidades das reformas em Santa Catarina ao chamar a atenção para a contradição entre o discurso político governamental e suas justificativas para a mudança de aspectos da realidade em Santa Catarina que se pretendeu escamotear.

A análise do programa específico para um determinado público, no caso, o estrangeiro, já evidencia o caráter final: “Considerando que, para as escolas dessas zonas, se torna necessária a organização de um programa que, sem augmento do estagio escolar, **attenda aos problemas da desanalphabetização** e do ensino da língua portuguesa [...]” (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 5, grifos nossos). Questiona-se a vertente renovadora que buscou se afirmar no “ataque” às escolas instituídas e consolidadas de iniciativa das comunidades de colonos estrangeiros e que atenderam às necessidades escolares até o momento em que o Estado resolveu se manifestar e tomar para si estas instituições, controlando-as através da subvenção e programas de ensino. O Programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais, ainda é específico quanto ao “fim principal das escolas ruraes das zonas coloniaes”, que é, portanto, “a compreensão da língua vernácula” (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 7).

O cenário que se apresentava era propício ao aparecimento de uma rede escolar católica popular, constituidora de um referencial cristão-romanizador, moderno e patriótico. As chamadas **Escolas Paroquiais** figuraram nesse momento como instituições de reorientação do paradigma cristão através da catequização e do controle das mentes e dos corpos através da escolarização. De certa maneira, o Estado republicano curvou-se diante da industriosa e acelerada difusão destas escolas, inicialmente conhecidas por Escolas Católicas já que se limitavam tão somente à catequização. Os governos estaduais tinham dificuldade de se fazerem presentes nas regiões de imigração e afastadas dos centros mais urbanizados da época. Todo o

esforço da legislação sobre ensino e educação, pelo menos até 1914, foi o de tornar facilitada a abertura e instalação de escolas particulares e confessionais.

As crianças dessas escolas primárias paroquiais, que iriam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, não estariam, portanto, obrigadas a saber tudo. Lembrando John Locke, “o estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Não é insensato exigir que as crianças pobres pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana”.¹⁸⁶

As escolas primárias no tempo da nacionalização

Assim, a modernidade defendida pelo governo de Vargas (1930-1945), estava projetada para atender apenas o objetivo da nacionalização e de certo modo, atrelado ao ideal católico na pretensa presença de um sentimento de religiosidade nas escolas primárias, instituído pelo governo, pela igreja e especialmente a partir do Estado Novo (1937-1945), para qual a educação escolar foi usada a serviço deste ideário.

O Relatório do Diretor da Instrução Pública Antonio Mâncio da Costa 1926, assim sintetizava a problemática do ensino catarinense:

Os prédios escolares em quase sua totalidade necessitam de reparos urgentes, para o fim a que são destinados. [...] Alguns há que carecem de reparos urgentíssimos, taes como os **Grupos Escolares** de Lages, Laguna, Aranguá, Ouro Verde e Mafra, cujas fossas funcconam mal e, por imprestáveis, compromettem á hygiene desses estabelecimentos e expõem a saúde de seus alunos a vários nosogenias (SANTA CATARINA, R I P, 1927, p. 11, grifos nossos).

Percebe-se que aquilo que deveria servir de “modelo”, os grupos escolares, não atingiram o propósito de ser a renovação devido à falta de condições para mantê-los. É importante lembrar que os grupos escolares foram propostos como instituições típicas de zonas urbanizadas, ou seja, um projeto que vinha desde 1911, que exigia a construção de “**edifícios escolares próprios**”, segundo os “**preceitos médico higienista**”, como forma de diferenciação das escolas tradicionalmente implantadas. Trilhamos, portanto, um caminho analítico da legislação que busca identificar contradições presentes na realidade e que não faziam parte da discursividade oficial, pautada por um ideal de mudança na lei que, por vezes acabou objetivamente distante da mudança social desejada.

A legislação, além de cuidar das questões de organização, do pessoal e da institucionalização das escolas, chegou ainda ao ponto de especificar e discutir a natureza do material didático a ser empregado na proposta de renovação.

¹⁸⁶Citado por ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 111.

É este ponto que deveria explicitar a adoção de novas metodologias, como o próprio material didático, elemento dado como estratégico no discurso de remodelação do ensino, pois significou a:

[...] preposição do método de ensino intuitivo de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, [...] os materiais didáticos foram transformados em instrumentos de trabalho do professor e em facilitadores da aprendizagem dos alunos, constituindo-se num aspecto central da organização dos primeiros grupos escolares catarinenses (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 83).

No entanto, localizamos num relatório de 1927 uma denúncia de que o material escolar estava nas mesmas condições dos estabelecimentos de ensino, ou seja, eram precários e em falta: “O ultimo fornecimento de material escolar às escolas foi feito em 1920” (SANTA CATARINA, R I P, 1927, p. 12). Nota-se que são decorridos pelo menos quinze anos de busca da consecução dos propósitos reformadores propalados desde 1911.

No entanto, é a partir de 1935, com o advento da Reforma Trindade, que se sinaliza para outra reestruturação significativa no sistema de ensino de Santa Catarina. E tal reorganização foi fruto do contexto gerado pela revolução de 1930, que tinha como pilar a homogeneização do país e a assimilação cultural através da nacionalização do ensino. Para tanto, a escola foi o ponto nevrálgico, visto que ancoradas nos ideais Renovadores da Escola, as reformas se apresentaram, novamente, como meio para combater aquilo que “impedia” a renovação educacional. Alinhavam-se, portanto, as ideias escolanovistas ao movimento de nacionalização do ensino para justificar as iniciativas mais abrasivas com relação à população estrangeira, sobretudo para consolidar os ideais patrióticos, que, supunha-se, encontravam resistências nesses grupos.

Este aspecto é percebido no “Relatório da Instrução Pública durante o ano revolucionário (25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1931), apresentado pelo professor – Barreiros Filho, Diretor” (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931), em sua “parte expositiva”. São comuns queixas quanto à insuficiência de “aparelhamento e de pessoal fiscalizador, que são mínimos relativamente à amplitude do serviço técnico em geral”. Nota-se um embate entre o que se pretendia estabelecer para a eficiência da escola e aquilo que se apresentava, ao longo da história, como insuficiente. Constitui-se, portanto, um empecilho para a concretização dos projetos em vigor. Estas observações permitem interrogar a amplitude da renovação educacional pretendida na legislação, pelas reformas e seus empreendedores, rememorando a possibilidade de alargamento do hiato entre a “mudança de lei” e a “mudança social”, ou mesmo questionando a existência de “mudança de lei sem mudança social” (CURY, 2010, p.

344). Aliás, sob a mesma lógica, se poderia perguntar pela permanência do tradicional dentro dos grupos escolares. Lembro o que alerta Chervel: nem sempre “as finalidades de objetivos” são convertidas em “finalidades reais”, ou seja, quando se discutem as finalidades do ensino há de se considerar uma “defasagem entre programa oficial e realidade escolar”.

Em Santa Catarina, segundo relatório do Diretor da Instrução Francisco Barreiros Filho, a década de 1930 é também marcada por preocupações quanto ao professorado, sua formação e prática. De acordo com ele, o ideal renovador do governo atual “é bem diverso” dos propósitos assumidos pelos governos anteriores:

Por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e até sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931, p. 2).

Percebemos, neste discurso, que o próprio governo catarinense começava a atacar as atuações no campo da educação de mandatos anteriores. Ou seja, o que no período progressivo foi apresentado como solução para a renovação da escola era então minado sob a perspectiva dos problemas que ao longo do tempo não foram solucionados, mesmo com uma ação administrativa que pretendeu garantir que tais mudanças levariam Santa Catarina a um estágio de superação das questões da educação tradicional que a afligiam. Contudo, sabe-se que este discurso pode significar uma estratégia para denegrir uma imagem anterior a qual pretendia sobrepor, considerando-a incorreta. Portanto, optamos por análises que partem das diferentes relações e posicionamentos assumidos pelos interlocutores, buscando localizar seus projetos e contextos. Assim, se tal cenário dos anos 1930 é evidenciado, como justificar discursos otimistas quanto às reformas anteriores? É possível questionar seu real êxito? Como interpretar afirmações como a que seguem: “É importante compreender que no início da década de 1910, **por meio da Reforma Orestes Guimarães, o Estado de Santa Catarina estava afinando a modernização do seu ensino primário** com o modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17, grifos nossos).

As fontes visitadas revelam argumentos constituintes de uma estratégia discursiva, que ora buscaram denunciar a ineficácia das investidas em renovação educacional, ora pretenderam realçar seu caráter inovador. Justamente por isso, questionamos a retórica dos postulantes reformadores e administradores da época bem como uma historiografia que enaltece e põe em evidência o feito reformador: “Até 1918, quando o professor Orestes Guimarães deixou o cargo de Inspetor Geral do Ensino, o

número de grupos escolares não se alterou, mas a cultura escolar prescrita foi afinada por meio de novos textos normativos. (TEIVE; DALLABRIDA, p. 25, grifos nossos). Tal descrição se refere aos Regulamentos da Instrução de 1911 e 1914. Porém, teriam os textos normativos possibilitado a configuração de uma nova cultura escolar?

Já no Relatório da Instrução Pública apresentado ao Secretário Cid Campos pelo Diretor da Instrução Pública Antonio Mâncio da Costa, em 1926, observamos a eloquência traduzida em elogios à reforma empreendida em 1911, ao reformador Orestes Guimarães e aos governantes catarinenses. Assim, informou ao secretário o “estado em que se acha o aparelhamento do ensino público, suas **excellências e suas indas notórias falhas**” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 1, grifos nossos). Notamos que seu relator, o Diretor da Instrução Pública, reforçava a ideia de que era preciso remodelar, buscando mostrar alinhamento com o governador Adolpho Konder, mesmo que denunciando o cenário encontrado. E, demonstrando estar em acordo com uma perspectiva elitista de renovação escolar e de ataque ao que antes existia, transparece a intenção de legitimar a ação do governo de Vidal Ramos como responsável pela regulamentação e prática da Reforma do ensino “que até então era escassamente ministrado em **predios impróprios e anti-higiênicos, e professado com o auxílio de methodos revelhos e condemnaveis**” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 2, grifos nossos). Percebe-se que aos olhos do Diretor da Instrução Pública existia uma prática educativa a ser superada.

Chamamos a atenção para o fato de que isto não significava necessariamente a realidade, uma vez que muitas das escolas isoladas, notadamente algumas localizadas em comunidades oriundas da imigração estrangeira, estavam instaladas em prédios apropriados e com estrutura material que dava conta de uma boa qualidade de ensino. Como já aludimos, estas pioneiras escolas primárias foram eficazes na alfabetização e atenderam às finalidades do ensino a que se propuseram, ler, escrever e calcular.

Veja-se ainda o contraste apresentado no discurso de um inspetor no título “Ensino”, descrevendo que havia 40 alunos matriculados no primeiro ano e que “quasi todos eram analphabetos, 5 no 2º e 15 no 3º anno” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 4). Expressa o diagnóstico de uma escola que não teria dado conta de alfabetizar. Deve-se observar que este termo de inspeção é do mês de dezembro de 1916, ou seja, se refere ao final do ano letivo e 5 anos após as iniciativas da reforma Orestes Guimarães. O inspetor reclama ainda que os horários e os programas também não eram cumpridos, pois segundo ele: “o professor carece de material escolar e didactico. Realmente, Exmo. Sr. Dr. Sem mappas, sem quadro negro, sem classes e outros objetos escolares, mal poderá um professor obter bons resultados dos seus trabalhos”. Em “Nota”, o inspetor

ratifica que examinando os alunos do 3º ano, percebeu que pouco sabem sobre as matérias, pois:

apenas **repetem de memoria, como papagaio**. Este defeito é oriundo não só da **falta de preparo intellectual do professor**, como também do **methodo de ensino**, que alem de ser **deficiente, obedece ainda nos processos archaicos e anti-pedagogicos, hoje inteiramente condenados pelos modernos pedagogistas** (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 5, grifos nossos).

Ficam evidentes deficiências do sistema educacional, com práticas julgadas condenáveis aos olhos da inspeção porque arcaicas. Assim, quanto à aprendizagem, os processos de ensino descritos neste termo de inspeção estão aquém dos princípios da pedagogia moderna, configurando contrastes entre o que se pretendia e discursava e o que se apresentava na realidade escolar.

Na década 1930, o delinear de conflitos quanto às permanências e transformações na educação Santa Catarina é percebido no “Relatório dos Serviços da Instrução Pública durante o “ano revolucionário” apresentado pelo professor – Barreiros Filho, Diretor” (SANTA CATARINA RIP, 1930-1931). Inicialmente, queixa-se do aparelhamento escolar e da falta de pessoal técnico e administrativo, pois segundo ele, para que eficiente fossem: “subentenderiam uma organização amplamente ramificada pelos 36 municípios do Estado”; relatou ainda sobre as “barreiras” de seu trabalho. A menção a tais deficiências possibilita questionar a historiografia que aponta expressiva modernização do aparelho pedagógico e administrativo educacional catarinense, introduzida a partir de 1911 e constantemente revigorada até 1930, destacando 1935 como “pico” do movimento renovador e da aplicação mais efetiva das ideias da Escola Nova. Vejamos os argumentos de uma pesquisa:

A tentativa de implementar os conclamados “modernos métodos pedagógicos” no Estado de Santa Catarina acompanhou o movimento nacional de disputas em torno do controle do aparelho escolar nos anos de 1930 [...] A inovação, assim, impôs uma interessante categoria de delimitação temporal, o passado nocivo *versus* um futuro próspero, em cuja base resida a sanção do ideal de progresso social. O antigo, anacrônico ou extemporâneo, passou a ser uma referência constante a experiência não exitosas e, necessariamente, do passado (BOMBASSARO, 2009, p. 223).

O que encontramos nas fontes usadas nesta investigação constitui uma perspectiva analítica oposta ao que acima se afirma. O Relatório dos Serviços da Instrução Pública durante o “ano revolucionário” de 1930 e 1931 destaca, no título do primeiro capítulo denominado “Relatividade”, a diversidade de “critérios revolucionários” adotados por antigos administradores¹⁸⁷. Julga que a conduta que agora se adota (em

¹⁸⁷ Governos anteriores a 1930: Vidal José de Oliveira Ramos (1911-1914); Felipe Schmidt (1915-1917); Hercílio Pedro da Luz (1918-1924); Antônio Pereira da Silva e Oliveira (1925-1926); Adolfo Konder (1927-1929).

1930) “choca com interesses pessoais, e satisfaz menos a chamada opinião pública, que desejaria um imediato milagre de progresso visível, sensível e palpável” (SANTA CATARINA, RIP, 1930-1931, p. 2). Ousamos assim propor uma releitura do contexto histórico, acusando os reformadores pregressos, fragilizando a ideia de que houve uma representativa mudança social determinada pelas mudanças educacionais já empreendidas. Ou seja, se põe em destaque um ponto de vista que analisamos, novamente, em confronto com a discussão proposta por Cury (2010) quando salienta que “mudança da lei” não necessariamente gera “mudança social”. Talvez o termo “Relatividade” quisesse caracterizar, ironicamente, a modernização pedagógica suscitada *a priori* e o seu relativo sucesso. Assim, vemos no relatório do Departamento de Educação, naquele momento sob direção de Luiz Trindade, elementos constituintes do discurso:

Há dez anos que Santa Catarina se havia distanciado dos Estados da federação em seu aparelho educacional.

Enquanto que as demais unidades do País há muito tinham adotado os novos moldes de ensino, o **Estado barriga verde jazia inerte entregue ao entorpecente domínio da escola tradicional, alfabetizadora é bem verdade, mas não educativa; passiva e não ativa** (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 1, grifos nossos).

O excerto acima revela contradições. Nota-se a crítica realizada por Trindade às reformas anteriores, em denúncia sobre a situação do sistema educacional. Especulamos se o fato de Trindade verificar que não foram alcançados os ideais renovadores vislumbrados por Orestes Guimarães teria impulsionado o empreendimento de uma nova reforma em 1935. Ou seja: entre o prescrito pelo ideal reformador Orestiano e o que de fato se implementou na realidade escolar houve certo distanciamento.

Pretendeu Trindade se diferenciar do antecessor? Note-se sua insistência, calcada não apenas na comparação com as gestões anteriores mas também estabelecendo confronto com outros estados brasileiros:

A nossa reforma difere, em muito, das que se processaram em outras unidades brasileiras, pois o nosso objetivo não é reformar de plano toda a nossa máquina educacional, o que iria causar um verdadeiro caos, mas sim ela atingiu de pleno a nossa escola de formação de professores, a antiga Escola Normal Catarinense, suprimindo-a em suas deficiências, transformando-a em Instituto de Educação, que **irá fornecer o professorado necessário e capaz de realizar a transição natural da escola tradicional para a escola nova**. E assim, a reforma da instrução só será processada, efetivamente, em um prazo mínimo de seis anos. Por ora estamos, unicamente, preparando o ambiente para o futuro (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 6, grifos nossos)

Ora, se o aparelhamento escolar carecia de investimentos, se não havia

professores formados nos moldes da Escola Nova, em que medida o projeto modernizador avançou em Santa Catarina? Destaca Trindade a sua própria iniciativa qual seja a criação do Instituto de Educação em supressão da antiga Escola Normal “em suas deficiências”, através do que seria então possível, “fornecer o professorado necessário e capaz de realizar a **transição natural da escola tradicional para a escola nova**” (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 7, grifos nossos). Quanto a esta questão neste momento controversa, relembro o que afirmam Teive e Dallabrida (2011, p. 15), sobre a Reforma Orestes Guimarães: “Para modernizar o ensino primário, a Reforma Orestes Guimarães começou pela reestruturação da Escola Normal catarinense [...]deveria passar a formar professores modernos e patrióticos para os grupos escolares”. Ou seja, o amplo projeto formativo de pretensões renovadoras, por vezes detalhado em seus objetivos, englobava um ideal embasado em concepções políticas em relação à formação de “novos” sujeitos, num “novo” momento histórico que se tentava delinear. De acordo com as palavras de Teive:

Nesta linha de raciocínio, as reformas da instrução pública implementadas nos anos 1910 e 1920 tinham como principal alvo a mudança do *habitus* pedagógico e, conseqüentemente, a modificação da mentalidade coletiva. À escola moderna caberia, pois, ordenar, controlar, civilizar as massas, transformando-se num instrumento de ordem, coesão e legitimação nacional, num fundamento da estabilidade do regime republicano. Neste contexto, caberia à escola formadora de mestres/as transformar cada professor num propagador das idéias republicanas e das luzes trazidas pelo advento das ciências, formando-o de modo a cumprir o duplo desiderato de instruir e educar o homem novo, para uma nova era, a era do “progresso e da ordem”, uma versão prática do conceito de civilização burguesa (2008, p. 148).

Diante do teor da citação acima, buscamos como contraponto o argumento de Chervel, quando discute as finalidades do ensino escolar: “A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p. 190).

Também nos relatórios de inspetoria, geralmente traduzidos nos chamados termos de visita de inspeção, podem ser observadas prescrições quanto à prática docente. Para a composição da esperada organização escolar, a inspeção exerceria a função de “fiscalizar rigidamente, segundo as normas emanadas dos órgãos superiores, todo o trabalho docente e a instrução em geral” (FIORI, 1991, p. 98). Nos relatórios de inspetoria, geralmente traduzidos nos chamados termos de visita de inspeção, podem ser observadas prescrições quanto à prática docente. Tais relatórios continham recomendações ao professor quanto à sua prática, ora aprovando-as ora sugerindo outras. Assim, a função do inspetor era sobretudo fiscalizar o trabalho docente,

verificando o tipo de aula, aspectos metodológicos e de conteúdo (SANTOS, 2008, p. 241).

Por isso, o olhar que dedicamos à legislação, aos termos de visita de inspeção escolar, aos ofícios da Diretoria de Instrução Pública e Departamento de Educação e aos boletins eclesiásticos permitiu questionar o hiato entre o prescrito e o realizado, entre políticas e práticas. Como afirmou Chervel (1990, p. 189), “pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades ‘reais’”. Ou como auxilia a explicar o modelo teórico consultado em Cury (2010, p. 344), há diferentes formas de correspondência entre a “mudança na lei” e a “mudança social”. Assim, por vezes, podem-se determinar mudanças legais sob o nome de reformas que não irão implicar, necessariamente, mudança social na direção do que foi prescrito.

Considerações finais

Os resultados indicam a ação do Estado e da Igreja e suas influências ao longo do tempo. As análises permitem dizer que a ação educativa, no período, configurou um embate teórico-metodológico entre as práticas político-pedagógicas tidas como tradicionais, vinculadas à igreja, e os influxos do enaltecimento de um novo ideário, os pressupostos da Escola Nova, bem como, dos discursos a elas alinhados. Portanto, alertamos para o ufanismo historiográfico que traz à tona apenas os feitos reformadores alinhados às concepções de modernização e “republicanização” da escola primária de Santa Catarina, numa escrita que, conforme buscamos demonstrar, ignora o que o perscrutar nas fontes possibilita agora afirmar: as instituições escolares, naquele período, foram marcadas por um hibridismo no campo político, teórico e conceitual, nutrido por discursos, práticas religiosas e políticas pedagógicas que geraram um embate histórico que marca a historiografia sobre a instituição da escola em Santa Catarina num período onde o ser brasileiro deveria se confundir com o ser católico.

Referências

- ARAÚJO, M. M. de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 131-146.
- BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela escola nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino (1930). **Cadernos de História da Educação** _ v. 8, n. 1 _ jan./jun. 2009.
- CARVALHO, M.M.C.de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.p. 177-229.

CURY, C. J. REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e Política Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 343- 372.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

SANTOS, A. V. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 538-561, 2012.

SANTOS, A. V. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 33, n. 19, set./dez. 2008. p. 228-252.

TEIVE, G. M. G; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Referências documentais

SANTA CATARINA. **Ofícios**. (DIP). Florianópolis, jan./jun. 1923. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Ofícios**. (DIP). Florianópolis, agosto. 1924. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Decreto n. 796**, de 02 de maio de 1914.

SANTA CATARINA. **Programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais** aprovado pelo Decreto n. 1.944, de 27 de fevereiro de 1926. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.

SANTA CATARINA. **Relatório da Diretoria da Instrução Pública**, 1926; 1927; 1930; 1931. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Relatório da Departamento de Educação**, 1935; 1936.

SANTA CATARINA. **Relatório de Inspeção às as Escolas Isoladas da Caieira e Ganchos**, Biguaçu, 1916. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Regulamento Geral da Instrução Pública**. Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Regulamento Geral da Instrução Pública**. Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Educação Popular**, Movimento do ano letivo de 1935. Imprensa Oficial, Florianópolis, 1936. (Setor de Obras Raras da Universidade Federal de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo**. Florianópolis, 1920. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

CONTRIBUIÇÕES DE E. P. THOMPSON PARA A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO (1980-1996)

O presente trabalho está alocado no campo da história das instituições escolares com o foco para a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (ETEMA)¹⁸⁸, no município de São Luís- MA, no período de 1980 a 1996. Tal campo temático tem despertado o interesse dos pesquisadores no sentido de investigar as escolas situando-as num contexto histórico local e utilizando fontes e sujeitos relegados pela história positivista e econômica que privilegiam as dimensões econômicas em prejuízo às outras dimensões da vida social. (GATTI JÚNIOR, 2002)

A pesquisa de mestrado, em andamento, intitulado “História e Memória da Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (1980 a 1996)”, tem por objetivo inicial compreender e analisar a criação e expansão dessa escola até o ano de 1996 quando da finalização de ofertas dos seus cursos profissionalizantes, bem como em compreender e situar essa instituição no contexto social, histórico local, educacional da cidade de São Luís e as contribuições na vida daquele/as que vivenciaram o ciclo da escola.

É importante destacar que a escola foi construída por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Governo do Estado do Maranhão e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a partir do Programa de Melhoria do Ensino (PREMEN) criado pelo Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972 para facilitar a implantação do ensino de primeiro e segundo graus, esse último profissionalizante e compulsório, mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71.

A proposta do trabalho com a história dessa escola profissionalizante de ensino de segundo grau não se alinha às análises centradas nas determinações e no papel da USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), implantada durante o Regime Militar com fins político-ideológicos a qual deu origem à escola por meio do PREMEN. Da mesma forma, não ancoramos os estudos nas categorias deterministas (lutas de classes, exploração, dominação, ideologia) que engessariam a história da escola aos interesses internacionais e da burguesia nacional para formar a classe trabalhadora, significando uma educação reprodutora dos valores da sociedade.

¹⁸⁸ Este artigo integra a pesquisa de mestrado, em andamento, na Universidade de São Paulo, sendo oriundo da proposta de conclusão do curso “E. P. Thompson, Raymond Williams, Christopher Hill: História Social e História da Educação”, ministrado pela Professora Dr^a Maria Ângela Borges Salvadori.

Nesse sentido, a construção do relato histórico da ETEMA está sendo conduzida pelas contribuições teóricas e metodológicas de Thompson as quais consideram os sujeitos reais carregados de experiências concretas pessoais, culturais, profissionais, de grupo e outros. Assim, os estudos se direcionam às análises da realidade histórica e cultural e à compreensão da criação, expansão da escola e da finalização dos seus cursos a partir da perspectiva dos sujeitos comuns que vivenciaram esses ciclos.

2.DIMENSÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS DO ESTADO DO MARANHÃO A PARTIR DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DR. JOÃO BACELAR PORTELA

O jornal “O Estado do Maranhão” noticiou no dia 16 de março de 1980: “*Secretaria de Educação entregou mais duas Unidades Escolares*”. A notícia apresenta a inauguração do Centro Interescolar Dr. João Bacelar Portela e do Colégio Universitário Cônego Ribamar Carvalho como parte das comemorações do primeiro aniversário do governo de João Castelo Ribeiro Gonçalves. Após algumas páginas também encontramos a notícia “*Castelo entrega rodovia São Luís / Ribamar*” novamente em alusão ao aniversário de governo. Folheando o jornal, percebemos o populismo do governo em fazer da mencionada data um grandioso evento com fins eleitoreiros de convencimento e aprovação da população maranhense. Do mesmo modo, observamos o compromisso da gazeta em destacar as ações daqueles que faziam parte do seu grupo político, ou seja, da Oligarquia Sarney¹⁸⁹. Assim, o jornal divulgou a agenda propagandista do Governo Castelo na edição do dia 15 de março de 1980:

Rodovia e novas escolas na festa de 1º ano Castelo

O primeiro ano do Governo João Castelo vai ser comemorado, hoje, com uma programação que inclui missa em ação de graças, inauguração de obras públicas, banquete oferecido pelo empresariado ao Governador, um show artístico e manifestação de regozijo em Axixá e em treze bairros de São Luís [...] A cantora Alcione Nazaré, dará um show no Ginásio Costa Rodrigues [...] com os portões abertos. (O ESTADO DO MARANHÃO, 15 de março de 1980).

A eleição de João Castelo para governo do Estado em 1978 deveu-se ao apoio de José Sarney¹⁹⁰ que a partir daquele ano se afirmou como líder do grupo condutor da política regional maranhense. Em virtude do Ato Institucional nº 2 de 1965, que tornaram indiretas as eleições para governadores, Costa (2015, p. 196) explica que

deslocaram para o Executivo federal a “eleição” dos governadores, transformando o conflito numa imensa “guerra de bastidores” entre os grupos rivais, cada qual procurando ganhar espaço e obter ‘trânsito’ junto aos militares (COSTA, 2015, p.196)

¹⁸⁹ Grupo político capitaneado por José Sarney que governou o Maranhão por 40 anos.

¹⁹⁰ Político de referência no Estado, possui um grupo onde os políticos locais se articulam para perpetuar a forma de dominação política, viabilizando intensas formas de concentração de renda, poder e propriedade, limitando o desenvolvimento do Estado e ampliando seus índices de pobreza (CALDEIRA, 1978 apud CARNEIRO, 2010)

O “bom” relacionamento de José Sarney com o governo federal, sendo inclusive o representante eleito da ARENA¹⁹¹ em 1978, garantiu a indicação e a eleição indireta de João Castelo ao governo do Maranhão e da maioria dos deputados e senadores (COSTA, 2015), significando o triunfo do grupo Sarney sobre as oposições no interior do partido. Dessa forma, o cenário político maranhense caracterizou-se tanto pela vitória da aliança Sarney quanto pelo discurso desenvolvimentista proclamado por tal líder desde o seu primeiro mandato de governo em 1965¹⁹².

Retomando a questão do jornal “O Estado do Maranhão”, o mesmo sempre esteve a serviço do grupo proprietário dirigido por José Sarney, cumprindo a função política e ideológica de apoiar e defender os interesses do seu clã. Por esses motivos, as ações do Governo Castelo eram amparadas pelo jornal com o objetivo de convencimento da população sobre as “grandiosas” obras realizadas pela gestão com o claro fito de fortalecer e manter suas estruturas oligárquicas em eleições posteriores e na condução do Estado.

O período de criação e expansão da Escola Técnica Estadual coincide com a expansão industrial do Estado do Maranhão¹⁹³, no início da década de 1980, com a instalação de grandes empreendimentos, tais como o Projeto Ferro Carajás, inserido no plano macro do Projeto Grande Carajás¹⁹⁴ (PGC), que no período de 1980 a 1985 teve o Sistema Norte composto por Mina Ferrovia e Porto instaurado e ampliado e cujos funcionamentos começaram em fevereiro de 1985; e a multinacional ALUMAR com instalações no período de 1980 a 1984 que ocupa 11% dos quase 90 mil hectares de toda a ilha de São Luís. (DIAS, 2002, p.46). Sobre a expansão industrial do Estado, Tsuji (1993) nos informa:

Um dos últimos Estados a ser atingido pelo desenvolvimento capitalista moderno, o Maranhão tem o ano de 1980 como o marco desse processo. Nesse ano começa a instalação de dois grandes projetos: um, da ALUMAR, implantado pelo consórcio entre a Alcoa do Brasil e

¹⁹¹ Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964.

¹⁹² O projeto de governo de José Sarney em 1965 estava pautado na modernidade do Estado, na proposta de um “Maranhão Novo” em oposição ao Maranhão atrasado que aquele caracterizou o governo de Vitorino Freire, este sendo outro oligarca que dirigiu por 20 anos o Estado (1945-1965).

¹⁹³ O Maranhão é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizado na Região Nordeste. Possui área de 331 937,450 km² com 217 municípios. Sua população é de 6.904.241 habitantes. Ocupa a penúltima posição no Índice de Desenvolvimento Humano com nota 0,631 (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

¹⁹⁴ “O PGC é um gigantesco projeto integrado de desenvolvimento na Amazônia Oriental, abrangendo um área de 900.000 km², representando 10,6% do território nacional, uma população superior a 7 milhões de habitantes, localizados entre o Rio Amazonas, Xingu e Parnaíba, estendendo-se aos Estados do Pará, Tocantins e Maranhão. Seu objetivo é criar um pólo de desenvolvimento na Amazônia, com base na mineração, processamento de minerais ferrosos e não-ferrosos, na agropecuária e exploração de madeira, com a produção voltada fundamentalmente para a exportação” (RÊGO, 2002, p. 302)

a Billiton metais (pertencentes ao grupo SHELL), e o outro, da CVRD, Companhia Vale do Rio Doce. [...] Ambos foram instalados dentro da política de exportação, isto é, empreendimentos com grande escala de produção, tecnologia altamente desenvolvida e voltada ao mercado externo. (TJUSI, 1993, p. 62)

A implantação de tal projeto foi alardeado pela mídia oficial e pela imprensa como a salvação do Maranhão, o responsável pelo seu desenvolvimento e pela criação de milhares de emprego (O ESTADO DO MARANHÃO, 13/03/1984). Na verdade, a execução do programa servia aos interesses dos governos ditatoriais e militares que percebiam nos grandes projetos uma forma de integrar a economia regional ao capitalismo internacional, por outro lado, coube ao Projeto Grande Carajás a responsabilidade de por fim ao colapso financeiro gerado pela a crise¹⁹⁵ e pelo endividamento externo.

Feitosa (1994) nos aponta a participação das oligarquias locais na implantação do projeto:

Programas como o Grande Carajás, no caso da Amazônia, vão surgir num cenário de suprema intenção imperialista das empresas transnacionais, de interesses fiscais, financeiros e geopolíticos dos governos ditatoriais militares. Para isto contarão, indubitavelmente, com a decisiva participação fisiológica das oligarquias locais e regionais que, não resta dúvida, se colocaram a serviço de um processo de integração da economia regional ao sistema capitalista internacional numa situação de enclave. (FEITOSA, 1994, p.35)

As articulações da oligarquia maranhense junto às questões econômicas alinhadas aos interesses desenvolvimentistas dos governos militares que, por sua vez, se perfilavam ao capital nacional e estrangeiro, favoreceram a implantação da ALCOA / ALUMAR¹⁹⁶. Dessa maneira, o governador João Castelo Ribeiro Gonçalves, por meio da Companhia de Distritos Industriais, assinava, em 1980, um contrato repentino com a ALCOMINAS desconsiderando um documento elaborado por uma comissão técnica formada pelo mesmo governo o qual indicava a não implantação do empreendimento em São Luís devido aos riscos “de contaminação que poderia provocar ao solo, às águas e ao ar”. (FEITOSA, 1994, p. 365). Sobre as instalações do Consórcio ALUMAR, nos é explicado:

Por conta desse acordo com o governo do estado da época, do dia para a noite, essa empresa apropriou-se a valores simbólicos, de 11% de toda a área física da ilha de São Luís que é 90 mil hectares, bem

¹⁹⁵ A crise dos anos 80, conhecida como década perdida no que se refere ao desenvolvimento econômico. Nesse período o Brasil e outros países da América Latina passaram por uma estagnação com a severa redução da produção industrial. Esse período significou crise na economia, inflação, crescimento baixo do Produto Interno Bruto (PIB), incerteza de mercados e aumento da desigualdade social.

¹⁹⁶ ALCOA é a mais poderosa transnacional de alumínio primário e alumínio transformado e a ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão) é um dos maiores complexos do mundo para produção de alumínio primário e alumina.

como açambarcou cerca de 57% de toda a área do Distrito Industrial da cidade. (FEITOSA, 1994, p. 365)

Pelos objetivos que foram traçados para o Projeto Grande Carajás que eram de retirar o país da crise econômica, as questões sociais, ambientais e locais não se constituíram prioridades do programa, assim, a implantação do mesmo na década de 80 não significou melhores índices sociais e econômicos para o Estado, visto que atualmente o mesmo apresenta os piores índices em relação aos outros Estados do país sendo também um dos mais pobres. (SANTOS, 2009, p. 31)

Inserida nesse contexto é que a ETEMA Dr. João Bacelar Portela foi criado no dia 15 de março de 1980, pelo então governador João Castelo, entrando em funcionamento no ano de 1981 com a denominação de Centro Interescolar Dr. João Bacelar Portela o qual está situado na Rua Jorge Damous, s/n, no bairro Ivar Saldanha na zona urbana de São Luís/MA.

É inegável que a expansão industrial por que passava o Maranhão nessa década foi motivador da construção dessa escola na qual foram oferecidos cursos na área de Administração, Crédito e Finanças, cursos na área técnica-industrial como Mecânica, Construção Civil, Metalurgia, Eletrotécnica e Eletricidade e também curso com habilitação básica em saúde. Em contrapartida, outras motivações estão sendo analisadas, uma vez que a escola é oriunda do PREMEN que também construiu centros escolares em outros Estados (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS - RELATÓRIO FINAL, 1979) nos quais não foram implantados grandes empreendimentos transnacionais.

3.E. P. THOMPSON E A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO: um diálogo possível

Edward Palmer Thompson, historiador dissidente e situado entre os historiadores sociais, nasceu em 1924 na Inglaterra, sendo criado num meio letrado que já tinha uma tradição de dissidência. Seu pai mantinha fortes ligações com a Índia, com literários e políticos. Foi nesse contexto de engajamento familiar que Thompson, desde criança, adquiriu consciência e se constituiu como oposição, considerando comum o fato de ser contrário aos poderes estabelecidos.

Filiou-se ao Partido Comunista aos 17 anos quando era estudante de História na Universidade de Cambridge, interrompendo o curso para atuar nas linhas de combate durante a Segunda Guerra Mundial. No período de 1946, ano da sua formatura, até

1950 Thompson se dedicou aos estudos da tradição da dissidência inglesa¹⁹⁷ e começou a trabalhar nos Cursos de Extensão da Universidade de Leeds, com educação de adultos, “em um ramo universitário classificado como ‘extramuros’, ‘extracurricular’, porque dirigido a um público não acadêmico” (Fortes et al, 1998, p.16). Das discussões possibilitadas pela experiência com a educação de adultos é que surgiu o livro “*A formação da classe operária inglesa*”, lançado em 1963.

Thompson foi um militante político no Partido Comunista inglês e no ano de 1956 se desligou de tal partido devido à crise do comunismo após a morte de Stálin e as invasões à Hungria. Após esses episódios, Thompson permaneceu engajado e fundou com outros militantes dissidentes do marxismo a revista *New Reasoner* que passou a ser denominada de *New Left Review*. O autor morreu em 1993 deixando-nos grandes contribuições teórico-metodológicas para investigar o real num diálogo com o marxismo, que “deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (Thompson, 1981, p. 186).

Conforme a citação supracitada é evidente o pertencimento do autor a uma tradição marxista que se opõe ao determinismo econômico e que ataca “a história econômica quantitativa e o marxismo dogmático” (Thompson, 1997, MATTOS, p.24, 2012). A esse respeito, Thompson faz uma crítica radical aos marxistas por descreverem o modo de produção em termos econômicos e rejeitando aspectos como normas, valores, costumes e cultura que também são considerados decisivos para organização do modo de produção e da sociedade. Conforme ele mesmo afirma:

a analogia ‘base e superestrutura’ é radicalmente inadequada. Não tem conserto. Está dotada de uma inerente tendência ao reducionismo ou ao determinismo econômico vulgar, classificando as atividades e atributos humanos ao dispor alguns destes na superestrutura (leis, arte, religião, ‘moralidade’), outros na base (tecnologia, economia, as ciências aplicadas) e deixando os outros ainda a flunar desgraçadamente no meio (linguística, disciplina de trabalho). Nesse sentido, possui um pendor para aliar-se com o pensamento positivista e utilitarista, isto é, como posições centrais não no marxismo, mas na ideologia burguesa. (THOMPSON, 2001, p. 256).

A citação nos chama a atenção para o entendimento de que as transformações históricas não são engendradas por uma base que torna possível uma superestrutura, pelo contrário, essas transformações são vivenciadas na vida social e cultural que refletem nas ideias e valores e de serem colocadas em questão nas ações, escolhas e crenças humanas. (THOMPSON, 2001, p. 263).

¹⁹⁷ Dos estudos da tradição de dissidência inglesa surgiu seu primeiro livro, uma biografia do poeta e revolucionário inglês William Morris.

Nesse sentido, é importante destacar a categoria experiência para compreensão dos processos históricos, visto que são as experiências e as ações dos sujeitos forjadas no interior das estruturas sociais que definem a história, portanto, são as ações criativas dos homens e mulheres que a tornam possível.

As reflexões do autor sobre experiência relacionada à cultura nos ajudam a na realização e análises da pesquisa, não na perspectiva da criação da escola como um projeto estatal em que os sujeitos eram tidos como passivos e consumidores dos produtos impostos pela classe dominante, mas como sujeitos históricos que utilizam suas experiências, repondo o movimento histórico.

A respeito da experiência, Thompson nos diz:

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p.182).

A categoria experiência permite compreender homens e mulheres como sujeitos da história e que por meio dela as práticas e pensamentos são redefinidas superando a ideia de que todos os acontecimentos sociais estão relacionados ao econômico. Assim, a experiência é entendida como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

No que tange à cultura, Thompson fala de uma “consciência afetiva e moral”, sendo um espaço em que as experiências são vivenciadas e experimentadas, situadas em contextos históricos específicos. Portanto, as experiências são vivenciadas, sentidas e refletidas na cultura sob diversas formas. Segundo ele mesmo afirma:

“com a ‘experiência’ e ‘cultura’, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (Thompson, 1981.p.189)

A partir dessas duas categorias, torna-se possível analisar a história da criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão, inicialmente com o entendimento de que a vivência, a experiência dos sujeitos não reproduz os valores da ideologia

dominante, mas as suas experiências vividas e sentidas podem ajudar a visualizar a revisão de práticas, valores, normas daquele grupo, assim como, entender a formação das diversas identidades.

É importante destacar que Thompson inaugurou o movimento da história “vista de baixo”, dentro da história social, preocupado em investigar a experiência, mesmo fragmentada, de homens e mulheres comuns na sua vida cotidiana que com suas ações também afetaram o mundo em que viveram e também foram sujeitos do processo histórico.

Nessa perspectiva, mantemos o diálogo com a história das pessoas comuns que vivenciaram a criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão, mesmo que de forma incompleta devido à escassez e fragmentação das fontes. Assim, os esforços se dão em recuperar e analisar as experiências daqueles sujeitos por meio da busca de indícios de como os mesmos fizeram a sua história e formaram grupos com ideias e interesses comuns.

Isto posto, o desenvolvimento da pesquisa segundo os aportes teóricos e metodológicos de Thompson busca os indícios de como os sujeitos comuns da ETEMA fizeram-se e forjaram a sua história, percebendo seus movimentos a partir das suas experiências reais objetivando compreender quais eram as expectativas, necessidades, interesses. Destarte, a experiência e a cultura não são abordadas como categorias explicativas autossuficientes, ao contrário, estas mantêm o diálogo com as condições e existências materiais do grupo e com a sociedade local da qual fazem parte, tal como nos é explicado:

Thompson busca entender também a forma como estrutura e processo se articulam na história. Se por um lado ele concebe que a estrutura (entendida aqui não apenas como estrutura econômica, mas como os diferentes elementos que organizados permitem a vida em sociedade) determina a ação e a consciência humana, por outro lado, propõe que a história não é predeterminada e que é a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, ou seja, que em última instância o que importa ao historiador é o processo histórico.(BERTUCCI, FARIA FILHO, OLIVEIRA, 2010, p. 46) .

Os sujeitos comuns investigados fazem parte de um grupo de alunos do curso de metalurgia de diferentes épocas do recorte temporal. Até o momento, a investigação é composta por um aluno da primeira turma e que depois retornou como professor do mesmo curso; um grupo de 32 alunos/as que estudaram no período de 1985 a 1989, desses 32 alunos estão sendo selecionados aqueles que podem nos fornecer depoimentos significativos a partir da experiência, da participação e que estejam “dispostos a revelar suas experiências num diálogo franco e aberto” (ALBERTI, 2013, p.43)

A escolha por fazer a história da ETEMA a partir da perspectiva dos/as alunos/as, além de ter recorrer aos aportes teórico-metodológicos thompsonianos, se

deu pelo levantamento de dissertações¹⁹⁸ e teses¹⁹⁹ sobre a história das instituições escolares no âmbito da educação profissional seguir, na maioria das vezes, organização em partes que concentram as seguintes análises: contextualização da realidade política, econômica, social e cultural do período investigado; o processo de criação das escolas destacando as suas continuidades e suas rupturas; e a memória dos sujeitos que estudaram e/ou trabalharam na instituição. Desse modo, a nossa pesquisa é diferenciada visto que tem o ponto de partida nos sujeitos comuns: os/as alunos/as do curso de metalurgia para compreender o ciclo da escola.

Ao considerar os/as alunos/as como fio condutor da investigação, também há a necessidade de efetuarmos um levantamento minucioso e exame documental de publicações, jornais, revistas, leis, decretos, resoluções, relatórios de governo, mensagens e falas de governadores, relatório de secretários de educação, anais da Assembleia Legislativa localizados no Arquivo Público do Estado do Maranhão, na Biblioteca Pública Benedito Leite localizados na cidade de São Luís.

Além disso, o *corpus* documental localizado na secretaria e arquivo da escola também estão sendo coletados: os diários de professores/as, ofícios de apresentação e exoneração, folhas de ponto de funcionários/as, lista com nome de candidatos/as aprovados/as nos processos seletivos, normas de funcionamento, dossiês de estágios nas indústrias e multinacionais, atas de deliberações, atas com os resultados finais, termo de convênio entre a escola e as empresas para provimento de estágios, entre outros.

As fontes, algumas já selecionadas e outras somente localizadas, estão organizadas seguinte forma:

- 1- Relatórios de governos dos anos de 1980 a 1989 encontrados no Arquivo Público do Estado do Maranhão, contendo a situação do Estado e a política educacional do governo.
- 2- Documentos escolares, produzidos e utilizados na própria instituição:
 - ✓ Documentos fundantes da própria instituição: lei de criação da escola, atos legislativos sobre a instituição; estatutos, regimentos internos; atas de eleição ou designação e de posse de diretores;
 - ✓ Correspondência: enviadas, recebidas, comunicações entre a escola e a Secretaria de Educação e entre a escola e as empresas fornecedoras de estágios.

¹⁹⁸ Foram localizadas seis dissertações de mestrado, todas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 2005 e 2011.

¹⁹⁹ Apenas uma tese de doutorado desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2010.

- ✓ Registros das atividades (solenidades, festas, semanas culturais, seminários, etc.); livros de ponto dos funcionários; de atas das reuniões, Relatórios de visitas técnicas à empresas situadas no Maranhão e em outros estados como o Rio de Janeiro e Pará.
 - ✓ Relação de livros e materiais necessários para realização de aulas práticas dos cursos técnicos.
 - ✓ Documentos de alunos: livros de matrícula e trancamento de disciplinas; ficha ou pasta de alunos com seus históricos escolares; cadernetas escolares, relatórios de estágio.
 - ✓ Documentos de professores: calendário escolar; quadro de horário dos professores; matriz de disciplinas por curso;
 - ✓ Planta baixa do prédio: planta do ano de fundação e reformas que ampliou as instalações físicas.
- 3- Notícias veiculadas nos jornais impressos que circularam no Maranhão na década de 1980, entre elas: O Estado do Maranhão, O Imparcial, Jornal Pequeno.

As fontes apresentadas são oficiais e são provenientes de lugares sociais que mostram os discursos institucionais do Estado, da imprensa, da direção escolar. Poucas foram as fontes encontradas que nos ajudam a perceber o fazer daqueles sujeitos que vivenciaram e experienciaram o cotidiano da escola, daí a necessidade de recorrermos também às fontes orais para termos o conhecimento dos fatos mas, sobretudo, para apreendermos a forma como o grupo os vivenciou e percebeu suas experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as contribuições metodológicas thompsonianas, a pesquisa desenvolve-se com o compromisso de relacionar os conceitos de uma teoria às evidências encontradas nas fontes selecionadas, por esse motivo, as categorias teóricas são utilizadas como produtos históricos que estão passíveis de modificações no decorrer do tempo e não como verdades acabadas. Sobre essa lógica histórica nos é elucidado ser:

um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. (Thompson, 1981, p. 49).

Essa perspectiva teórico-metodológica de E. P. Thompson é relevante para a manutenção do diálogo permanente entre a teorias e a realidade a ser investigada, uma vez que as teorias e suas categorias são históricas e estão sujeitas à modificações resultando da relação dialética que será estabelecida com as evidências encontradas. Assim, o aparato teórico-metodológico proposto por Thompson está nos ajudando nas

investigações que buscam compreender os processos históricos, de como os sujeitos agiram e pensaram em determinadas condições, as práticas educativas e socioculturais, bem como as experiências e as lutas em torno da criação e expansão da Escola Técnica Estadual do Maranhão.

Além de atentar para aqueles/as que viveram a experiência e a relação destes/as com a cultura, as leituras thompsonianas nos fazem olhar para a história da referida escola como processo de escolarização, suas transformações e as “tensões provocadas pelo projeto educativo posto em ação na e pela escola com os processos educativos existentes” (BERTUCCI, FARIA FILHO, OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Seguindo os referenciais teóricos e metodológicos oferecidos pela história social inglesa, com foco em Thompson, as análises e construção do relato histórico se esforça em contemplar a cultura escolar como objeto de estudo, apontando os conflitos e as concordâncias que existiram no processo histórico de escolarização da instituição em questão.

Da mesma forma, é possível fazê-lo a partir das múltiplas temporalidades escolares e sociais que permeiam o processo de escolarização; da relação entre as culturas escolares e as políticas em geral; das leis educacionais que são frutos de diversos interesses e sofrem interpretações pelos agentes educacionais os quais nem sempre aplicam tais leis, seja parcial ou total, no cotidiano escolar. (BERTUCCI, FARIA FILHO, OLIVEIRA, 2010).

Com base nas reflexões é inegável que a pesquisa, em fase inicial de desenvolvimento, está comprometida com as ideias dos historiadores sociais, em especial as ideias de E. P. Thompson, entendendo a importância da instituição no cenário educacional da cidade de São Luís, as transformações pelas quais a sociedade ludovicense²⁰⁰ estava passando, as experiências dos sujeitos que vivenciaram aquela realidade, bem como experiências que tiveram como ponto de partida a escola em questão, e as tensões que marcaram o processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, 2013.

²⁰⁰ Ludovicense diz respeito aquele/a originário/a de São Luís do Maranhão.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes, OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Edward P. Thompson, história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARNEIRO, Annova Míriam Ferreira. A centralidade da Família no Programa Bolsa Família: análise referenciada no programa em São Luís – MA. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas)- Programa de Pós-Graduação em Políticas públicas, Universidade Federal do maranhão, São Luís, 2010.

CORFIELD, Penelope. O espírito Whig sem o elitismo. Entrevista com E. P. Thompson. *Liber*, 1, 1997, p. 163-175.

COSTA, W. C. da. ; Do "Maranhão Novo" ao "Novo Tempo": a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão. In: Barros, Antonio Evaldo Almeida; Neris, Cidinalva Silva Câmara; Barroso Júnior, Reinaldo dos Santos; Barbosa, Viviane de Oliveira; Sales, Tatiane da Silva; Neris, Wheriston Silva. (Org.). Histórias do Maranhão em Tempos de República. 1ed.São Luís/MA; Jundiaí/SP: EDUFMA; Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 189-236.

DIAS, Ilzeni Silva. O ensino profissional no Maranhão: uma retrospectiva histórica. Cadernos de Pesquisa. São Luís, vol. 12, n. 2, jul./dez. 2002.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. O processo sócio-econômico do Maranhão: história e desenvolvimento. Belém, UFPA/NAEA, 1994. (Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento)

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. *Peculiaridades de E. P. Thompson*. In.: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). *E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. vol. 2, p. 11-46. (Coleção Textos Didáticos)

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 3-38.

MATTOS, Marcelo Badaró. E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico. Editora UFRJ, Rio de Janeiro: 2012

O Estado do Maranhão, 15 de março de 1980, nº 2656, p. 2.

O Estado do Maranhão, 16 de março de 1980, p.9.

SANTOS, RAIMUNDO Lima dos. O Projeto Grande Carajás e seus reflexos para as quebradeiras de coco de Imperatriz. Goiânia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 18, 2014,

RÊGO, José Fernandes do. Estado e Políticas públicas: a reocupação econômica da Amazônia durante o regime militar. São Luís: EDUFMA, Rio Branco: UFAC, 2002.

RIO DE JANEIRO. Implantação das habilitações Básicas. Relatório Final. Contrato MEC-SEG/FGV:1979, 202 p.

TSUJI, Tetsuo. Cenários do Maranhão para o ano 2007. São Luís: EDUFMA, 1993.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Folclore, antropologia e história social. . In: THOMPSON, E.P. . *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Org. e trad. Antonio Luigi Nero e Sergio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 227-268.

CUERPOS DE MUJERES EN/PARA EL AMOR
Discursos de producción de heterosexualidad en la educación de mujeres en
Colombia 1870- 1940

Carolina María Ojeda Rincón
Doctoranda en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de la Plata
carolina.ojeda.rincon@gmail.com

La producción de unos cuerpos generizados desde el discurso educativo que circuló en Colombia y se apropió en instituciones como la escuela hacia finales del siglo xix y comienzos del xx, tuvo cuatro referentes: *La naturaleza femenina*, como fuente de error que debía corregirse mediante la educación; *la maternidad*, disposición natural que designó a las mujeres para el cuidado y el amor; *la complementariedad de los sexos*, que define una relación específica y jerarquizada entre los cuerpos; y *el trabajo*, realizado con el cuerpo, a través del cual las mujeres cumplían roles y tareas puntuales con ellas mismas, la familia y la sociedad.

A partir de estos se intervienen los cuerpos mediante una serie de estrategias con el fin de organizarlos, regularlos y diferenciarlos sexualmente. Lo inconmensurable se fija en el cuerpo, mediante un conjunto de prácticas reiterativas y normativas que configuran el deseo, la sexualidad, los modos de producción -y los productos-, cuya inteligibilidad está dada en el marco de la heterosexualidad (Rich, 1980; Wittig, 1980; Butler, 2007, 2010). Surgen allí también sentimientos como el amor, localizado en órganos y posibilitando maneras particulares de relación, definiendo rasgos de subjetividad como el cuidado y el potencial educador en las mujeres en tanto que expresiones de la estabilidad que adquieren dichos cuerpos.

Siguiendo a las autoras de referencia, existe todo un sistema institucional que educa y forma a las mujeres –*las heterosexualiza*, en el cual se encuentra la escuela. En esta ponencia se presenta un análisis de los discursos sobre el cuerpo de las mujeres en la educación escolarizada y las estrategias de regulación de estos cuerpos que sostienen y reactualizan la heterosexualidad como norma. Para ello se usan como fuentes documentales publicaciones seriadas en educación y pedagogía de finales de siglo xix y comienzos del xx en Colombia, y se acogen aportes teóricos del feminismo y los estudios queer. Se busca con este análisis contribuir a la discusión en torno a la construcción discursiva de los cuerpos y las sexualidades en la escuela desde una perspectiva histórica y feminista²⁰¹.

Palabras clave: cuerpo, mujeres, amor, heterosexualidad, educación de las mujeres.

I. EL RÉGIMEN HETEROSEXUAL

“La naturaleza, al obligar al hombre a amar para perpetuar la raza, lo invita por un apetito que es el deseo, y la mujer es la encargada de suministrar los condimentos más delicados” (Barral, 1921).

En 1980 la pensadora y poeta estadounidense Adrienne Rich publica su texto *“La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”*, en el cual ofrece una lectura crítica sobre la ideología y las instituciones fundadas en la heterosexualidad que limitan el

²⁰¹ Esta ponencia surge en el marco del proyecto de investigación: *“Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (finales S XIX - comienzo S XX)”*. Universidad Pedagógica Nacional, UPN - Centro de investigaciones CIUP (sept 2013 – dic 2014). Equipo de investigación: Ximena Herrera, Investigadora principal; Carolina Ojeda, Coinvestigadora; Carold Hernandez, Ingrid Quiroga, Ilduara Jaimes, auxiliares de investigación.

accionar político de las mujeres controlando sus cuerpos, su trabajo y su emocionalidad: *“la maternidad patriarcal, la explotación económica, la familia nuclear y la heterosexualidad obligatoria, que están siendo fortalecidas con legislación, declaraciones religiosas, imágenes mediáticas y esfuerzos de censura”* (Rich, 1999, p. 160)²⁰². Para ello introdujo sospecha en dos cuestiones: ¿es la heterosexualidad una opción?, ¿dónde quedan registradas las experiencias de identificación entre mujeres que mostrarán que la relación heterosexual no es ni la más importante, ni la única en la vida de las mujeres? Frente a las que plantea que *“la heterosexualidad puede no ser en absoluto una preferencia sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza (...)”* (p. 187).

A pesar de las críticas que hoy se pueden hacer a esta mirada, como la esencialización del sujeto mujer y la lesbiana, su mirada en torno a la heterosexualidad como institución, sigue siendo a mi parecer, una herramienta útil. Acojo su planteamiento de que existe todo un sistema institucional que educa y forma –podríamos decir que heterosexualiza- a aquellas que han sido asignadas socialmente y se autoidentifican como mujeres, donde la escuela cumple una importante función. La idealización del vínculo amoroso, el matrimonio y la maternidad como espacios donde el trabajo realizado por las mujeres no tienen valor de intercambio, la aceptación del deseo masculino como apetito o instinto incontrolable del cual es necesario cuidarse y no exponerse, la naturalización de virtudes en las mujeres que las habilitan para responder a tareas de cuidado y servicio, son expresiones de esta heterosexualidad que como mostraré, circula, conduce y promueve en la escuela unos modos de ser y hacerse mujer en detrimento –o completa invisibilidad- de otros.

De otra parte, Monique Wittig ([1980] 2006) define el *pensamiento heterosexual*, como un referente ordenador de las relaciones humanas, fundamentalmente sostenido por la construcción social y política de la diferencia, focalizándose en la diferencia sexual²⁰³. Señala la autora que en un sistema de dominación, la construcción de las diferencias es inherente al ejercicio de poder: la diferencia sexual, al situarse como el origen incuestionable de toda configuración y organización social sería constitutiva del ejercicio de opresión que ejerce un grupo social sobre otro. Por ello, *“la categoría de sexo es una categoría política que funda la sociedad en cuanto heterosexual”* (p. 26),

²⁰² Si bien no fue la primera autora en problematizar la heterosexualidad, la amplia difusión que tuvo permitió visibilizar mucho más una discusión que hasta el momento había sido puesta en consideración solo por algunos grupos del movimiento feminista, donde sobresale el colectivo italiano “Rivolta Femminile” (Espinosa, 2007)

²⁰³ Importante resaltar que si bien la autora se centra en la diferencia sexual, también hará referencia a lo largo de su planteo que al ejercicio de dominación le subyace la construcción de cualquier diferencia, por ejemplo, la diferenciación que produce la racialización como fundamento del dominio.

cuyas disciplinas producen y naturalizan el binarismo de género y su relación de oposición y complementariedad, estableciéndose como *“interpretación totalizadora, como principio evidente, como un dato anterior a toda ciencia”* y universalizando la producción de conceptos, leyes para todas las sociedades, épocas y todos los individuos (p. 51).

Nuevamente nos encontramos con una autora a la que a pesar de las críticas que desde enfoques feministas contemporáneos se han realizado, estos mismos coinciden en retomarla para proponer la desnaturalización de no solo una relación, la relación heterosexual (que de manera similar a Rich sugiere que no es una mera preferencia sexual), sino el cuerpo mismo que es producido en esta relación. Su análisis nos desplaza a la problematización del cuerpo pues este, diferenciado anatómica y funcionalmente, como dirá la siguiente autora de referencia, solo adquiere inteligibilidad en una matriz heterosexual.

Judith Butler (2010) partiendo de lo que Foucault propuso en torno al sexo como “ideal regulatorio”, planteará que este *“no solo funciona como norma, sino que además es una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir – demarcar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla”* (p. 18). Interrogando el sexo como una evidencia, plantea que son las prácticas y su reiteración, lo que ella identificará como performativas en tanto que producen los efectos que nombran, las que dan lugar a su materialización, estas surgen del régimen heterosexual y a su vez lo consolidan con (p. 38). El aporte de la autora será entre otras cosas, cuestionar la distinción entre sexo como lo biológico y natural, y el género como los significados culturales que adquiere dicha marca originaria, planteo que el feminismo desarrolló desde diferentes posturas y no con pocos avatares entre estas, para proponer que tanto sexo como género son construcciones sociales. Desde allí sugiere que el sexo está organizado con base a dos posiciones opuestas y complementarias, como dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual. Dicha estabilidad se busca asegurar a través de aparatos ideológicos y tecnologías de saber y poder, dentro de los cuales podemos ubicar a la escuela. Siguiendo con Butler, el cuerpo está inscrito -desde antes de nacer-, en un régimen que lo hace inteligible: Comprendemos lo que es un cuerpo porque este se presenta en géneros, se diferencia de otros cuerpos, es subjetivado en/por el género. Como producto de prácticas discursivas, responde a un marco normativo caracterizado por reconocer como legítimos dos cuerpos, aquellos que, en su diferenciación, serán organizados y regulados en la escuela.

De esta manera los órganos del cuerpo, sus formas y funciones, los usos que le damos, se reconfiguran como territorio susceptible de ser recorrido con ayuda de una nueva cartografía corporal: la heterosexualidad como régimen y no como mera orientación sexual, expresada a través de un conjunto de prácticas y discursos que a modo de mandatos sociales, políticos, religiosos, económicos, configuran deseos, modos de producción y de apropiación tanto de fuerza de trabajo como de la unidad que lo produce, modos de afirmación y reconocimiento, todo ello en el marco ideológico –y material- de la diferencia sexual.

II. EL CUERPO DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

“Tu madre te dio con su leche cuantos materiales necesitaba tu sangre, su leche era casi la sangre misma. Ve pues que admirable alimento ha puesto Dios para los recién nacidos. Cuánto debes a esa madre que al nutrirte con tu leche te dio a beber su sangre” (Mack. J., 1873: 54).

La historia de la educación de las mujeres cuya atención se ha dirigido a la educación institucionalizada sea pública o privada, y en los niveles escolar, normalista o superior, nos permite puntualizar en algunas diferencias importantes con respecto a la educación que recibían los varones. En primer lugar, fueron las comunidades religiosas las que desde tiempos de la colonia se harían cargo de la educación de ciertas mujeres, a quienes se instruyó en labores y oficios *propios de su sexo*, tarea que prevaleció hasta mediados de siglo xx. En segundo lugar, la educación escolarizada femenina tuvo su propio curso, marcadamente distante de las propuestas y reformas oficiales como sí ocurrió en mayor medida con las escuelas masculinas, lo cual facilitaba que la aceptación o rechazo de algunas apuestas por una educación ilustrada para las mujeres, o su regulación por parte del Estado, dependiera de la orden religiosa a cargo, los vecinos, o la postura de quien financiara (Sánchez y Quijano, 1999; Quijano, 2000). Un tercer aspecto es que solo hasta finales del siglo xix estas escuelas fueron dirigidas por maestras graduadas, formadas en Escuelas Normales para señoritas cuya fundación fue impulsada a través de la Misión Pedagógica Alemana y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública en 1870, con el cual se empieza a regular de manera más sistemática el funcionamiento de las escuelas, las maneras de enseñar y la adquisición de conocimientos por parte de las alumnas. Los inspectores y los curas como figuras legítimas de autoridad y saber, determinaban cómo y qué enseñar, las falencias a corregir, las sanciones cuando fueran necesarias, supervisaron la asistencia regular tanto de alumnas como de maestras y los seguimientos a casos particulares; compartieron con los maestros varones la estricta vigilancia sobre sus relaciones, habitación, vestido y virtud. Por último, se caracterizó por un conjunto de saberes tales como la economía doméstica, la gimnasia, la costura, cuyos modos de enseñanza, asignación horaria y contenidos, fueron diferenciados por género.

En este marco, la producción de unos cuerpos sexuados y diferenciados de otros cuerpos que también se educaban, tuvo desde el discurso educativo que circuló en Colombia hacia finales del siglo xix y comienzos del xx cuatro referentes: la naturaleza femenina, como fuente de error que debía corregirse mediante la educación; la maternidad, disposición natural que designó a las mujeres para el cuidado y el amor; la complementariedad de los sexos, que define una relación específica y jerarquizada entre los cuerpos; y el trabajo, este último hace referencia a las actividades y productos que con su cuerpo y provenientes de este, las mujeres realizaban, cumpliendo con ello roles y tareas puntuales con ellas mismas, su familia y la sociedad (Ojeda, 2015).

La producción de estos cuerpos se da a través de prácticas, rituales y saberes específicos, expresadas y actualizadas permanentemente en marcos normativos y simbólicos que sustentan las construcciones identitarias hegemónicas de hombre-mujer. Sus referentes surgen de *“un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz (visual, táctil, olfativa...) que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual”* (Preciado, 2002: 22), este es el régimen heterosexual. Como dispositivo, articula los discursos mediante los cuales se produce el cuerpo de las mujeres, que, en tanto que complemento del hombre, sellan el pacto heterosexual cuya expresión más concreta es la organización familiar moderna. Allí se domestica el deseo y la sexualidad, se jerarquizan los cuerpos y en esta operación, se dispone el cuerpo de las mujeres al servicio y satisfacción de las necesidades de los otros (Wittig, 2006): los senos alimentan y nutren a los hijos; los ojos miran y reconocen al niño, a través de estos es recibida la vida; la voz suave y tierna, educa, guía, moraliza; los brazos arrullan y protegen; el vientre es la habitación del cuerpo infantil durante la gestación, es allí donde reside la más grandiosa misión de la mujer: producir los nuevos individuos de la sociedad; el corazón, lleno de amor por los otros, es aquel que le dicta cada una de sus tareas y que las acoge a su vez con sacrificio, compromiso y vocación; las piernas son aptas para largas jornadas de cuidado y atención; la vagina y el útero están dispuestos a procrear en el seno de la familia.

"La educación moral queda imperfecta cuando no principia en el regazo materno; de los dulces labios de la madre ha de oír el niño por primera vez el santo nombre de Dios; de ella ha de aprender los rudimentos de la doctrina y las nociones fundamentales de la moral cristiana" (Instrucción pública superior, 1896: 232).

"De esta reunión, necesariamente resultó la división del trabajo y claro es que a la mujer por sus funciones de madre, con los periodos de gestación y lactancia que la embarazan y la imposibilitan en parte, habían de tocarle más los trabajos de la casa y del campo, siendo los del hombre los de lucha y destreza" (Wihelmi de Dávila, B., 1893: 437).



"Tu madre te dio con su leche cuantos materiales necesitaba tu sangre, su leche era casi la sangre misma. Ve pues que admirable alimento ha puesto Dios para los recién nacidos. Cuánto debes a esa madre que al nutrirte con tu leche te dio a beber su sangre" (Mack. J., 1873: 54)

"Dios le ha encomendado la sagrada misión que desempeña en la tierra, y por esto la doto de un corazón todo amor y ternura, le dio la constancia y el heroico valor con que vela al lado de la cuna de su hijo, y la engrandeció con un alma que no trepida ante ningún peligro ni esquivo ningún sacrificio cuando lucha por la vida y la felicidad de quien es madre"(Dirección del secretario de instrucción pública, 1899: 90)

"Es dos veces madre, porque cría a su hijo, lo lleva en sus brazos, ni de noche, ni de día ni durante el sueño se separa de él; corrige sus primeras palabras, guía sus primeros pasos, goza con sus primeras sonrisas y sus primeras ideas" (Simón, J., 1893: 428).

III. PERFORMANCES DE GENERO EN/PARA EL AMOR

Por lo tanto, debéis vivir siempre bajo la influencia del amor, cuidar de conservarlo, aumentarlo y purificarlo cada día; velar porque nada ni nadie venga a turbarlo; dominar vuestra imaginación, vuestros sentidos, vuestros gustos y simpatías, a fin de que no nazca en vuestros corazones inclinación ninguna que pueda debilitar o apagar esa llama, de la cual depende vuestra fuerza, vuestra felicidad y vuestro porvenir. Fuera de la caridad debida a todos los hombres, el amor está ya concentrado: ya no hay hombres sino un hombre para la mujer; ni mujeres, sino esa mujer para el hombre. El amor conyugal es vuestro talismán. El os hará felices. Sin él, podréis gozar breves días de placeres amargados por el remordimiento y la vergüenza, nunca de aquella íntima satisfacción y espiritual contento que el amor conyugal produce y que se diferencia del placer como al suave brisa del estruendoso huracán.
(Restrepo, 1916)

La naturaleza, al obligar al hombre a amar para perpetuar la raza, lo invita por un apetito que es el deseo, y la mujer es la encargada de suministrar los condimentos más delicados (Barral, 1921)

He mostrado que la educación de las mujeres a través de la escolarización, cumple un papel importante en el mantenimiento y reproducción del régimen heterosexual, a partir de la producción de cuerpos cuya fragilidad requiere la actuación reiterada de normas de género que preceden, obligan y exceden al sujeto. La sedimentación de estas normas,

"produce el fenómeno peculiar de un sexo natural, o de una verdadera mujer, o de cierto número de ficciones sociales prevalentes y coactivas, sedimentación que con el tiempo ha ido produciendo un conjunto de estilos corporales que, en forma cosificada, aparecen como la configuración natural de los cuerpos en sexos que existen en una relación binaria y mutua" (Butler, 1998: 303-304).

Surgen entonces libretos de género en marcos históricos y culturales, que dan inteligibilidad a los cuerpos actuantes. Dicha actuación no es de ningún modo una elección o un gesto voluntario, como tampoco es una imposición determinante, obedece a convenciones sociales y sufrirá reacciones punitivas y reguladoras en caso de que la

interpretación no se ajuste, escape a la norma o la rebase; esto es lo que Butler definirá como la performatividad de género. Habría que decir también que en tanto performativo, el género *se hace* real, solo en la medida en que es actuado y en este proceso constituye también un yo identitario que no preexiste, sino que surge de dicha interpretación y se hace carne.

En este orden de ideas quisiera hacer referencia a continuación, a cuatro performances de género que expresan las feminidades hegemónicas que produjo el discurso educativo de la época: 1) las niñas, 2) las esposas, 3) las madres y las 4) maestras, a todas estas les son transversales unas características en tanto que mujeres, estas son el cuidado y el potencial educador. Su apropiación, así como sus fugas y fisuras, son cuestiones que superan los alcances de este análisis.

LAS NIÑAS: Mujeres del futuro

Las niñas tienen como característica principal que no son todavía mujeres y no son niños, por lo que su existencia es más la afirmación de una ausencia. Por ser las mujeres del futuro, era necesario potenciar sus virtudes, entre estas se encuentra la paciencia, la responsabilidad con dios, sus padres y el prójimo en general, la belleza y la limpieza, la caridad, el amor divino (hacia dios), la gratitud y el respeto. A todas estas las habita un sentimiento más grande que es el amor.

A propósito de su desarrollo físico o moral se encuentran escasas referencias hasta después de la segunda década del siglo XX. El Doctor Decroly quien visitó el país en 1925, planteaba que en el desarrollo físico e intelectual, las niñas se adelantan a los niños entre los diez y catorce años, pero este desarrollo se detiene pronto, por lo que el niño termina aventajándola, lo que entre otras cosas, sustentaba la importancia de dar una buena instrucción a las niñas, con el fin de compensar sus naturales limitaciones. Va a sugerir también una característica particular de diferenciación y es el instinto materno, que se manifestaba como sentir un amor por el niño, el cual habría de ser conducido de la mejor manera con el fin de no afectarla ni a ella ni a la sociedad (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1925).

Los saberes que estas próximas mujeres debían adquirir en la escuela versaban sobre la vida doméstica, estos incluían el buen manejo de los alimentos y el menaje, la limpieza en el hogar así como el debido uso de los productos de aseo. En algunas escuelas se impartía contabilidad doméstica sobre todo en los grados superiores, y el más importante de todos, la costura, presente tanto en escuelas urbanas como rurales, con una distribución de tiempo superior que la de otras materias como lectura o aritmética, adaptadas a los que una niña debía saber como hacer el mercado, contar los

ovillos de su tejido, hacer las cuentas en su hogar (Galindo, 2013), y también a lo que podía saber, como historias que fueran comprensibles para las niñas y acordes con la moral que en ellas se quería cultivar. Lo anterior se justificó por dos razones, porque era un oficio propio de su sexo y en este sentido sería útil y conveniente para su futuro, y porque no se creía que afectara los resultados esperados al finalizar el año escolar. Dentro del programa de higiene estaba la gimnasia, que diferenciada de la impartida a los niños, cumpliría con la tarea de devolver a los cuerpos débiles y frágiles del bello sexo, la fortaleza para parir y conformar una familia.

Las deficiencias que pudieran tener las escuelas de niñas, debían remediarse con disposición, ya que lo que se estaba jugando era la posibilidad de ofrecer las madres que necesitaba el niño, las esposas que necesitaban los hombres, y la regeneración moral y racial que necesitaba la sociedad,

“Es necesario por consiguiente multiplicar y mejorar las escuelas de niñas para ser justos con ellas, que tienen el mismo derecho a la instrucción que los varones. Para dar a los maridos compañeras, un medio de combatir victoriosamente el libertinaje y la taberna; para dar a los niños una madre; para devolver la fuerza y la salud a la raza que degenera; para revivir la sabia moral de esta sociedad desbordada por el escepticismo y que ya no sabe qué hacer con las aspiraciones del corazón” (Simón, J., 1893: 429).

LAS ESPOSAS: Sonrientes, dispuestas y amorosas

Esas virtudes que se cultivaran en las niñas serían las que le permitieran ser buenas esposas que quería decir, ser pacientes con las tareas del hogar y con las dificultades que en este surgieran, estar bellas para el esposo en aras de conservar su matrimonio, la prudencia para mantener el equilibrio del hogar, la abnegación y el sacrificio. Era en manos de las esposas que estaba el éxito de la unión matrimonial y tal responsabilidad se acogía gustosamente, por ello no habría espacio para la severidad o el cansancio.

Una de las más importantes mujeres que en el país fueron referente para la educación de las mujeres, dentro y fuera de la escuela fue Doña Soledad Acosta de Samper, quien a través de sus múltiples publicaciones, se dedicó a aconsejar a las mujeres en todos los temas concernientes a la vida matrimonial y esto pasaba por indicaciones para ejercer de manera adecuada sus oficios domésticos, hasta las pistas para mantener el amor de su marido:

“Debe procurar que con los años ese amor vehemente se convierta en una amistad tierna y amable, la cual durara toda la vida; que el marido comprenda que nadie puede tener más cariño y más interés por el que la compañera de su

existencia; que no encuentre en su casa jamás tempestades domésticas, disgustos y molestias, y que sepa la mujer que ella siempre tiene que sacrificar sus gustos-aunque sin hacer alarde de ello y sin que su marido lo sepa siquiera,- en aras de su dicha doméstica. Sólo así la mujer casada tendrá una felicidad verdadera, no ficticia y para la exportación" (Acosta de Samper, 1905: 123).

En el matrimonio, unión de dos personas de distinto sexo, que se complementan mutuamente, cada uno aportaba con sus características naturales, por parte del hombre la inteligencia y la autoridad y por parte de la mujer el corazón y el amor; en esta operación el hombre se dulcificaría con la delicadeza femenina y la mujer le proporcionaría algo de razón a sus cualidades (Restrepo, 1916: 185).

Como administradoras del hogar, la economía doméstica les procuró todos los saberes que necesitaban para estar muy atentas a que no se derrochara de ninguna manera, y que el dinero que el esposo llevara fuese bien invertido para provecho de la casa y la familia.

Aunque se criticó fuertemente que las mujeres salieran a trabajar pues se reconocía en esto una amenaza para las sociedades por la disminución en el cuidado de los hijos y la armonía del núcleo familiar, después de los años veinte se empieza a aceptar que en aquellas que tuvieran que trabajar, su aporte no sería nunca el que sostuviera el hogar sino un auxilio, de otra manera el papel del esposo como jefe y providencia de la casa caería en la humillación y la degradación de su autoridad (U. A. Tache, 1935). De ahí que fuera preferible que en caso de tener que trabajar se optara por las mujeres solteras, pues el trabajo en la casa, lo que una mujer podía y debía hacer en su hogar era de mayor importancia, que un afán vano por conseguir un dinero no solventaría jamás:

"Independientemente de las nuevas industrias que una educación bien dirigida puede poner a su alcance, hay una muy antigua, respetable entre todas y verdaderamente ventajosa, bajo el punto de vista económico: la industria de madre de familia, que estamos dejando de perder." Apenas se atreven a hablar de lo que produce en dinero el trabajo de una mujer de casa, lo cual es tomar el asunto del matrimonio por un lado muy pequeño; pero en las grandes casas no hay nada pequeño" (Simón, 1893: 427-428).

En caso de que las mujeres fueran realmente necesarias en las fábricas, se emplearía a las jóvenes hasta el día que contrajeran matrimonio, cuidando de este modo no arruinar ni sus vidas, ni sobre todo las de sus maridos. El cuerpo de las mujeres casadas y su trabajo, debía ser exclusivamente para la familia, y el matrimonio era el

contrato que respaldaba dicha pretensión, contrato que es producido por y para una sociedad heterosexual (Wittig, 2006).

Lo que se esperaba de la mujer casada, era que dedicara toda su atención, cuidados e inquietudes, al marido. Su familia, parientes y amigos pasaban a un lugar secundario, incluyendo los sentimientos de su corazón. El esposo cumpliría con todos los roles que ella necesitara, amigo, protector, compañero, lo cual garantizaba que este ocupara todos los instantes y espacios de su vida. De muchas maneras se acudía a la virtud de la paciencia, para sobrellevar los defectos que pudiera tener el marido, e inteligencia para conocerlo, sus gustos, inclinaciones, hábitos, de modo que no tuviera que llegar a contrariarlo.

En publicaciones no educativas proliferaron los consejos para las mujeres casadas, Gráfico, Cromos, entre otras, abordaron todos los temas posibles, desde el vestido que una esposa luciría, sobre el cual se recomendó elegancia, buen gusto y el uso prudente de adornos, hasta la importancia de recibirlo sonriente y gustosa cuando llegara del trabajo (Barral, 1921), estar siempre bellas para los maridos, era fundamental:

“La negligencia de algunas mujeres en estar siempre aseadas y preñadas les hace perder a veces los efectos gratos que su modesta compostura produce a los ojos de sus maridos. Es muy común en las que reinan al descuido la vanidad, que estén desgreñadas y desapuestas en su casa, y aparezcan muy ataviadas en la calle, desdeñando así la conservación de sus esposos por las miradas del público, que para nada pueden aprovecharles. ¿Será esto racional, justo y prudente?” (Ospina, 1921: 199).

Estas publicaciones destinadas para las mujeres de clases acomodadas, se encontraron en diversos puntos con las publicaciones educativas. Estas últimas, desde discursos más conservadores, alentaban el matrimonio y la familia como los destinos de las mujeres, donde tendrían una responsabilidad no solo con sus hijos y marido, sino con el progreso de la Nación.

LAS MADRES: Misión femenina con la sociedad.

Si en algo se manifestaba la importancia del amor en las mujeres, era en la maternidad. Ser madre era despojarse de cualquier asomo de egoísmo pues su elevada misión implicaba que diera todo de sí, que se olvidara también de sí misma. Si como esposa debía hacer sacrificios por el bienestar del matrimonio, como madre su amor excesivo no escatimaba en dejar a un lado sus necesidades o su comodidad.

La escuela enseñaba esto en las mujeres desde su más tierna edad. La pedagogía pestalozziana que fue apropiada desde mediados del siglo XIX hasta casi la tercera

década del XX, hizo grandes contribuciones sobre la madre como primera educadora del niño formulando indicaciones precisas para ejercer un buen acompañamiento y advirtiendo también de los peligros que correría, en caso de que las madres no atendieran tales recomendaciones, peligros que en la escuela y su educación futura quizás no podrían remediarse, con lo cual entre otras consecuencias, traería nefastos resultados para el bienestar social. Las enseñanzas de las madres tenían ciertas características: eran permanentes, pues ser las responsables del hogar implicaba estar con sus niños todo el día y toda la noche; sus lecciones eran para toda la vida, y aquí cobraba valor el vínculo que se establecía madre-hijo vehiculado por el amor maternal; ofrecían los pilares de una educación moral y esto era virtudes como la justicia o el honor, propia de los niños –varones-, la madre era capaz de desarrollar en el alma del niño “todo lo que la naturaleza humana tiene de más generoso en instintos”, en eso consistía su misión como educadora: *“Nosotros diríamos he ahí la tarea de la educación. Preparad madres para las generaciones futuras y ya el taller no nos obligará a amontonar los niños en los asilos, o abandonarlos a la suerte como rebaño de jóvenes salvajes”* (Simón, 1893: 429).

La madre alimenta, cuida, atiende, enseña, acompaña, ayuda, anima, a lo largo de toda su vida (Menéndez, 1894), por ello aquellas mujeres que no realizaban estas labores, y peor aún que confiaban a nodrizas o niñeras sus responsabilidades, eran fuertemente señaladas. Todo su ser era el que se ponía en cuestión cuando una mujer se interesaba en otra cosa diferente a sus hijos, como por ejemplo su físico o su vestido, exponiendo a los niños,

“a ser víctimas más tarde de enfermedades dolorosas y vergonzosas, a pervertir sus nobles sentimientos, a llenarse de faltas y de malas costumbres, y lo que es peor a mancillar su inocencia dejando echar los primeros cimientos del vicio en el alma inmaculada del pequeñuelo” (Dirección del secretario de instrucción pública, 1899).

MAESTRAS: UNA EXTENSIÓN DE LA MATERNIDAD

El oficio de maestras y su formación en Colombia y casi que de manera general en América latina, fue introducido como parte de la estrategia de los gobiernos liberales de finales de siglo XIX, trayendo consigo la posibilidad para ciertas mujeres, de acceder a la educación y a la remuneración salarial que en un comienzo sólo estaban destinadas para ciertos hombres. Estos procesos de surgimiento y formación que se dieron en las escuelas normales y en las primeras facultades de educación, estuvieron atravesados por cuatro aspectos importantes: 1) la apropiación de una pedagogía que privilegiaba cuestiones que se identificaron como características femeninas tales como el amor, la

ternura, el cuidado; 2) pedagogía que a su vez, construía un sujeto infantil que requería de dichas características para su desarrollo físico, psicológico y moral; 3) la configuración del cuerpo femenino por y para la maternidad; 4) una apuesta política por educar a las mujeres en el marco del proyecto de Nación (Quijano, 1999).

Las escuelas normales de institutoras, tenían por objeto “formar Maestras para las escuelas primarias de niñas, por medio de lecciones sobre los métodos pedagógicos más adecuados al país” (Revista de la Instrucción pública de Colombia, 1983). Contaban con una escuela anexa para los ejercicios prácticos de las alumnas-maestras, y las asignaturas que conformaron sus planes de estudio iban cambiando conforme la apropiación de pedagogos y métodos por parte de los entes reguladores de la instrucción pública: prevalecieron en el periodo asignaturas como “Lengua española, lectura, caligrafía, religión y moral, aritmética, geometría, historia, pedagogía, organización y legislaciones escolares, higiene general y economía doméstica, francés, canto, dibujo, labores y corte” (A.R., 1893: 228). La pedagogía entonces, de ser un asunto que durante un siglo era un oficio de varones, empieza a considerarse como una práctica apta para mujeres donde ellas tendrían mucho que aportar.

Como se mencionó en el apartado anterior, será la pedagogía pestaloziana la que sustente un modo de concebir a *la mujer como primera educadora del niño*. Sus características naturales la dotaban de todo lo necesario para atenderlo en el hogar como madre, pero también para que aquellas mujeres que no conformaban familia, pudieran recibir en su seno amoroso y maternal, los hijos que formaría la escuela.

El oficio de maestro y maestra fue vigilado y controlado por el Estado. En las escuelas de niñas, lugar por excelencia donde tendrían que estar las mujeres maestras, se realizaban visitas por parte del inspector de instrucción pública, con el fin de verificar que el espacio escolar estuviera dotado de lo necesario, que las materias se impartieran de manera correcta usando los métodos modernos, que los libros estuvieran debidamente registrados, que la asistencia de las niñas fuera regular, y que la maestra tuviera buenas relaciones con los vecinos. Compartieron también con el maestro la necesaria virtud que obligaba ser un sujeto público, esto es, tener una vida tanto pública como privada que sirviera de modelo para la comunidad en que habitara, la prohibición de toda injerencia en la política, establecer y mantener buenas relaciones con los vecinos a quienes tendría al tanto de los niños y visitaría cuando estuvieran enfermos, evitar mezclarse con personas de mala reputación; pero pocas veces compartieron el mismo salario, el cual en la mayoría de registros revisados aparece inferior incluso en los cargos de directoras de escuela. A las maestras además se les hizo énfasis en gestionar recursos y participación de la comunidad en ciertas actividades, como solicitar

ayudas de la caridad de sociedades de beneficencia para la adquisición de algunos elementos por ejemplo los requeridos para la costura, de modo que los productos de esta enseñanza también se destinaran a los hijos de pobres y menesterosos, de igual manera funcionaba con las enseñanzas y prácticas de cocina, economía doméstica, entre otros (Dirección del secretario de instrucción pública, 1899).

MUJERES, AMOR Y EDUCACIÓN

Es importante anotar por el tipo de análisis y el recorte en la fuente primaria que realizo, las performances que expuse se pueden leer también como ideales ficcionales del discurso hegemónico. Resulta casi obvio afirmar que existieron multiplicidad de feminidades y resistencias a estos, cuestión que abre otros horizontes investigativos para seguir incursionando.

En múltiples trabajos sobre historia de la educación los autores nos muestran el papel de la escuela en la configuración de subjetividades, donde evidentemente se destaca la formación de unas emociones en detrimento de otras. Y el amor... aquel sentimiento revestido de tanta solemnidad ¿Qué formas y efectos adquiere cuando lo miramos desde el lente sexo/género? ¿Cómo se inscribe el amor en el cuerpo? ¿Qué cuerpos son estos cuerpos que aman y que son educados en la escuela? ¿Cómo esta formación emocional es también una formación política sobre los cuerpos? La revisión de las fuentes nos mostró que el amor en el discurso educativo, es una construcción propia del régimen heterosexual, donde adquiere unas características particulares: era una cualidad de ciertas mujeres y estas mujeres autorizadas para amar eran buenas y virtuosas; sentimiento que debía ser conducido puesto que su experiencia en las mujeres podría ser desbordada, desproporcionada, peligrosa; a su vez, que el amor se relaciona de manera constitutiva con otros sentimientos y emociones generizadas como la bondad y la honestidad, o prácticas como el cuidado de los otros; por último, que el amor es inagotable y se hace cuerpo, cuerpo de mujer.

Yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida convierten mi vida en inhabitable” (Butler, 2010, p. 17).

BIBLIOGRAFÍA

BUTLER, Judith. “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en Debate Feminista, vol. 18, México, 1998

____ (2010). Cuerpos que importan Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Paidós.

____ (2010). Deshacer el género. Barcelona, Paidós.

ESPINOSA, Yuderkis (2007). Heterosexualidad obligatoria. En: Escritos de una lesbiana oscura Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina. Buenos Aires, Lima: en la frontera, p. 105 – 111.

GALINDO Bernardo (2012). Aritmética para las niñas y además costura. En: Herrera, Ximena; Ojeda, Carolina. Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y las mujeres en la educación en Colombia - Primera mitad de siglo xx. Proyecto de investigación facultad de educación. Informe primer semestre.

OJEDA, Carolina (2015). Cuerpos, diferencia sexual y mujeres: Su producción y regulación en la escuela en Colombia, 1880-1940. Ponencia presentada en el 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata (ARG), Ensenada, 28 septiembre – 2 octubre, 2015.

PRECIADO, Beatriz (2002). Manifiesto Contrasexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Editorial Opera Prima.

RICH, Adrienne (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En: Marysa Navarro y Catherine R. Stimpson (comps.) Sexualidad, género y roles sexuales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 159 – 211

QUIJANO, María S. (1999). La maestra en la historia de la educación en Colombia" En: El Profe Es Una Nota. Bogotá, IDEP, pp.122 - 153

WITTIG, Monique (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales.

Fuentes primarias:

ACOSTA de Samper, Soledad (1905). Consejos a las mujeres. En: Revista Lecturas para el hogar. Revista literaria, histórica e instructiva. Bogotá, Imprenta de la luz, Año 1, No. 1, Vol. 1.

A. R. (1893). Escuela Normal central de Maestras. En: Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 1, tomo 1. Tipografía de la luz.

BARRAL, Georges (1921). Del amor sentimental. En: Periódico El Gráfico.

Dirección del secretario de instrucción pública (1899). El maestro de escuela Revista escolar bimensual año 1 No 3, imprenta de Luis M. Holguín.

Hermanos de las escuelas cristianas (1925). Sección V crónica conferencias del doctor Decroly, adolescencia en: Revista pedagógica. Órgano de la Escuela Normal de institutores, Año VIII, Número 4, Sociedad Editorial.

Instrucción pública superior (1896). En Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 3, tomo V. Tipografía de la luz.

MACK. J. (1873). Historia de un bocado de pan. Conversaciones sobre fisiología con una señorita los dientes En: La Escuela Normal periódico oficial de Instrucción pública. Tomo IV número 105.

MENÉNDEZ, R. (1894). La Mujer instruida. En Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 2, tomo III. Tipografía de la luz.

OSPINA, Mariano (1921). "Conducta prudente de la mujer casada". A la señorita María Josefa Ospina la víspera de su matrimonio. Bogotá, Revista Horizontes. Vol. VII.

RESTREPO, Martín (1916). Pedagogía doméstica. Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Vol. XXVIII. No. 1-12.

Revista de la Instrucción pública de Colombia (1893). Repertorio de disposiciones sobre Instrucción pública. Año 1, tomo II. Tipografía de la luz, pg. 284

SIMÓN, J. (1893). Sección científica, de la influencia de la mujer y de su educación en las costumbres. En: Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 1, tomo II. Tipografía de la luz.

U. A., Tache (1935). La educación de la mujer. En Revista Educación. Bogotá, Vol III. No. 281.

WIHELMI de Dávila, B. (1893). Aptitud de la mujer para todas las profesiones, razón del movimiento en favor de la mujer. En Revista de la Instrucción pública de Colombia. Año 1, tomo II. Tipografía de la luz.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CIENCIA EN CIUDAD UNIVERSITARIA, EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Eugenia Alvarado Rodríguez. Universidad
Nacional Autónoma de México: Centro de
Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y
Humanidades (CEIICH). mareugalv@gmail.com
alvarad@unam.mx

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes de cada época histórica lo forman los trabajos científicos que en ella se emprenden, debido a que éstos se encuentran ligados inseparablemente a todas las condiciones determinantes de la vida económica, social, política y cultural, dentro del medio en el cual se conforma y se expresa el pensamiento de los hombres de ciencia. Por ello es necesario analizar las condiciones sociales en que se producen las investigaciones científicas y las concepciones filosóficas en que se apoyan o pretenden apoyarse, lo mismo que estudiar las consecuencias resultantes tanto en sus aplicaciones directas como en sus influencias sobre el desarrollo cultural y social. (Gortari: 1957 5).

Siempre se da una relación entre la historia, la ciencia, y la vida en sociedad y que para

entender esas relaciones es necesario conocer la historia. “En la ciencia más que en cualquier otra institución humana es necesario investigar el pasado para poder comprender el presente y dominar el futuro.”. (Bernal: 1959 25) esta relación entre la historia, la ciencia y la vida en sociedad, influye en la creación e institucionalización de la ciencia quien no existe por sí misma, aislada,, sino en una sociedad determinada, en un lugar y en una época definidos.

En este contexto, en una época, en un espacio y con una determinada sociedad se establecieron instituciones de enseñanza laica, como el Colegio de las Vizcaínas y la Escuela de Cirugía, donde se desarrollaron conceptos racionalistas como la discusión libre y la necesidad experimental de partir de los hechos y volver a ellos para verificar las conclusiones establecidas. De estas fundaciones, la más significativa... Para el desarrollo de la ciencia moderna fue el Seminario de Minería, en el que “profesores seculares “enseñarían “Ciencias, Matemáticas y Física Experimental. El Colegio de Minería fue considerado como la primera casa de la ciencia de México

Este hecho podríamos citarlo como el antecedente institucional de la ciencia en la Universidad ya que “La ciencia moderna agrietó, irremediablemente los cimientos de la autoridad eclesiástica y desató la revolución que nos ha traído el descubrimiento y al convicción cierta de que en la naturaleza no existen situaciones privilegiadas y, por ende, de que los privilegios sociales son destructibles por la acción del hombre, ya que no están ligados de manera ineludible, ni menos son intrínsecos a la naturaleza humana.” (Eli de Gortari La ciencia en la Historia de México citado por García León: 1993 63). Y desde aquí podríamos rescatar la creación de los subsistemas de investigación universitaria.

DESARROLLO

Las persistencias y los cambios de denominación de las ramas científicas ofrecen, sin duda gran interés y muestran un panorama dinámico del sistema de las ciencias en relación con las transformaciones de las bases de la actividad científica. (Capel 1990: 21).

En el siglo XIX se produce un hecho que adquirirá una importancia creciente. Se trata de la constitución de comunidades científicas bien estructuradas y con fuertes apoyos institucionales. Son ellas las que hacen cristalizar la ciencia en disciplinas bien configuradas y compitiendo entre sí por dominar campos del saber bien definidos. Lo que empezó siendo un problema de clasificación racional de bibliotecas, que exigía

previamente una clasificación de las materias a ordenar; lo que, a partir de ahí, se convirtió en una cuestión filosófica de clasificación de las materias a ordenar; lo que en el siglo XVIII constituyó también un ejercicio y un esfuerzo, más o menos afortunado, de proponer nuevas denominaciones, acabó en el siglo XIX cristalizando en disciplinas rígidamente configuradas y cultivadas por comunidades científicas competitivas entre sí. (Capel 1990: 21).

La institucionalización y la profesionalización, con la consiguiente formación de comunidades científicas, ha desempeñado, en efecto, un papel esencial en la constitución y en el desarrollo de las disciplinas científicas. Que conformarán la comunidad científica general, el cual es un subsistema social que está estructurado, a su vez, en comunidades diferenciadas o disciplinarias, con diferente prestigio y poder social. Cuando en estas comunidades domina la componente práctica aplicada o técnica por encima de la puramente científica, podemos hablar de corporaciones profesionales. (Capel 1990: 22)

Además de los intereses intelectuales que comparten en común las comunidades científicas poseen también intereses corporativos que defender, en relación con sus miembros y con otras comunidades competitivas.

Otro resultado de la intervención posmodernista es la historia de la ciencia, el cual vale la pena destacar, es la difusión o incluso la destrucción de los límites entre ésta y sus disciplinas hermanas: la filosofía de la ciencia, la sociología de la ciencia y la antropología de la ciencia. El resultado es el surgimiento de una nueva disciplina: el estudio de la ciencia. En este nuevo discurso, las ideas, la práctica, la institución, la sociedad, la política, la economía, la cultura, la tradición, la historia, la epistemología y la metodología no se tratan de manera aislada., sino componentes de un todo integrado, de una red. (Cao 1998: 43-44).

Es necesario analizar las condiciones sociales, en que se producen las investigaciones científicas y las concepciones filosóficas en que se apoyan o pretenden apoyarse, lo mismo que estudiar las consecuencias resultantes, tanto en sus aplicaciones directas como en sus influencias sobre el desarrollo cultural y social. El examen del desenvolvimiento histórico de todos estos factores y la comprensión de sus condiciones presentes, constituye un material valioso del cual se pueden extraer los modos de actuar eficazmente en el presente y en el porvenir. (Gortari 1957: 5).

Sin duda, el principio de la concepción filosófica baconiana radica en la actividad práctica, en el logro del dominio humano sobre las fuerzas de la naturaleza, por medio del descubrimiento de los hechos y de la invención racional, con base empírica, de los medios para encauzar y condicionar los efectos de dichas fuerzas naturales (Gortari 1957: 10).

La represión eclesiástica resulto impotente para detener el impulso revolucionario de las nuevas concepciones filosóficas. El espíritu moderno y las nuevas fuerzas sociales que le sirven de fundamento, acabaron por imponer dos cambios básicos en la orientación del pensamiento: la indagación directa en los procesos de la naturaleza por medio del experimento, y el desarrollo de la explicación racional de estos mismos procesos, en correspondencia con los enlaces objetivos y con la acción recíproca que entre ellos se observa. El trabajo fecundo de conjugación armoniosa entre ambos caracteres del conocimiento, tanto en la teoría como en la práctica, es lo que señala a Galileo como el fundador de la mecánica y, junto con ella, de la ciencia moderna. Con estos grandiosos antecedentes en el dominio del pensamiento, combinados con el intenso desenvolvimiento económico y social de esa época, es que Descartes se viene a constituir en la síntesis mejor lograda de la filosofía y de la ciencia modernas, al publicar el *Discurso del método* y la *Geometría* en 1637, sólo 4 años después de la condenación de Galileo (Gortari 1957: 10, 11).

“...la hostilidad de las fuerzas reaccionarias empezó a ser contrarrestada parcialmente por la organización de los científicos, al agruparse en las academias que se fundaron entonces o poco más adelante. Entre ellas las más destacadas fueron la *Royal Society* (1662), la *Académie des Sciences* de París (1666) la *Societät der Wissenschaften* de Berlín (1700) y la *Akademia Nauk* de San Petersburgo (1725). Juntas, estas y otras academias hicieron avanzar de manera muy importante a la ciencia y, sobre todo, la convirtieron en una institución Influyente dentro de una sociedad todavía intimidada por los prejuicios religiosos y por la intolerancia; hasta conseguir, a principios del siglo XVIII, que la ciencia fuese suficientemente poderosa como para que no se la pudiera acatar sin fundamento. (Gortari 1957: 11)

Al afirmar la ciencia su dominio universal sobre todos los campos del conocimiento humano, incluyendo la indagación racional y objetiva acerca del origen y el desenvolvimiento histórico de las religiones. Por otra parte, los inmensos frutos logrados por la organización del trabajo científico y por el intercambio regular de comunicaciones

y publicaciones sobre los resultados obtenidos, vinieron a consolidar los procedimientos académicos y a desenvolver con amplitud el trabajo colectivo de los científicos. Y eso no ocurrió solamente dentro de cada país, sino igualmente entre muchos países europeos. Como consecuencia, la ciencia reafirmó su carácter internacional sobre sólidos fundamentos y ensanchó grandemente su papel y su eficacia como factor de comunicación y de influencia mutua entre las naciones (Gortari 1957:13).

Tal es, en sus rasgos principales, la riqueza que poseía la ciencia moderna cuando se inician los esfuerzos por introducirla en México, durante el último tercio del siglo XVIII. Estos empeños responden, indudablemente a las poderosas señales que entonces se advierten por todas partes, anunciando que Europa se encontraba preñada de una nueva sociedad y que su nacimiento conmovía ya al mundo entero (Gortari 1957: 13).

Ahora bien para hablar de la primera fase de organización de la ciencia debo remitirme al marco sociohistórico de los más de 450 años de la creación de la Real y Pontificia Universidad de México y a 93 de haber sido fundada la Universidad Nacional, es pertinente estudiar el desarrollo e institucionalización de la ciencia y bajo que concepción se ha trabajado, para lo cual haremos un breve recorrido sobre cuál ha sido la vida de esta Universidad.

El estudio de la ciencia "... desde, las ideas, la práctica, la institución, la sociedad, la política, la economía, la cultura, la tradición, la historia, la epistemología y la metodología no se tratan de manera aislada, sino como componentes de un todo integrado, de una red". (Cao, 1998: 43-44). Que podríamos denominar de institucionalización y de formación de una comunidad científica que promueve un desarrollo creciente y diferenciado produce un vocabulario, unos conceptos, y unas tradiciones cada vez más distintas. Esas diferencias pueden llegar a constituirse "...en barreras disciplinarias y de conflictos entre comunidades, las mismas que establecen, en algunos casos, límites a los contactos e intercambios intelectuales e imponen, otras veces, relaciones nuevas que influyen sobre la evolución teórica y metodológica". (Capel, 1990: 25)

Las persistencias y los cambios de denominación de las ramas científicas ofrecen, sin duda gran interés y muestran una dinámica en relación con las transformaciones de las bases de la actividad científica, lo cual pone de relieve la importancia de los foros de discusión y de los aspectos institucionales en los procesos de socialización académica, en la selección y aceptación de conceptos científicos. "A través de la creación y

potenciación de comunidades científicas es como normalmente se deja sentir la acción social sobre el desarrollo del pensamiento científico” (Capel, 1990: 21).

La comunidad universitaria, en general, y la científica, en particular, es un subsistema académico, social y cultural que está estructurado, en comunidades diferenciadas o disciplinarias, con diferente trayectoria, prestigio y poder social.

Así tenemos que el proceso de socialización que se lleva a cabo dentro de cada comunidad es esencial para la organización y realización de la práctica científica, ya que el vocabulario, los conceptos y seguramente las mismas teorías elaboradas se ven afectadas por los requisitos para el acceso a ese campo del conocimiento, en la elaboración y realización de los planes de estudio, el material seleccionado así como los trabajos prácticos y las funciones y aplicaciones profesionales.

En nuestra concepción el análisis del desarrollo e institucionalización de la ciencia tienen una estrecha relación con: las concepciones epistemológicas; la formación y evolución de las disciplinas científicas, y el quehacer profesional, esto es, tienen una dimensión intelectual y otra social.

Este proceso de institucionalización y diferenciación de disciplinas científicas se ha vivido en México en lo general y en la UNAM particularmente a partir de que los gobiernos mexicanos pos revolucionarios. Desde la promulgación de la Ley Orgánica en 1929 el quehacer científico ha estado siempre previsto dentro de las actividades totales de la Universidad y ha sido sancionada su práctica en todos y cada uno de sus ordenamientos legales. La ley fue, como sabemos, la que le concedió la autonomía, régimen indispensable para la libertad de cátedra y de investigación.

Así la ley de 1929 añadió en su artículo primero el objetivo de <<organizar la investigación científica, principalmente la de las condiciones y problemas nacionales>>, permaneciendo desde entonces este cometido inalterado en su esencia dentro del concepto y la norma de que es y debe ser nuestra Máxima Casa de Estudios. (Domínguez, 1998:8)

El Instituto de Biología, creado en 1929, fue dirigido hasta 1946 (durante 17 años), “...por el doctor Isaac Ochoterena, quien lo formó y lo desarrolló como un centro de investigación, preparó al personal capacitado, lo encauzó y sostuvo su vocación científica en un medio indiferente y en ocasiones hostil. Hasta 1955 este Instituto

funcionó en la Casa del Lago de Chapultepec, año en que se trasladó a sus nuevos edificios en la Ciudad Universitaria, en donde cuenta con buenos laboratorios, una gran biblioteca, un local adecuado para el Herbario Nacional y recientemente con un Jardín Botánico y un Invernadero”. (Gortari, 1980: 375). En 1930 se crea el Instituto de Física, con 154 integrantes en su personal académico. En 1941 se crea el Instituto de Química, con 51 integrantes del personal académico.

El Instituto de Matemáticas de la Universidad Nacional de México, fundado en 1942...encontró ya preparado el terreno por las actividades del Seminario Matemático; y lo mismo ocurrió con la Sociedad Matemática Mexicana, formada en 1943,.. (Ambas instituciones) han impulsado decisivamente la enseñanza superior y la investigación y han colaborado estrechamente con la Facultad de Ciencias en la elevación creciente de los estudios y en la promoción del interés por la actividad científica. (Gortari, 1980: 362).

En octubre de 1938, un grupo de connotados profesores universitarios se manifestó ante el Consejo Universitario señalando:

En nuestro medio universitario se ha tenido especial cuidado de formar buenas escuelas profesionales, dotándolas, hasta donde se ha podido, de todo lo que necesitan para preparar a sus alumnos; pero a los profesores universitarios y a los investigadores de la ciencia no se les ha prestado ayuda alguna, se han formado por su propia cuenta. (Domínguez, 1998: 11)

Este planteamiento no era solo por lo económico, sino que existía una demanda cada vez más creciente de reconocimiento y actualización de la incipiente actividad universitaria y científica. Lo cual se podía explicar no sólo por la estrechez económica - sino también por la forma en la que fue concebida y diseñada de acuerdo con el modelo napoleónico de universidad, es decir para la organización en Escuelas y Facultades, la Nacional de México privilegió la docencia y la profesionalización en detrimento de la investigación, sometiendo incluso, en términos de condicionamiento, dando prioridad a la docencia sobre la investigación. Con el paso del tiempo la universidad hará propio el modelo alemán, al incorporar la investigación como función importante.

Una aspecto de coyuntura para la investigación científica correspondió a la segunda guerra mundial, suceso que llevó a los gobernantes a replantearse la necesidad e importancia de la investigación científica, así como la enseñanza de la ciencia, haciendo

necesario revisar en el ámbito internacional los planteamientos educativos en todos los niveles, aspecto al cual México no es ajeno.

En 1944 se crea el Consejo Técnico de la Coordinación de la Investigación científica, en ese mismo año, se creó el Departamento de Humanidades, que dio origen un año después a la Coordinación de Humanidades y el Consejo Técnico de Humanidades, en 1944 el rector Brito Foucher, señaló que era conveniente mejorar considerablemente la organización, el funcionamiento y el personal de los Institutos de Investigación Científica. También en ese mismo año el Lic. Antonio Carrillo Flores, en su participación en el Constituyente, logra que en el texto de la nueva ley orgánica se incorpore "...la categoría de "investigadores " a la redacción del artículo primero, cuando éste se refiere a los fines de la educación superior impartida por la UNAM. También al discutirse el artículo 12 en la sesión del 18 de diciembre se aceptó agregar el párrafo siguiente: "para coordinar la labor de los institutos se integrarán dos consejos, uno de la Investigación Científica y otro de Humanidades". Llegando así a su término el largo período de inestabilidad institucional y jurídica, e iniciándose a la vez, aunque de manera lenta y paulatina, un proceso de promoción y desarrollo de la investigación científica (Domínguez, 1998: 15-16), **con esto se da lugar a la separación de las ciencias y las humanidades. (El subrayado es mío)**

En 1944 se promulgó la Ley Orgánica en la cual se define a la Universidad:

como una corporación pública destinada a la docencia superior, la investigación y la difusión de la cultura atribuyéndosele los derechos de organizarse, impartir enseñanza y desarrollar sus investigaciones, organizar sus bachilleratos, expedir certificados, grados y títulos, y otorgar validez a los estudios hechos en otros establecimientos educativos. (Soberón, 1983:33).

Como parte de ese impulso, ese mismo año se crearon nuevos institutos, tanto para la coordinación de la Investigación Científica como también en Humanidades. La relación completa de institutos que apareció en el artículo noveno del texto original del Estatuto fue la siguiente: Matemáticas; Física; Química; Geología; Geografía; Geofísica; Biología; Estudios Médicos y Biológicos; investigaciones Sociales; Investigaciones Históricas; Investigaciones Estéticas; Centro de Estudios Filosóficos; el Observatorio Astronómico Nacional y, por último, la Biblioteca Nacional. La figura del Coordinador, tanto para la Investigación científica como para las Humanidades, apareció en el

Estatuto (General) de la Universidad Nacional Autónoma de México elaborado en 1945 (Domínguez, 1998: 16).

El 17 de febrero sesionó por primera vez el Consejo Técnico de la Investigación científica, bajo la presidencia del doctor Nabor Carrillo, designado por el rector como primer coordinador. En esa sesión se nombraron a (propuesta de los directores) investigadores titulares "A" a los doctores Carlos Graef Fernández, Alfonso Nápoles Gándara, Manuel Sandoval Vallarta y el ingeniero Ricardo Monges López. (cfr. Domínguez, 1998: 16 cita nº 3)

La creación en la UNAM del Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) y de la Coordinación del mismo nombre (CIC), hace ya cincuenta años, fue el resultado de un encomiable esfuerzo en el que estuvieron involucrados varios distinguidos universitarios. Es en 1945, cuando la labor de investigación es estructurada, al hacer coincidir la norma legal, el aparato administrativo y el ejercicio práctico en el campo de la investigación científica. (Domínguez, 1998:7).

El 25 de marzo de 1947 después de tener varias sesiones, "se sentaron las bases para evaluar - por medio de informes anuales- las labores de investigación, rechazando el uso de horarios fijos como mecanismo de vigilancia; se reconoció la importancia y avanzó en el establecimiento de criterios de exigencia para las publicaciones especializadas de los institutos; se intervino por ocasión primera, como órgano colegiado, en el diseño de una reforma curricular en la Facultad de Ciencias, "promoviendo un mayor contacto entre la investigación y la docencia" y, en resumen se procedió a conferirle una dimensión auténticamente institucional a la investigación científica". (Domínguez, 1998: 25) Este contacto entre la investigación y la docencia se perdería en los años venideros con la creación de los Institutos y Centros de Investigación, dejando la docencia a las Escuelas y Facultades, hecho que prevalece hasta nuestros días.

En ese mismo año, 1947, el Consejo Universitario aprobó un documento titulado "Interpretación de Algunos Artículos del Reglamento para el Profesorado", en el cual la fracción e) del artículo terceto señalaba que " el desempeño de cargos o trabajos de investigación en los institutos de la UNAM, sí son de la misma especialidad del profesor y hay compatibilidad de horarios, con excepción del desempeño del puesto de investigador de carrera" , resultaba compatible con las labores de los profesores de

carrera, esto con el afán de estimular y vincular la investigación con la docencia. (cfr. Domínguez, 1998: 28)

Estas especificaciones lo que buscaban era precisamente evitar duplicidad de funciones y al mismo tiempo especificar las características de cada una de las figuras académicas incorporadas en los institutos de investigaciones y en las facultades, es decir la separación docencia - investigación. Argumentaban los consejeros "No es posible aceptar que un investigador de carrera sirva a la vez a un instituto de la Universidad y a la Facultad de Ciencias, pues dependiendo de dos entidades diversas no podría servir a ambas con igual eficacia" (Domínguez, 1998: 29). Si acaso los investigadores podrían participar en la facultad hasta por seis horas.

Contando con esta Ley Orgánica como marco de acción se empiezan a crear los institutos de investigaciones, para generar los espacios, satisfacer la necesidad de nuevos enfoques de investigación, de difusión de la ciencia.

En 1951, con motivo del cuarto centenario del establecimiento de la Universidad Mexicana, ocurrió un acto notable la reunión del Congreso Científico Mexicano. Esta reunión ofreció la ocasión de presentar un panorama bastante completo del nivel alcanzado por las investigaciones científicas en México y, a la vez, permitió poner de manifiesto la distribución del interés y el número de investigadores existentes en los diversos campos de estudio.

... En lo que se refiere a las condiciones generales de trabajo, el hecho más conspicuo de ese reconocimiento ha sido la creación de los investigadores de tiempo completo en el seno de los institutos universitarios y de algunos otros centros de investigación, lo cual ha colocado a los científicos en la situación de poder despreocuparse de los apuros económicos. (Gortari, 1980:358).

En 1952 la visión oficial de la función científica señalaba que:

... la promoción de la investigación científica y humanística está dando una genuina vida académica <a> nuestra Institución. La investigación científica no sólo reivindica al país de una situación colonial respecto a los países que realizaban descubrimientos, sino que influye de una manera determinante sobre la docencia. La investigación es fuente de profesorado imbuido de un espíritu libre que estimula a los alumnos a la reflexión, el examen, la penetración

intelectual en sus estudios y un juicio crítico que les permite discernir los hechos adquiridos, de las hipótesis y de las interpretaciones. (Domínguez, 1998: 44).

Con una visión racionalista de la práctica científica.

Una iniciativa que debe mencionarse es la de tres distinguidos universitarios, el doctor Eli de Gortari, el astrónomo Guillermo Haro y el Doctor Samuel Ramos, quienes organizaron el Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, inaugurado el 21 de febrero de 1955. La intención y la realización del Seminario, según lo descrito por un reporte de la época:

....consiste en establecer la colaboración de los investigadores de todas las disciplinas científicas y humanistas en la empresa común de plantear y esclarecer los problemas que se les presentan en la ejecución de sus trabajos, tanto por lo que se refiere a los métodos como a la interpretación de los resultados. (Domínguez, 1998: 49)

Con el propósito de estimular la formación de buenos investigadores y de procurar que las condiciones en que se realiza la investigación científica se eleven al mayor nivel posible, en 1959 se constituyó la Academia de la Investigación Científica, que tenía entre sus finalidades el promover la investigación y la difusión de la ciencia en México “En consecuencia se esfuerza en lograr que sus miembros realicen sus investigaciones con el máximo de calidad, seriedad y honestidad y que tengan las facilidades adecuadas para llevarlas a cabo” (Gortari, 1980: 360).

En los sesenta se crea el Instituto Mexicano del Petróleo y el Centro de investigaciones Avanzadas como una muestra del interés del gobierno en impulsar la ciencia, es a partir de esta década cuando arranca un proceso sistemático tendiente a institucionalizar y coordinar las actividades vinculadas con la investigación en ciencia y tecnología (CyT) y a coordinarlas mediante políticas definidas y lineamientos programáticos (Pallán en Campos 1994: 19).

Es a partir de los años setenta que se comienza a dar un fuerte impulso a la investigación institucionalizada. El aparato científico crece rápidamente.

Sólo en la UNAM, por ejemplo, el presupuesto de investigación crece en 590% en ocho años, contra un crecimiento global de la universidad de 665%; el número

de investigadores crece, en el mismo período, en 119%, y el gasto por investigador aumenta un 214%. (Kent Serna, 1989, citado por Blum, en Campos 1992, 61)

A cambio del incremento substancial en los apoyos recibidos del gobierno federal, las universidades se comprometieron a impulsar la investigación y a vincularla más a la solución de problemas nacionales.

En lo que algunos (Kent Serna) han llamado una nueva concepción de universidad, la investigación constituye la función más importante de ésta y como esta concepción coincidía con el interés gubernamental, la UNAM, por ejemplo, en el periodo que va de 1973 a 1980 pudo crear tres institutos y ocho centros de investigación, y varios programas de investigación, a la vez que firmó convenios con organismos descentralizados, secretarías de gobierno y empresas privadas para llevar a cabo proyectos de investigación. (Soberón, 1980 citado por Blum en Campos: 61)

La actividad de investigación científica, con proyectos institucionalizados posibilita la generación de lo que se denomina masa crítica, en general la actividad científica es una práctica social realizada por esa masa crítica:

...con características particulares históricamente definidas, como son, entre otras: las condiciones institucionales en que se desarrolla; su tradición; su enfoque predominante; su vinculación con problemas de frontera en sus respectivos campos; la relación temática, con base en líneas particulares de investigación, entre campos afines; su aporte a la configuración cultural de la sociedad, y su vinculación con problemas sociales y nacionales, definidos en términos laxos". (Campos, 1992: 2)

Son muchos los factores que participan para la producción científica y participación en la comunidad científica internacional entre ellos podemos señalar que:

...la tradición académica con que cuenta cada área, la masa crítica necesaria para labores que requieren de trabajo en grupos conformados adecuadamente para realizarlo, la dificultad de conformar estos equipos cuando no se tienen, la infraestructura material de que disponen, la importancia del campo para la universidad y para el país, las necesidades de docencia y de creación de

infraestructura humana y material, la competencia nacional e internacional, la velocidad de los avances en el área, etcétera, son el tipo de factores que deben tomarse en cuenta para una evaluación individual adecuada y que sólo aprecian a fondo sus verdaderos pares: quienes lo viven en su particular comunidad académica. (Bracho en Campos, 1992: 192)

La participación de los investigadores en los diferentes ámbitos y órganos colegiados de la investigación científica es recuperada y en octubre de 1974 “...Se toman en cuenta esas peticiones y se prosigue a:

- a) ampliar la composición del Consejo Técnico de la Investigación científica...
- b) precisar las funciones del propio Consejo...
- c) institucionalizar la existencia de los consejos internos”. (. Domínguez, 1998: 33, 34)

La Universidad estaba cumpliendo con su misión de promover la investigación científica y humanística, lo cual le daba una genuina vida académica a investigación científica, con ello no solo participaba en el concierto de las naciones en torno a los avances que en ciencia se tenían, sino que además alejaba cada día más la visión de la universidad decimonónica sino que además buscaba influir de una manera determinante sobre la docencia. La investigación es fuente de personal académico infundido de un espíritu libre que estimula a los alumnos a la reflexión, el examen, la penetración intelectual en sus estudios y un juicio crítico que les permite discernir los hechos adquiridos, de las hipótesis y de las interpretaciones. “En abril de 1986, bajo la presidencia del Dr. Arcadio Poveda R., el CTIC aprobó el Reglamento Interno del Consejo Técnico de la Investigación Científica, entrando en vigor al día siguiente de su publicación en la Gaceta UNAM” (Domínguez, 1998: 36).

La década de los años ochenta presentó una gama de peculiaridades asociadas con la emergencia de una crisis de origen económico que pronto permeó y se extendió al resto de las actividades de la vida nacional educación y ciencia incluidas. Esta década perdida no exentó a la ciencia y al desarrollo tecnológico, así el rasgo esencial de la práctica política, educativa y social fue el de austeridad y el impacto en la Universidad fue determinante y así se manifestó en los apoyos a la investigación y también repercutió en su planta académica.

De esta manera las condiciones institucionales de la investigación científica en México abren una problemática desde la cual se debaten las ideas de libertad y excelencia académicas, en un proceso de profesionalización que ha llevado a

constituir un particular mercado académico, aprovechando la tradicional constitución de la investigación en ciencias naturales como actividad científica, y soslayando la tendencia internacional a considerar a la investigación tecnológica como actividad científica. (Campos, 1992: 5 y 9).

Habíamos señalado que la universidad en un momento de su historia tomaría como modelo la universidad alemana, y que separar la formación de cuadros de la investigación científica tendría consecuencias, ahora podemos decir que

Uno de los principales efectos por la creación de los institutos y centros de investigación es que actualmente afecta significativamente a la universidad al darse la desvinculación investigación docencia, el hecho de que estén separados los institutos de investigación, de las escuelas y facultades en la universidad, dificulta la relación con los sectores productivos ésta, no se puede llevar a cabo en condiciones óptimas; ya que deberían integrarse la investigación, la docencia y la aplicación de los conocimientos que se están generando y que se están transmitiendo al mismo tiempo a los procesos productivos. (Ignacio Méndez en Campos, 1991: 210)

Esta actual desvinculación entre docencia e investigación, es producto de la inclusión de dos modelos diferentes de universidad, el francés y el alemán, en los orígenes de la Universidad Nacional: el modelo napoleónico, que constituye la universidad dedicada a la docencia y a la profesionalización, y el modelo alemán que privilegia la investigación y por lo tanto el desarrollo de las disciplinas basadas en objetos de conocimiento. Ambos modelos coexisten, cada uno con sus propias exigencias de acceso y promoción de personal, como instancias institucionales de esferas culturales, a partir de valores, normas y prácticas específicos que pretender ser homogéneas.

Aunque en principio la formación de científicos es un proceso que se ubica en la intersección del posgrado y la investigación, las Instituciones de Educación Superior deberían de tomar en cuenta las necesidades sociales, económicas y científicas y abordar el problema de la educación de la ciencia como un quehacer que lleve a la creación de alternativas que respondan a la situación actual de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

La formación de recursos humanos es fundamental para el desarrollo futuro de los institutos y centros de investigación y una parte integral de sus funciones. El Sistema de

Investigación Científica participa como sede de un buen número de especializaciones, maestrías y doctorados que comprenden la categoría de posgrado (Suaréz en Campos 1994: 71).

La historia de la investigación científica en México es similar a la de muchos países en proceso de desarrollo. La ciencia fue cultivada inicialmente en las universidades y otras instituciones de educación superior. Tiempo después, esta actividad se expandió hacia el sector gobierno y eventualmente hacia el sector privado (Jiménez en Campos, 1991: 80).

Las entidades académicas que han conformado los denominados “polos de desarrollo económico” en diversas regiones del país cuentan con grupos de excelencia académica consolidados; la actividad de investigación es multidisciplinaria y los líderes académicos desarrollan líneas de investigación de frontera. (cfr. Domínguez, 1998: 100).

Otras dos modalidades son los laboratorios o unidades que son esfuerzos de un solo centro o instituto y también podemos enunciar las estaciones de campo, que son de varios institutos. Que son esfuerzos que se realizan para contar con laboratorios adecuados en lugares estratégicos.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

La investigación nacional se ha reducido a la academia en prácticamente todas sus modalidades. Estas condiciones particulares de producción científica han generado una desarticulación entre objetivos y necesidades de la producción industrial, y los objetivos e intenciones de la comunidad científica. Las estructuras académicas que sustentan la producción de conocimiento establecen condiciones particulares que dependen más de sus propias necesidades de crecimiento, hay mucho por hacer, la ciencia y su desarrollo es una tarea a desarrollar, en todos los espacios en los que continuemos en la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas y en la satisfacción de las necesidades de una humanidad cada vez más apremiada y abrumada por la vorágine de un mundo en permanente incertidumbre.

DO VESTÍGIO AO TEMA: CAMINHO PERCORRIDO, INQUIETAÇÕES, OLHARES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM TEXTO DE PESQUISA

Adriana Valentim Beaklini

O presente texto é uma reflexão sobre o trabalho de pesquisa empreendido para a elaboração da tese de doutorado, ainda em andamento, sobre a História da Educação no Rio de Janeiro, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Bloch (1987),

Todo o livro de história digno deste nome deveria incluir um capítulo, ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: <<Como pude apurar o que vou dizer?>>. Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus revesses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio (p.66).

As palavras de Bloch são um importante incentivo na elaboração deste relato de minha experiência de pesquisa. Como cheguei a um tema de pesquisa? Onde localizar as fontes? As primeiras sondagens nos arquivos correspondem a expectativa para a elaboração de um trabalho de pesquisa? O contato com as fontes muda nossa forma de olhar um objeto de pesquisa? São algumas perguntas que povoaram a fase inicial do trajeto para a elaboração da tese de doutorado.

O diálogo com a obra de Carlo Ginzburg (1989) ajudou a responder algumas perguntas, quando aborda a questão do “fazer história” e suas ponderações sobre o chamado paradigma indiciário. A partir da análise do ofício de um crítico de arte (Morelli), um personagem de história de suspense (Sherlock Holmes) e de um psicanalista (Freud), o autor aponta a importância das pistas, dos indícios, dos vestígios na construção de uma análise mais profunda da realidade vivida, pois o conhecimento do médico ou do historiador é indireto e mediado pelo paciente ou pelo documento. Assim como na medicina em que através dos sintomas é possível elaborar diferentes diagnósticos, mas sem atingir a doença; na história, os documentos permitem que diversas interpretações do passado possam ser elaboradas, mas o objeto em si é inatingível, tecemos versões de um evento à luz do nosso presente sobre o passado.

O médico, partindo de uma queixa de seu paciente, investiga através de exames clínicos e do relato do mesmo qual a possível doença e o tratamento correto. O policial, partindo de um delito, procura refazer os passos para identificar quem o praticou e o porquê. Já o pesquisador que tem como propósito analisar um objeto de estudo eleito por ele, também se utiliza de pistas que são deixadas no decorrer dos anos. Essas pistas ou vestígios são chamados de fontes.

Assim, como Sherlock Holmes, deparei-me durante pesquisa para a elaboração da minha dissertação de mestrado²⁰⁴ no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro com duas cartas que chamaram minha atenção. A primeira carta

Ao Dr. Carlos Lousado de Niemeyer sobre a escola das “Officinas”

Ao Illmo Sr. Dr. Carlos Lousado Niemeyer comprimenta o Barão de S. Felix, Inspector Geral, interino, da Instrução Primária e Secundária do município da Côrte e comunica a S. As. Que para dar execução ao aviso do Ministério do Império de 24 de Agosto corrente, concernente a uma escola para os filhos dos operarios da Estrada de Ferro de D. Pedro Segundo no Engenho de Dentro, deseja fallar a S. S^a o mais breve possivel, sendo os dias de que pode dispor o mesmo Inspector Geral as 2^a, 4^a, 5^a feiras e sabbados, de uma hora da tarde até as duas e assim espera que S.S^a lhe avise quando pode receber nesse intuito ahi nas “Officinas” onde se acha o edificio.

E a segunda,

Illmo e Exmo Sr

Communico a V. Exa. Que fui hoje empossada da escola de instrucção primária amnexa as Officinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, para a qual tinha sido nomeada por Portaria do Ministério da Agricultura de 19 de Abril do corrente anno, em virtude do que deixei hoje de ter exercicio como adjunta interina da 2^a Escola da Freguezia de Nossa Senhora da Gloria.

Deixando de ser exercicio de baixo das ordens de V. Ex^a releve que respeitosamente manifeste o meu reconhecimento pela distinção com que V. Ex^a se dignou sempre distinguir-me.
Deos guarde a V. Ex^a

Rio de Janeiro 24 de Novembro de 1882

Illmo e Exmo. Sr. Conselheiro

José Bento da Cunha Figueiredo

(...)Digno Inspector Geral da Instrução Publica Primaria e Secundaria da Côrte

Maria Amélia Jacobina

O conteúdo das cartas aguçou minha curiosidade, pois estava pesquisando para elaboração da dissertação de mestrado uma escola criada pelo Imperador D. Pedro II que tinha como objetivo o ensino profissional ainda na segunda metade do século XIX. Ora uma escola destinada aos filhos dos operários da Estrada de Ferro D. Pedro II, também teria essa inclinação profissional? Onde estava localizada a escola? Seria uma nova tendência incentivar o ensino profissional? E qual seria a proposta de ensino profissional?

Outro ponto para reflexão na segunda carta foi o nome da primeira professora desta escola, D. Maria Amélia Jacobina. O sobrenome Jacobina é muito conhecido na

²⁰⁴ Beaklini, A. V. *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889)*. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

história brasileira e na Educação. Alguns membros da família Jacobina ocuparam cargos de importância no Estado brasileiro, fundaram o Colégio Jacobina e Dr. Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, irmão de Maria Amélia, era amigo íntimo de Rui Barbosa²⁰⁵.

Somado a estes pontos, neste momento da minha vida profissional, estava trabalhando no Centro de Memória da Fundação de Apoio à Escola Técnica, que tem em seus quadros a Escola Técnica Estadual de Transportes Engenheiro Silva Freire. Em conversas com os funcionários desta unidade escolar fiquei sabendo que a mesma estava localizada no mesmo espaço da Escola das Oficinas do século XIX. Hoje a ETET Eng. Silva Freire é uma escola voltada para o ensino profissional, ainda nos terrenos da antiga oficina da ferrovia no bairro do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro.

A partir destes dados iniciais, fiz uma pesquisa preliminar e observei que nos livros sobre História da Educação, poucos abordavam, ou mesmo citavam, tal instituição escolar. Luiz Antônio Cunha, no livro “O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização” aponta que: “A iniciativa pioneira de ensino sistemático de ofícios, notadamente para as ferrovias, teve início em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo”. (2000, p. 131)

Somente Celso Suckow da Fonseca, no livro “História do Ensino Industrial no Brasil”, traz algumas páginas sobre a escola. O autor afirma que o ensino profissional em tal instituição de ensino foi fundado somente no ano de 1906, anterior, portanto, a data que Cunha aponta em seu livro, e confere o pioneirismo ao Rio de Janeiro no ensino profissional ferroviário.

A esse vestígio inicial, somado às inquietações acerca da ampliação de escolas na Corte, da institucionalização da educação, do processo de abolição da escravatura e das discussões sobre o trabalho no período imperial, comecei a busca nas instituições de guarda de acervos visando amealhar documentação para compreender melhor a proposta de educação dentro das oficinas da ferrovia no bairro do Engenho de Dentro/RJ. Poderíamos dizer dar visibilidade a esta escola, pois há um silêncio na história da educação sobre o ensino profissional e principalmente sobre o ensino profissional ferroviário.

As fontes escritas ou orais são os instrumentos de embasamento da pesquisa. Por fontes entendemos todos os tipos de informação acerca do “vir a ser” social no tempo, ou seja, todo e qualquer vestígio ou marca. Podemos incluir nesta noção os canais de transmissão da informação, ou seja, as formas em que foram preservadas e transmitidas. Portanto, fazem parte das fontes históricas textos (em livros, papiros, guardanapos, jornais, revistas, etc), quadros, túmulos, fotografias, relatos, etc. É um

²⁰⁵ Rui Barbosa foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Sua biografia está disponível no site <http://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>.

universo infinito de documentação para realização da pesquisa histórica. As fontes podem ser comparadas às pegadas de um animal, ou seja, elas são uma marca de um evento que aconteceu em um determinado espaço-tempo.

...o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. (...) todo documento histórico é uma construção permanente. (KAMAL e TATSCH, 2011, p.12)

Jacques Le Goff (1994), em seu texto consagrado “Documento/Monumento”, nos fornece instrumentais para pensar o documento dentro da estrutura de poder que permeia as escolhas de guarda e seleção das fontes. Segundo o autor, o monumento teria a característica de ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, nas sociedades históricas e assim o testemunho escrito teria uma importância pequena para ele. Já o documento, com o passar do tempo, evoluiu seu significado para “prova”, sendo apropriado no século XIX pela escola positivista, no sentido de prova histórica. O texto documental seria a fonte da verdade e o pesquisador deveria ter uma postura de distanciamento e objetividade na análise dessas fontes.

A Escola dos Annales, no século XX, amplia a noção de documento, apontando que a história se utiliza dos documentos escritos, mas que também podemos fazê-la quando os mesmos não existem. Essa modificação na forma de ver o documento permite que histórias até então consideradas com pouco prestígio sejam resgatadas, como por exemplo, a História do continente africano, onde a oralidade foi o meio utilizado por vários séculos para a difusão da memória dessas sociedades.

Mas Le Goff vai além, quando percebe o que transforma o documento em documento/monumento, ou seja, a utilização do documento pelo poder confere ao documento a sua monumentalidade. O documento passa a ter uma dinâmica própria que deve ser desvelada, pois ele não é objetivo ou inócuo. Ele possui uma intencionalidade própria, dependendo de quem o produziu, para quem foi produzido e do por que foi selecionado e conservado. Afinal para cada documento preservado, milhares foram destruídos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1994, p.545)

O documento é produzido em um dado período histórico, dentro de uma racionalidade própria, com a intencionalidade de uma forma de pensar de quem o produz. Ele, portanto, reflete uma vontade da sociedade de transmitir uma imagem de si própria.

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. (LE GOFF, 1994, p.548)

Sendo assim, o pesquisador não deve ser ingênuo, devendo analisar as condições de produção dos documentos/monumentos e não os tomando como verdade absoluta. Segundo Kamal e Tatsch (2011): “Todos eles (*pesquisadores*) enfrentam documentação ou adversa ou inteiramente silenciosa sobre o objeto desejado. O documento histórico é raramente “dócil”, “aberto” ou “fácil” (p.17)

A partir destas considerações iniciais, e dos livros de Cunha e Fonseca, iniciei a busca pela documentação desta instituição escolar em diferentes instituições de guarda da memória brasileira. Devo ressaltar que o trabalho de pesquisa documental se torna difícil, devido à grande fragmentação das fontes em diversos acervos e da dinâmica interna de cada uma destas instituições, ou seja, a organização do acervo tem uma lógica própria, dependendo do objetivo final da detentora do acervo e as solicitações para a utilização dos documentos que diferem de uma para outra. Uma biblioteca é diferente de um museu, que por sua vez é diferente de um arquivo. Graças à ajuda dos profissionais destas instituições que guardam a memória nacional, foi possível localizar preciosos documentos como fontes desta investigação.

A burocracia específica de cada instituição também é um entrave a vencer, por esse motivo a carta de apresentação fornecida pela universidade ou pelo orientador (a) vinculando a pesquisa a uma instituição e a uma finalidade, é de fundamental importância para legitimar a seriedade do trabalho desenvolvido.

Iniciei a busca por fontes e bibliografia para amadurecer e adensar o tema a ser desenvolvido. A pesquisa tem o foco na análise da constituição do ensino profissional no Rio de Janeiro no final do século XIX, especificamente a implantação de unidades escolares (de ensino de primeiras letras e de ensino profissional) na Estrada de Ferro D. Pedro II.

As instituições que visitei foram: Sindicato dos Ferroviários da Leopoldina, Biblioteca Barão de Mauá (Leopoldina), Sindicato dos Ferroviários Central do Brasil, Associação dos Engenheiros Ferroviários, Museu do Trem, Arquivo Nacional, Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro (ACRJ), Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), Fundação Casa de Rui Barbosa, Museu Imperial, Biblioteca Nacional e Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ).

Localizei na Fundação Casa de Rui Barbosa um conjunto de 36 cartas da primeira professora da Escola das Oficinas, que foi a instituição escolar criada dentro

dos terrenos da oficina de trens do Engenho de Dentro destinada ao ensino de primeiras letras para os filhos dos funcionários da Estrada de Ferro D. Pedro II. Todas as cartas foram devidamente transcritas.

Nos sindicatos dos ferroviários tanto da Leopoldina como da Central do Brasil não localizei documentos referentes ao período do século XIX, mas foi possível encontrar algumas publicações da própria rede ferroviária sobre a memória histórica da mesma. Foi permitida a reprodução deste material.

Na Biblioteca Nacional, realizei a pesquisa tanto presencial, como por meio digital. Ainda sem esgotar todas as possibilidades de pesquisa na instituição, procurei informações nas obras gerais e obras raras. Localizei informações nos periódicos sobre greves que aconteceram na ferrovia no século XIX que denunciam as condições de vida destes trabalhadores e pode-se dizer, são o termômetro da tensão política que estava presente no final do século XIX. Localizei, também, um folheto de 1886, intitulado *Officina na Escola*, de autoria do Dr. Pires de Almeida, elaborado especificamente para a iniciativa de educação profissional desenvolvida pelo imperador D. Pedro II na Fazenda Imperial de Santa Cruz/RJ.

É interessante notar que o autor deste folheto, Dr. Pires de Almeida, foi médico, formado no Rio de Janeiro e estudante de Direito por três anos em São Paulo. Foi arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria de Higiene na Corte, onde trabalhou nos serviços de arquivo e biblioteca; e membro honorário do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Ele publicou diversos livros, entre eles *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* e *Higiene Moral – homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro)*.

O IHGB foi criado em 1838, com o apoio financeiro e concessão de privilégios pela Coroa, assumindo o controle da produção científica e tornando-se um importante lugar para a construção da memória nacional. Provavelmente por ser um membro deste órgão e um difusor das ideias da Coroa, o Dr. Pires de Almeida, logo na capa, rende homenagem a “Sereníssima Princesa Imperial e Senhora D. Isabel” e se propõe a dissertar sobre o ensino profissional posto em prática nas escolas particulares do Imperador.

Esta publicação nos aproxima do tema do ensino profissional e como no contexto político-social da década de 1880 está impregnado pelo discurso do processo de civilização, permitindo fazer a conexão com a escola do Engenho de Dentro/RJ.

No Museu do Trem, tive amplo acesso a documentação que estão sob guarda da instituição. Localizei um diploma, o relatório histórico produzido pela pesquisadora Telma Lasmar na década de 1980, os relatórios da rede ferroviária desde a década de 1870 e memórias históricas (algumas já localizadas em outros lugares).

No Arquivo Nacional, após verificar inúmeros documentos localizei um relatório de viagem redigido pelo então diretor da locomoção Sr. Silva Freire, que marca o processo de organização das técnicas de ensino para uma escola profissional ainda em 1906.

No acervo da Associação dos Engenheiros Ferroviários não localizei informações relevantes sobre o processo de escolarização nas oficinas do Engenho de Dentro.

O Museu Imperial e o APERJ pouco contribuíram para a pesquisa pois não localizei nenhuma documentação sobre a Estrada de Ferro D. Pedro II. No Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro localizei alguns ofícios tanto da primeira professora da escola, como sobre a criação da Escola das Oficinas.

E finalmente, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) localizei livros tradicionais, escritos no século XIX. Livros de Primitivo Moacyr (*A Instrução e o Império*, de 1936 e *A Instrução e a República*, de 1941) abordam as reformas educacionais, além dos livros de Celso Suckow da Fonseca (*História do ensino industrial no Brasil*, de 1986) que versa sobre a história do ensino profissional no Brasil. Além de documentação sobre a família Jacobina.

Paralelamente, a pesquisa de fontes busquei textos já produzidos sobre a educação profissional e sobre a ferrovia buscando aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Não podemos deixar de ressaltar a importância da internet como ferramenta de busca que, através de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a biblioteca do Senado Federal, da Biblioteca Nacional Digital, entre outras, em que foi possível ter acesso ao texto completo de leis, de artigos, imagens e tantos outros documentos.

Segundo Gondra, a presença da informática no cotidiano dos indivíduos

“... impõe a aquisição de equipamentos, linguagem e conhecimentos específicos, sem os quais a propalada democracia virtual não tem condições de se efetivar. Como pode depreender desse quadro, a tecnologia da informática já se encontra presente em espaços até pouco tempo sequer imaginados, redesenhando procedimentos, instalando novas demandas, exigências e sonhos.” (FARIA FILHO, 2000, p. 4)

A internet foi incorporada como um instrumento de pesquisa e no site da Biblioteca Digital do Senado Federal (<http://www2.senado.gov.br/bdsf/>), encontramos para download um livro de Tarquinio de Sousa Filho²⁰⁶ com o título de *O ensino tecnico*

²⁰⁶ Através da biografia de Octávio Tarquínio de Sousa (magistrado do TCU) que era filho do Dr. Tarquinio de Sousa Filho é possível saber que ele foi advogado, professor de direito e publicista. (Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em 02 de Dezembro de 2015).

no Brasil, do ano de 1887. O livro faz uma análise sobre o ensino profissional no final do século XIX.

Estes documentos já foram em algum momento selecionados, organizados ou sobreviveram às intempéries. Portanto, se no início da pesquisa, a grande angustia girava em torno da existência ou não de fontes, a preocupação agora está em escolher “como ver e ler” os documentos que foram localizados. É possível que diversos outros estejam se deteriorando no fundo de algum arquivo (ou depósito, melhor dizendo) sem tratamento algum, demonstrando a incompletude desta pesquisa.

Outras perguntas se impõem a partir deste momento: Como trabalhar com as fontes localizadas? Qual caminho teórico-metodológico devo seguir? Em minhas leituras deparei-me com uma fala de Lucien Febvre que dizia:

... o objeto de nossos estudos não é um fragmento do real, um dos aspectos isolados da atividade humana, mas o próprio homem, considerado no seio dos grupos de que é membro. (FEBVRE, 1970²⁰⁷ apud CARDOSO e BRIGNOLI, 2002, p. 349)

O Homem compreendido na sua relação com o Outro, portanto, a história como sendo essencialmente social e em constante movimento.

Frequentemente falamos em História Econômica, em História Política, em História Cultural, fragmentando a forma de fazer história. Mas não existem fatos exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou mesmo pode-se dizer que não existem essas divisões que, por exemplo, o econômico pode estar intimamente ligado ao cultural na explicação de um fato histórico.

A História Social faz a religação dos saberes, indo na contramão do século XIX e início do século XX, em que a especialização dos saberes era uma tendência. O ambiente que ela propõe é o interdisciplinar, dialogando com outras áreas do conhecimento. Ela nos remete à ideia de síntese dos vários aspectos relacionados a várias dimensões ou domínios historiográficos. Georges Duby afirma:

Que ela [a História Social] deixe de se considerar entretanto a seguidora de uma história da civilização material, de uma história de poder, ou de uma história das mentalidades. Sua vocação própria é a síntese. Cumpra-lhe recolher todos os resultados das pesquisas efetuadas, simultaneamente, em todos estes domínios – e reuni-los na unidade de uma visão global. (DUBY, 1971²⁰⁸ apud BARROS, 2005, p.15)

²⁰⁷ A obra referida é: FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1970.

²⁰⁸ A obra referida é: DUBY, Georges. *Les sociétés médiévales. Une approche d'ensemble* In: *Annales*, E.S.C., janeiro-fevereiro de 1971. p.1-13.

Mas devo ressaltar que trabalhar dentro da perspectiva da História Social envolve que o pesquisador tenha preocupações sociais em examinar o passado. Um exemplo seria a História da Arte, onde infinitos livros se dedicam a descrição de estilos artísticos ou uma sucessão cronológica de descrições das vidas dos principais artistas, sem compromisso em relacioná-los com o social.

O caráter de síntese, de visão global e totalizante, que a História Social possui em sua gênese foi questionado e uma nova forma de abordar este domínio foi elaborada, a micro história. A utilização da microanálise relaciona-se com a tentativa de distanciamento do modelo em geral aceito de uma história social que desde a origem assentou sua atuação no espaço macro.

...a micro história nasceu como uma reação, como uma tomada de posição frente a um certo estado da história social, da qual ela sugere reformular concepções, exigências e procedimentos. Ela pode ter, neste ponto, valor de sintoma historiográfico. (REVEL, 1998, p.16)

Este método está relacionado com os procedimentos mais detalhados que caracterizam o trabalho do historiador, portanto, ela não pode ser definida somente em relação às micro dimensões do objeto de estudo. Ela é uma forma de abordar o objeto de estudo a partir de uma lente de aumento do particular, articulando-o na sua relação com o geral. É a tentativa de construção de uma nova História Social que nota os indivíduos nas suas relações com outros indivíduos. Logo a ação social é entendida como o resultado de negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade unificadora que se impõe.

A Micro História (...) escolhe como campo de observação um recorte micro historiográfico – uma vida, um circuito de sociabilidade, uma prática social – e a partir desta gota d'água cuidadosamente escolhida busca enxergar algo do oceano inteiro. (BARROS, 2005, p.7)

A mudança da escala de análise é fundamental para a definição da micro história. A redução de escala é um procedimento analítico e sua aplicação pode se dar em qualquer lugar, independente do objeto analisado. É uma análise microscópica e um estudo intensivo do material documental. Acredita-se que a observação microscópica revelará fatores que não foram observados.

Ela (*a micro história*) afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. (REVEL, 1998, p.20)

Um bom exemplo da relação entre a micro e a macro história é a forma de trabalhar o conjunto documental localizado no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa. Durante o processo de pesquisa identifiquei o conjunto de 36 cartas redigidas pela primeira professora da Escola das Oficinas, D. Maria Amélia Jacobina, no período

de 1882 a 1904. Os assuntos abordados são diversos, enfocam desde a vida docente da missivista até suas relações familiares. Cada carta relata, de uma forma particular, suas experiências de vida no seu dia a dia como mulher na virada do século XIX para o XX, e como professora, no momento de institucionalização da escola como um meio de difusão da ideia de civilização.

Segundo Vasconcellos (1998, p. 08), a carta “funciona como testemunho vivo de uma época, pode documentar uma história pessoal, registrar situações, ações e reflexões”. O conjunto de cartas, portanto, permitiu-me acesso a fragmentos da vida da missivista, contada de forma dispersa, que me possibilitam refletir a partir da dimensão histórica, considerando as condições socioeconômicas e culturais de uma época. Esse tipo de fonte se constitui como um campo privilegiado para pensarmos sobre as memórias individuais, as representações e as mudanças que ocorreram no decorrer de uma vida e que foram eternizadas em uma folha de papel. Mas também correlacioná-las com o ambiente sócio, político e econômico mais amplo, pois através deste relato particular podemos detectar a importância da rede de sociabilidade que esta professora se insere, as formas de contratação para um posto de trabalho, o trabalho docente, o cotidiano da mulher no final do século XIX e início do XX, etc.

Confesso que quando entrei em contato com as cartas de Maria Amélia Jacobina fiquei seduzida por elas e ponderei a possibilidade de mudar o enfoque da pesquisa do ensino profissional para uma escrita biográfica da docente. Procurei aprofundar meus conhecimentos sobre a escrita epistolar, com leituras como: “O destino das letras: história, educação e escrita epistolar”, “Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas”, “Escrita de si, Escrita da história”, dentre outros. Sobre a escrita biográfica, analisei os textos “A ilusão biográfica”, de Pierre Bourdieu; “A escrita de si”, de Michel Foucault; e “História e Histórias de vida” de Franco Ferraroti. Além da leitura de algumas biografias, como “Mozart: Sociologia de um Gênio” de Norbert Elias. Mas durante os estudos sobre o tema e aprofundando a pesquisa sobre a docente não identifiquei elementos suficientes que permitissem um mergulho na vida desta mulher e também sentia que faltava algo mais. Sendo assim, retornei ao meu tema inicial, mas com a ideia de incorporar as cartas da professora na estrutura da tese.

A discussão sobre a criação e o funcionamento da *Escola das Oficinas* coteja diferentes searas. Esta instituição escolar não se esgota com uma análise apenas econômica, ou política, ou cultural e o que vem ao encontro com a proposta da História Social, mas ao mesmo tempo tem uma dinâmica própria que só pode ser analisada quando reduzimos a escala de observação. A micro história será, portanto, “o norte”, a forma de abordar este objeto de estudo e desenvolver o diálogo com as diferentes fontes.

Gondra (2004) afirma que o século XIX, no Brasil, foi o século da “invenção” da forma escolar moderna, um modelo de intervenção na ordem social que separou crianças, jovens e adultos de seus núcleos sociais e dias do ano, seguindo uma rotina programada para cada dia, implicando na submissão dessa população à autoridade de um ou mais professores, sob cuja responsabilidade repousava (e repousa) a divulgação de saberes bem determinados, a partir de uma sequência prevista, com base nos procedimentos igualmente calculados. A escola seria – até nossos dias - o ambiente privilegiado para a apreensão dos códigos de uma sociedade civilizada. Nesta direção, os estudos de Gondra serão muito valiosos para a compreensão dos discursos e ações visando os processos de civilização pretendidos para a sociedade brasileira no século XIX.

A Escola das Oficinas, deste modo, foi criada no período de discussões e ações acerca da educação, principalmente em relação a ampliação da rede escolar, a educação do negro e da população pobre no Brasil. A educação foi eleita nas discussões como o instrumento privilegiado capaz de construir o perfil ideal para a população carente e excluída em uma sociedade que estava se tornando livre, introduzindo-os nas regras de civilidade e garantindo sua permanência nos postos de trabalho mais baixos, que não subverteriam a ordem social já instalada. Talvez por este motivo esta instituição tenha adquirido com o tempo um caráter de aprendizagem voltada para o trabalho, para a formação de mão de obra. Os trabalhadores seriam iniciados nas regras da sociedade elitista, hierarquizada e com elites brancas como no caso do Brasil, procurando diminuir os conflitos que poderiam gerar a grande quantidade de negros ou mesmo brancos pobres nas cidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. (Série Memórias da Educação Brasileira)
- BARROS, José D'Assunção. A História Social: seus significados e seus caminhos. *LPH – Revista de História da UFOP*. nº 15, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA, Maria Teresa Santos e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. S.l.: Publicações Europa-América, 1987. (Coleção Saber, 59)
- BOURDIEU, Pierre. “A Ilusão Biográfica” In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. RJ, FGV, 1996. pp. 183-192

CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002

CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

ELIAS, Norberto. *“Mozart: Sociologia de um Gênio”*. RJ, Jorge Zahar Editor, 1995.

Ferrarotti, Franco. *História e história de vida: O método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai, 1986. 5 volumes.

FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160

GALVÃO, Walnice Nogueira e GOTLIB, Nádia Battella (Orgs.). *Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp 143-180.

GOMES, Angela Maria de Castro. “Escrita de si, escrita da história”, RJ, FGV, 2004

GONDRA, José Gonçalves. “A leveza dos bits: História da Educação e as novas tecnologias”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias – Questões para a História da Educação*. Campinas e Bragança Paulista: Autores Associados e Ed. Univ. de São Francisco, 2000.

_____. *Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

KARMAL, Leandro e TATSCH, Flávia Galli. “A memória evanescente”. In: PISNKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 9-28.

LE GOFF, Jacques. “Documento/monumento”. In: *História e Memória*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Repertórios). pp. 535-549.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. (Biblioteca básica).

REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

VASCONCELLOS, Eliane. Carta Missiva. In: *Arquivo & Administração / Associação dos Arquivistas Brasileiros*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 7-13, jan./jun. 1998.

ENTRE A MEMÓRIA E O ARQUIVO: O PASSADO PRESENTE NO MEMORIAL DO COLÉGIO D. BOSCO DE PETROLINA PE (1996-2015)

Jardel Costa Pereira – Universidade de Pernambuco: jardelcostper@gmail.com

Rozângela do Nascimento Pereira – Universidade de Pernambuco:

rozangelaedu@outlook.com

Introdução

Há várias formas de escrever a História da Educação e da Pedagogia. A maneira escolhida e apresentada nesse trabalho é um *memorial escolar*, que pode ser um instrumento importante de como era a escola no passado. O manejo de fontes documentais e de arquivo, a consolidação de centro de memória educativos e pedagógicos, são aqui apresentados como uma possibilidade e um local de aprendizado/treinamento de futuros historiadores/pesquisadores; uma prática que pode, unida à teoria, atrair jovens estudantes tanto da área da Pedagogia como também da História. Um outro foco importante também desse trabalho é perceber como um teórico

constrói os seus objetos de estudo e de como esses podem ser utilizados pela História da Educação e da Pedagogia.²⁰⁹

Objetivos

O objetivo desse trabalho é apresentar as implicações conceituais e metodológicas acerca de um patrimônio educativo – Memorial Dom Bosco - localizado no interior de um Colégio privado vinculado à Diocese de Petrolina, no Estado de Pernambuco, Brasil, pois um memorial escolar pode contribuir na reconstrução histórica de uma instituição e preservar a memória escolar, contribuindo para construção da história da educação local.

Referencial Teórico

Num recente trabalho de conclusão de curso de graduação no Curso de História da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina, Santos (2015, p. 43-44), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPEspe), participante desse projeto e pesquisador no Memorial Dom Bosco, destacou a importância do memorial para a escrita da história da Educação, sendo que ao citar Furtado (2009), certifica que as instituições escolares é um espaço muito importante para as pesquisas em história “da educação, porque é neste espaço que se encontra os arquivos produzidos pela própria instituição, dando possibilidade de se analisar esse material e construir uma memória deste espaço”.

No parecer de Maria João Mogarro, referencial teórico importante para esse trabalho:

Os arquivos escolares motivam profundas preocupações relativamente à salvaguarda e preservação dos seus

²⁰⁹ Hay varias maneras de escribir la Historia de la Educación y Pedagogía. El camino elegido y presentado en este trabajo es un monumento conmemorativo de la escuela, lo que puede ser una herramienta importante que los documentos muestran cómo era la escuela en el pasado. La gestión de las fuentes documentales y de archivo, el centro consolidación de las memorias educativas y pedagógicas, se presenta aquí como una posibilidad, y un lugar de aprendizaje / formación de futuros historiadores / investigadores; una práctica que puede, junto con la teoría, atraer a los jóvenes estudiantes, tanto en el ámbito de la pedagogía, sino también de la historia. Otro foco importante de este trabajo también se da cuenta de como construcciones teóricas sus objetos de estudio y cómo se puede utilizar por la Historia de la Educación y Pedagogía.

documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa. A sua importância tem vindo a ser reconhecida, conduzindo a uma reflexão sobre a sua preservação, as condições de instalação, a organização correcta dos documentos e o acesso às informações que nele estão contidas. Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam estas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens (MOGARRO, 2006, p. 71).

Investigar a importância do acervo do Memorial Dom Bosco e a sua contribuição para o contexto social, cultural e educacional da Cidade de Petrolina e região, torna-se relevante, pois nada ainda foi feito nesse sentido, o que é um problema e um desafio para vários historiadores da educação, como descrito por Mogarro:

Os historiadores da educação só recentemente se têm vindo a ocupar da arqueologia material da escola, dando atenção aos silêncios da história do ensino e superando o esquecimento da intrahistória da escola e da especificidade própria das instituições educativas. (MOGARRO, 2006, p. 79)

São poucas as escolas no Brasil e até mesmo em vários países que contam com um local específico para guardar e preservar a sua arqueologia escolar, o que não é o caso do Colégio Dom Bosco em Petrolina, pois além de possuir um memorial a sua idealizadora ainda estava atuante como sua diretora quando no início do projeto. Um outro desafio é lidar e interpretar com esse presente tão real, onde caem por terra as especulações, as interpretações e as deduções, ficando somente o que realmente é, nos seus propósitos e intenções.

Nessa direção encontra-se também o pensamento de Mogarro, que ao escrever sobre uma realidade dos arquivos escolares de Portugal, acena para um campo geral

da história da educação que vem se renovando, seja por meio de novas abordagens, novos locais, novos métodos de pesquisa e claro, velhos e novos desafios²¹⁰:

Situamo-nos numa zona de fronteira, de cruzamento, das novas perspectivas da história da educação, da história cultural, da história social e também das ciências da educação. Assiste-se a uma renovação das problemáticas teóricas e de uma reinvenção dos terrenos de pesquisa, das fontes de informação, das práticas de investigação e do apetrechamento metodológico, em que a perspectiva historiográfica se afirma face às antigas abordagens de matriz essencialmente sociológica. A afirmação de uma história que se reclama de um pensamento cultural crítico estabelece uma agenda de diálogo entre as preocupações do presente e as realidades do passado, num esforço de compreensão em que se interrogam estas últimas para alcançar a inteligibilidade dos tempos presentes. (MOGARRO, 2006, p. 79).

Entender um arquivo escolar, a lógica de sua construção e organização, da exposição de sua materialidade, da concentração em alguns atores sociais ou até mesmo da negligência de outros, das suas intenções explícitas ou implícitas, é poder, no aqui e agora, dar sentido real e não ilusório, do que vem sendo feito e realizado na preservação da história da escola, por isso o projeto desenvolvido na Universidade de Pernambuco tem valorizado muito a memória viva, atual e presente, por meio de depoimentos orais, pois muito se tem perdido de nossa história por causa da dependência de documentos escritos, esquecendo-se de que, quando o documento não existe, os relatos podem preencher essas lacunas.

Desenvolvimento

Este trabalho está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE), vinculado ao NEPHEL –

²¹⁰ O mesmo trabalho realizado no Colégio Dom Bosco foi proposto a ser realizado numa outra instituição privada confessional de Petrolina, mas não se obteve o mesmo êxito, pois não deram resposta da possibilidade ou impossibilidade de realizá-lo. Essas atitudes impedem que outros dados sobre a história da educação sejam escritos, ficando assim incompleta outras partes do sistema educacional a ser pesquisado.

Núcleo de Estudo e Pesquisa em História Educação e Linguística da Universidade de Pernambuco (UPE). Por meio de um projeto de preservação e recuperação de documentos trabalhou-se no Memorial Dom Bosco de maneira interventiva e de forma interdisciplinar entre os Cursos de Pedagogia e de História da Universidade de Pernambuco, localizado na cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco.

O Memorial Dom Bosco foi fundado no dia 14 de agosto de 1996 por Terezinha Teixeira Coelho, diretora do Colégio Dom Bosco, com o intuito de conservar a memória da instituição, objetivando preservar a história da educação local.

Terezinha Teixeira Coelho foi coerente com o seu ponto de vista sobre o memorial e a sua documentação, tendo permitido a intervenção dos historiadores no acervo, como também fornecendo todo o material necessário para conservação de determinadas fontes. Antes de deixar a direção do Colégio Dom Bosco, após 40 anos de exercício dessa função, ainda concedeu uma entrevista como também convidou Rozângela do Nascimento Pereira a ser entrevistada no programa Educação Prioridade Nacional que pertence ao Colégio Dom Bosco, na Rádio Emissora Rural da Diocese de Petrolina, que está no ar desde de 1992, sendo mais uma ideia inovadora da diretora Terezinha Teixeira onde falou do projeto, apresentando-o com as seguintes palavras:

“[...] fez pesquisa no Dom Bosco que é, acredito, o centro de registro importante da história de seu povo, história da educação da Diocese de Petrolina, e não somente da Diocese pois o Colégio Dom Bosco faz parte da história da cidade, está interligado. Nosso obrigada. Lá no memorial, as pessoas devem procurar conhecer mais, visitar e ver o acervo importantíssimo que tem para reconhecer o valor que a nossa Diocese tem sobre o papel da educação, quantos passaram... quantos que foram... Na pessoa de Dom Malan, que foi o grande idealizador desse centro cultural que está localizado na Rua Coronel Amorim, que só fez história, só fez bem para cidadãos e cidadãs e que hoje a gente aplaude. [...]. Obrigado pelo grande trabalho que vocês fizeram lá no Colégio Dom Bosco, lá no memorial. (Entrevista realizada ao vivo na Rádio Rural (Cf. o site: <http://am730.com.br/>) no dia 19 de Dezembro de 2015).

Segundo observa Teresinha Teixeira Coelho²¹¹, em entrevista realizada aos 17 de dezembro de 2015 por Rozângela do Nascimento Pereira, o motivo que a levou a fundação do Memorial Dom Bosco foi o seguinte:

Quando assumi a direção do Colégio Dom Bosco, eu pensei muito em como registrar essa história. Assumi em 1976 e então as conquistas estavam acontecendo sempre no colégio D. Bosco, com trabalho dos alunos, com troféus, com informações, por ocasião dos 70 anos do colégio Dom Bosco, eu disse: vai ser este ano, porque eu aprecio muito a cultura, e pra mim o memorial é um elo de cultura para o povo, e o povo sem memória é um povo sem história, e não comportava mais na minha sala colocar os troféus, os registros importantes da história do colégio D. Bosco, então eu pensei, e hoje está o Memorial D. Bosco com um acervo muito positivo, muito bom, que tem como objetivo os alunos conhecerem a verdadeira história do D. Bosco e a comunidade também, porque o D. Bosco pertence à comunidade é um colégio que não tem dono, ele é da comunidade de Petrolina (Coelho, 2015).

No parecer da diretora fica explícito a função que ela apresenta para um memorial e especificamente para o escolar, que foi o que ela fundou: público, ou seja, aberto a todos da comunidade e fomentador de cultura, trazendo informações e conhecimento, inserindo assim a escola na vida do povo da cidade e trazendo para o memorial a população petrolinense, pois muitos se veem ali representados em seus pais, filhos, netos e conhecidos que fizeram história escolar no Colégio Dom Bosco.

A própria arquitetura do memorial apresenta essa lógica de abertura à comunidade, sendo o prédio separado do local onde funciona a escola e bem de frente do portão principal, sendo que se localiza mais facilmente a sua entrada do que a porta principal do recinto escolar.

²¹¹ Diretora do Colégio Dom Bosco, teve e tem uma atuação importante na cidade de Petrolina PE: “Coordenadora da Fraternidade Cristã dos Deficientes, Secretária da Sociedade Pró-Menor, Secretária da Equipe de Coordenação da Diocese de Petrolina; Secretária do Conselho Diocesano de Pastoral; Vice-Presidente do Conselho Municipal de Defesa das Crianças e Adolescentes; Conselheira da AEC-Pernambuco; Representante Regional do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino do Estado de Pernambuco; Vereadora entre 1993 e 2004” Sua atuação como diretora da instituição encerrou-se em dezembro de 2015, sendo que ocupou o seu cargo o Pe. Antônio Moreno, doutor em Educação. (Cf. http://www.domboscopetrolina.g12.br/?page_id=1817. Pesquisa realizada aos 08/01/2016).

Teresinha Teixeira Coelho nasceu aos 22 de Novembro de 1944, sendo que tinha 52 anos quando inaugurou o Memorial Dom Bosco, tenho uma postura moderna e uma formação na área de humanas que, pela hipótese aqui defendida, forneceu-lhe esse olhar diferenciado como diretora de uma instituição escolar, organizando a documentação/fonte da escola para a comunidade:

É licenciada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (PE), onde também concluiu o curso de Pedagogia (1978). Ex-professora e coordenadora da rede oficial de ensino da escola Alfa Polivalente e do Colégio Estadual de Petrolina, por seu trabalho e dedicação às grandes causas, vem assumindo a liderança em diversas instituições, imprimindo qualidade e dinamismo aos seus projetos. (Cf. http://www.domboscopetrolina.q12.br/?page_id=1817 - Consulta realizada aos 08.01.2016).

Ao ser questionada sobre a relação memorial e comunidade e de como ocorre um aproveitamento do acervo escolar, Teresinha Teixeira Coelho acrescentou:

Ele é aproveitado para as pesquisas; quase todos os trabalhos que os professores encaminham para os alunos, para... por exemplo - analise a história do fundador do colégio, Dom Malan: há registros importantes sobre a vida de Dom Malan e de outras personalidades; a história geral do Colégio D. Bosco; também de personalidades da cidade de Petrolina e da região (Coelho, 2015).

O memorial está localizado dentro do Colégio Dom Bosco, e de acordo com a monografia desenvolvida por Santos, essa Instituição educativa foi fundada aos 18 de outubro de 1926, pelo bispo D. Malan²¹² e inicia suas matrículas para seu funcionamento

²¹² Dom Malan de Antonio Santana Padilha nasceu em dezembro de 1862, de origem francesa e estudou curso secundário e teologia em Paris. Entrou para a Congregação Salesiana em 1884, aos 22 anos, fazendo os votos perpétuos no ano seguinte. Veio para a América em 1889, instalando-se em Montevideu (Uruguai), ordenando-se em 28.10.1889 (...). Em 1894, segue para Mato Grosso (...). Dedicado e empreendedor, ganhou notabilidade por sua obra apostólica nos sertões indígenas mato-grossenses. Em 1914 era sagrado em São Paulo, como Prelado de Araguaia e Bispo Auxiliar de Amissão (...).” (Cf. CARVALHO, Cid. Petrolina – Entre as cinzas do passado e os albos do porvir. APUD: SANTOS, p. 17). Dom Malan tomou posse como primeiro

no dia 15 de março de 1927, tendo como primeiro diretor o Padre Ezequiel Fraga, da congregação salesiana.

No início da sua história o colégio Dom Bosco era uma instituição que se dedicava somente a formação de crianças e adolescente do sexo masculino. Em 1946 era classificada pelo ministro de educação e cultura com 1.783 pontos em deferência à sua construção moderna de aspecto agradável e ao alto nível de educação no nordeste atendendo a todos os requisitos do ensino de 1ª e 2ª ciclo daquela época. (Queiroz, 1983, p. 169). De acordo com Lima (2009, p.16):

Dom Malan fez o palácio episcopal construiu casas perto da matriz, terminou a construção do hospital D. Malan, que foi iniciado por D. Cardoso, trouxe as salesianas para dirigirem o Colégio Nª Srª Auxiliadora e criou o Colégio D. Bosco. Isso incentivou o progresso da cidade, muitas pessoas vieram de cidades circunvizinhas para por seus filhos para estudar e, paralelamente, a cidade começou a se desenvolver, tudo aumentou, tudo cresceu e continuará crescendo. (BRITO, 1995, P. 272).

Com a criação dos dois colégios, o bispo sem dúvida deu uma grande contribuição para a cidade de Petrolina no que se diz respeito à educação

Na década de 30, o colégio Dom Bosco contava com os seguintes cursos, primário, admissão e ginasial. O seu corpo discente era formado por 65 alunos externos e 14 internos. Era assim formado o seu quadro de professores: Padre João Leal, Osmar Novais, Manoel de Paiva Neto, Sebastião Ferraz e os Drs. Epaminondas C. Albuquerque e Humberto Costa. (BRITO, 1995, P. 259).

Outro grande personagem da história do colégio Dom Bosco, foi o Padre Manoel de Paiva Neto, que foi professor e também diretor do colégio, durante 33 anos prestou serviços a essa instituição de ensino.

O colégio Dom Bosco tem uma grande importância para a região, pois muito alunos foram formados por essa instituição e essa história é retratada no acervo de seu memorial.

Como preservação histórica a manutenção do arquivo é de suma importância para a construção da história local. Esse trabalho retrata a importância que essa instituição teve no processo de escolarização de meninos e moças, em um momento

bispo da Diocese de Petrolina aos 15.08.1924, vindo a falecer sete anos depois. (Cf. <http://www.diocesedepetrolina.org.br/ler.asp?id=12>. Pesquisa realizada aos 08.01.2016.

que Petrolina ensaiava, ainda, os seus primeiros passos no cenário educacional e em um período marcado pela presença de uma política ainda baseada nos moldes do coronelismo. É nesta perspectiva que os arquivos escolares têm tido uma grande importância para o campo de pesquisa em história da educação, campo esse que é um dos mais crescentes dentro das pesquisas históricas. Nesse campo, estão sendo desenvolvidas várias pesquisas, inclusive, com a publicação de artigos, apresentação de trabalhos e publicação em anais de congressos nacionais e internacionais. A análise desta documentação fornece elementos significativos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram, das práticas que nela circularam e, mesmo, sobre as relações que estabeleceram em seu entorno.

Esse memorial tem grande importância para a memória escolar dos alunos que estudaram na instituição e para aqueles que ainda estudam, por ter seus registros preservados de forma adequada num espaço privilegiado da história da educação local.

O trabalho realizado no Memorial Dom Bosco, pela equipe de estudantes e professores da Universidade de Pernambuco, constou no levantamento, na limpeza, numa nova organização e na catalogação dos documentos encontrados nesse memorial. O processo de higienização envolveu a utilização de pincéis, o uso de máscaras e luvas. Após esses procedimentos teve início o levantamento do material com registro dos seguintes dados: quantidade de documentos, origem, tipo, condições de uso, ano, informações básicas, informações adicionais finalizando com a digitalização e catalogação. Foram encontrados documentação, como: correspondência de órgãos públicos, diário oficial da época, documentos de fundação da escola, boletins escolares de alunos, testamento de doação do padre Manoel de Paiva Neto (um dos diretores da escola), fotos da primeira formatura da escola em 1927, entre outros. As atividades foram desenvolvidas no período de março a outubro de 2015. Sendo que as estratégias e formas desse procedimento serão apresentadas como modelo que poderá ser seguido por outras instituições educativas, tanto para a formação de novos pesquisadores/historiadores, quanto na valorização e no resgate da importância desses memoriais espalhados não somente pelo Brasil, mas também por várias partes do mundo.

Conclusões

Percebeu-se por meio dessa intervenção, que houve por meio da instituição mantenedora do Memorial D. Bosco uma preocupação em criar um espaço específico para preservar os documentos históricos da escola – fotografias, jornais, ofícios, troféus, móveis e etc. – chegando mesmo a pagar uma museóloga para a organização do

acervo, que foi feita sem nenhum cuidado com a preservação dos documentos antigos, arquivando-os em pastas com plásticos que estavam se deteriorando devido as altas temperaturas da região. Pela intervenção os documentos foram envoltos em papel manteiga e receberam uma nova catalogação, para facilitar a sua localização e retirada, como também todo o acervo foi digitalizado e informatizado. Na finalização do projeto foi entregue cópias digitalizadas do acervo e apresentado à comunidade acadêmica – docentes e discentes - o novo formato de catalogação e de organização das fontes.

Esse trabalho culminará na construção de um site que constará não somente essa pesquisa como todos os outros trabalhos que serão efetuados pelo grupo de pesquisadores envolvidos nesse processo (GEPEspe), no site estará compilado a história da educação local que será disponibilizado como fonte de estudo e pesquisa para as necessidades escolares e para aqueles que se interessarem pelo tema.

Esse trabalho no Memorial Dom Bosco, remete a uma reflexão da importância da preservação de documentos escolares, dos objetos que compõem a história, pois só compreende-se o presente quando se conhece o passado. Quando se conhece a história do seu lugar, os personagens que fizeram parte da construção da cidade e quando se pode viajar pelo tempo e reconhecer no presente o desenvolvimento da sua cidade é ver de fato o mundo em que se está inserido.

Referências Bibliográficas

BRITO, Ana Clara Farias. Leal, Ygor Barros. *Jornal Pharol: Apontamentos para a Modernização em Petrolina. 1915 – 1920*. Upe. Petrolina. 2012.

CAVALCANTE, Carlos. *Dom Malan, ícone de fé e trabalho*. Olinda: Livro Rápido-Elógica, 2009.

_____, Carlos. *Teresinha Teixeira Coelho. Uma História de Fé, Educação e Trabalho*. Petrolina: Casa da Imprensa, 2010.

EDIÇÃO COMEMORATIVA. *Dom Bosco Diocesano. 85 anos*. Colégio Dom Bosco: Petrolina, 2011.

FURTADO, Alessandra Cristina. *Os Arquivos Escolares e sua Documentação: Possibilidades e Limites para a Pesquisa em História da Educação*. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

LIMA, Airon Cordeiro de. *A Influência da Igreja Católica no Desenvolvimento do Município de Petrolina-pe de 1920 a 1940*. Petrolina, Upe, 2009.

LUZ, Marta; RAQUEL; Déa. ARAGÃO, Euvaldo. *Álbum/Roteiro: Patrimônio Histórico-Cultural edificado em Petrolina*. Petrolina: Prefeitura Municipal, 1995.

MOGARRO, Maria João. *Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa*. Sísifo. Revista de Ciência da Educação. N. 1. Set/Dez 2006.

QUEIROZ, Elza. *A Escola*. Um Rio, Uma Cidade, Uma Escola. Recife, Norcópia, 1983.

ROCHA, Honório de Queiroz. *Estou presente, Petrolina!* Editora Bagaço. Recife, 2006.

SÁ Y BRITO, Maria Creusa. *Petrolina. Origem, fatos, vida, uma história*. Petrolina: Tribuna do Sertão, 1995.

SANTOS, José Elmo dos. *Colégio Dom Bosco. 69 anos educando*. Edição comemorativa dos 69 anos de fundação. S/editora. S/data.

SANTOS, Rafael Pereira dos. *O início do Ensino Privado Confessional na cidade de Petrolina (1920-1930)*. Monografia (Bacharelado em História) – Colegiado de História, Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, 2015.

ESPAÇO E CULTURA MATERIAL ESCOLAR NA REVISTA DE PEDAGOGÍA (1922-1934): ENTRE A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS INTERNACIONAIS E O CONTEXTO ESPANHOL²¹³

Tatiane de Freitas Ermel
Doutoranda em Educação PUCRS/Brasil
tatiane.ermel@acad.pucrs.br

Introdução

A imprensa de modo geral e, a pedagógica de forma particular, tem sido considerada, a partir dos anos 1970, um importante documento para historiadores da educação²¹⁴. Como um espaço privilegiado de circulação de ideias, análise e crítica dos

²¹³ Este estudo faz parte do estágio de Doutorado sanduíche no exterior (2014-2015), na Universidad Complutense de Madrid/Espanha, com financiamento da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES); processo número: **99999.005589/2014-02**.

²¹⁴ Hernández Díaz (2013a, p. 15-32) apresenta um importante levantamento e análise sobre a imprensa pedagógica na Europa e, especialmente na Espanha. Mottilla e Gonzáles (2015)

processos políticos, culturais e educativos - dentro e fora das instituições - constitui um *observatório* para a compreensão da história da educação. De acordo com Bastos (2015, p. 22):

Os jornais, boletins, revistas, magazines – feitas por professores para professores, feitas por alunos para seus pares ou professores, feitas pelo Estado ou outras instituições, como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, igrejas – contêm e oferecem muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, além das práticas educativas e escolares.

Neste estudo ainda acrescentamos a palavra “*científica*”, ou seja, a *Imprensa Pedagógica Científica*, pode ajudar os historiadores da educação na construção de histórias particulares, dos professores, da ciência da educação, de instituições, centros de formação de professores, universidades, assim como sobre materiais de ensino, métodos de trabalhos, movimentos sindicais, dentre outras inúmeras maneiras e temas que podemos investigar (Hernández Díaz, 2013a, p.31).

A partir dessa abordagem, analisamos um conjunto de 20 artigos da *Revista de Pedagogia*/Madrid, publicados entre os anos 1922-1934, problematizando como o periódico apresenta e discute as questões relativas aos espaços, edifícios, mobiliário e material escolar²¹⁵. Fundado e dirigido por Lorenzo Luzuriaga²¹⁶ entre os anos de 1922-1936, o periódico era destinado especialmente para professores, diretores, inspetores, professores de institutos e universitários. Segundo Hernández Díaz (2013b), ao analisar a imprensa pedagógica e suas modalidades, um primeiro campo semântico e hermenêutico está relacionado com o mundo associativo dos professores, parte central

apresentam em seu artigo sobre o periódico *El buen amigo* uma interessante análise acerca dos estudos pioneiros da imprensa pedagógica na Espanha. Para mais informações, ver Motilla e Gonzáles (2015, p. 409-423).

²¹⁵ A *Revista de Pedagogía* foi consultada no acervo do Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” (UCM/Madrid), que contém sua coleção quase completa. Alguns números que faltavam foram consultados na Biblioteca del Ministério de Educación; em Madrid/Espanha.

²¹⁶ Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas, 1889 - Buenos Aires, 1959), foi um pedagogo espanhol, com sua vida familiar estritamente ligada às questões pedagógicas como filho, sobrinho e irmão de professores. Discípulo de Bartolomé Cossío e Giner de los Rios, foi aluno e professor da Institución Libre de Enseñanza (ILE) entre 1908 e 1912. Em 1913-1914 recebe bolsa para estudar na Alemanha e quando regressa a Espanha, segue sua vida como funcionário, professor e publicista, realizando esporadicamente visitas ao exterior para proferir conferências e assistir congressos. A partir de 1915 temos sua aproximação e militância socialista, que será paralelamente impulsionado pela instituição “La escuela Nueva”. Entre 1914 e 1921 se confirma a trajetória seguida por Luzuriaga com a política e a educação, demonstrando suas preocupações com a com a ação educativa e pedagógica como colaborador no semanário *España* e sua continuação em *El Sol* (1917-1921), temas que alcançam seu máximo desenvolvimento na *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Para análise mais ampla sobre a biografia e trajetória profissional, ver Barreiro (1989, p.7-48).

da atividade escolar desde o despertar de um sistema nacional de educação. Neste sentido, nos coloca que:

La prensa pedagógica acoge los problemas y reclamaciones de sus profesionales (principalmente maestros y profesores de los distintos niveles del sistema escolar), pero también si convierte en vehículo informativo de diferentes asuntos educativos de interés legislativo, asociativo, científico, metodológico, del utillaje escolar, de libros y manuales de interés para mejor ejercicio de la profesión de maestro o de docente en la enseñanza secundaria o en la universidad (p.22).

Em linhas gerais, a *Revista de Pedagogía* abordava aspectos sobre renovação, reformas e melhoras das escolas, fortemente influenciados pelo movimento da Escola Nova²¹⁷. Também estava marcada por movimentos e organizações de intelectuais espanhóis como a Institución de Libre Enseñanza²¹⁸, Museo Pedagógico e a Junta para Ampliación de Estudios, com a Residencia de Estudiantes e Instituto Escuela. Contava com a participação de reconhecidos colaboradores estrangeiros, como Cousinet; Decroly; Claparède; Kerchensteiner; Dewey; Kilpatrick; Ferrière, Montessori e Piaget, chegando a alcançar a tiragem de 4.000 exemplares no ano de 1933 (López; Delgado, 2014).

A partir desse breve adentrar à imprensa pedagógica, consideramos a *Revista de Pedagogía* um importante documento para uma análise da história da educação desde uma perspectiva global e local, ou seja, a partir da circulação de ideias e modelos internacionais ao mesmo tempo que nos traz informações do contexto espanhol, destacando suas particularidades regionais.

Cultura e materialidade escolar:

Dentro da perspectiva da cultura e da materialidade escolar, selecionamos na *Revista de Pedagogía* uma série de artigos relacionados aos espaços, arquitetura, mobiliário e material escolar. Os estudos sobre o tema têm contribuído para avançar a ideia de que os espaços escolares não são neutros, ou seja, necessitam ser compreendidos a partir de seus significados e representações (Viñao, 1998).

A arquitetura, um dos elementos materiais que mais sobrevive ao tempo, constitui por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e racionalidade, um dos marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda a semiologia que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e também ideológicos (Escolano, 2000, p.183).

²¹⁷ Para uma análise mais completa sobre a *Revista de Pedagogía* (1922-1936), ver Mérida Nicolich (1983a; 1983b).

²¹⁸ Para uma análise sobre a Institución Libre Enseñanza e arquitetura escolar, ver Rodríguez Méndez (2004, 2007).

Apesar de um elemento extremamente visível, implícito ou manifesto, constitui-se numa forma oculta, invisível e silenciosa de inculcar, transmitir, produzir e reproduzir valores, formas de ser aluno, criança e futuro cidadão.

Os espaços e o edifício escolar em seu conjunto, não só realizam seu conteúdo educativo ao apresentarem funções que devem ser acolhidas pelos estudantes, pais, professores, como também exercem uma função diretamente formativa. Os lugares formam (ou deformam) seus usuários e, portanto, a arquitetura enquanto cumpre sua função como arquitetura também cumpre em primeiro nível sua função como pedagogia (Trilla, 1999, p.58).

O final do século XIX e as primeiras décadas do XX são marcados por um intenso debate sobre os problemas causados pela adaptação de casas e outros espaços para atividades escolares e a necessidade de prédios projetados e construídos para serem escolas. Esse discurso perpassa fronteiras nacionais e, com menor ou maior grau de desenvolvimento – quantitativo e qualitativo - de edifícios escolares, está presente na maioria de países europeus e americanos. As Conferências Pedagógicas também abordam as questões relativas a esse tipo de construção, sendo responsáveis pela circulação de ideias e projetos. Como símbolo emblemático da modernidade educacional, as exposições, congressos pedagógicos assim como em missões de estudos de professores, visavam divulgar as novidades no âmbito internacional. Principalmente os Estados Unidos e a Europa²¹⁹ serviam de modelo para a instrução pública dos países considerados “atrasados” ou menos desenvolvidos²²⁰.

Conforma a tabela a seguir, a maioria dos artigos analisados foi publicado nas sessões intituladas “Notas del mes” e “Informaciones”. Visualizamos que o número de reportagens mais significativo é sobre “edifícios e construções escolares”, com 12 artigos. Depois, o “material e mobiliário” e “ambiente e espaço escolar”, com 5 e 3 artigos respectivamente. Para fins de organização, partiremos do mais amplo aos mais específico, analisando primeiramente os artigos que apresentam a questão do espaço/ambiente escolar, seguindo para a análise sobre edifícios e construções e finalizando com os que tratam do material e mobiliário.

Tabela n. 1: Artigos na *Revista de Pedagogía* (1922-1934):

Número/ano	Título	Autor	Páginas

²¹⁹ Para o caso da França, ver Matasci (2015).

²²⁰ Sobre as exposições universais, ver Pesavento (1997), Kuhlmann (2001), Warde (2002). Sobre a primeira exposição do Rio de Janeiro, ver Bastos (2005).

12/dez.1922	Clases aireadas, escuelas al aire libre “preventoriums”	Informaciones	470-472
29/mai.1924	El material escolar	Notas del mes	187-188
29/mai.1924	La construcción de edificios para escuelas	Notas del mes	188-189
35/nov.1924	El mobiliario pedagógico	Notal del mes	425-426
46/out.1925	Materiales y métodos de la nueva educación	Informaciones	468-469
58/out.1926	Los edificios escolares de España	Informaciones	462-464
85/jan.1929	La escuela al aire libre	Sensat, Rosa	15-22
92/ago.1929	Las construcciones escolares	Nota del mes	374-376
99/mar.1930	Construcciones escolares	Lanera, Juan	112-115
99/mar.1930	El mobiliario escolar movable” en los Estados Unidos		129-131
105/set.1930	Las construcciones escolares en España	Manrique, Gervasio	398-404
119/nov.1931	La creación de 7000 escuelas	Notas del mes	520-521
129/set.1932	Cuatrocientos millones para edificios escolares	Notas del mes	423
131/nov.1932	El material de enseñanza	Informaciones	514-517
134/fev.1933	Las construcciones escolares	Notas del mes	88-89
138/jun.1933	La escuela y el medio ambiente	Luziriaga, Lorenzo	241-245
138/jun. 1933	Los edificios escolares como factor educativo	Informaciones	269-271
143/nov. 1933	El problema del entretenimiento de los edificios escolares	Notas del mes	522-524
145/jan.1934	La arquitectura rural escolar	Vías Sáenz-Diez, Manuel	21-27
152/ago.1934	Las construcciones escolares	Vías Manuel	358-362

Fonte: tabela elaborada pela autora (2015).

De um modo geral, as reportagens apresentam as concepções internacionais relacionadas às novas tendências dos espaços escolares, especialmente sobre as escolas ao ar livre e o mobiliário. Em relação ao contexto espanhol, aborda quantitativamente e qualitativamente as construções escolares e os investimentos materiais, em um intenso debate entre a necessidade de expansão edifícios escolares para as regiões mais distantes do país e as construções ostentosas e monumentais dos grandes centros urbanos. Outro aspecto importante consiste nos modelos do mobiliário escolar, que deveria ser adaptável e flexível à realidade do aluno e não estar restrito a um modelo padronizado pelo Governo Nacional. Ainda, traz temas como arquitetura rural, manutenção e higiene dos edifícios escolares, a escola e o meio ambiente.

Espaço e ambiente escolar

O artigo intitulado “Clases aireadas, escuelas al aire libre “preventoriums” (Revista de Pedagogía, n.12, dez.1922), publicado no setor de informações, aborda as considerações e recomendações do Primeiro Congresso Internacional de escolas ao ar livre, celebrado em Paris. Apresenta definições como de *aula arejada*, que consiste em

uma sala com janelas dos dois lados que estão permanente abertas; a *escola ao ar livre* é uma instituição construída fora da cidade em boas condições de exposição, para crianças não tuberculosas, que pode ser concebida como externato ou internato²²¹; os *preventoriums*, que consistem em estabelecimentos situados no campo, onde crianças com doenças curáveis são submetidas a um regime de internato com higiene especial, com colaboração de um médico e pedagogo. Finalmente, coloca as 19 resoluções tomadas no congresso que consistem basicamente no estímulo, organização, financiamento das escolas ao ar livre e o desejo que se criem comitês nacionais em diferentes países para estudo e resolução das questões médico-pedagógicas.

Sobre a mesma temática, Rosa Sensat²²² destaca a importância da relação entre indivíduo e meio, colocando como exemplo a Escola de Bosque Montjuich (Barcelona/Espanha). Apresenta questionamentos: como o indivíduo se relaciona com o meio e de como responde aos estímulos que ele oferece? Ainda indaga: até que ponto a afirmação de Rousseau “a melhor escola é a sombra de uma árvore” pode ser levada em consideração? Alguns elementos como o calor, luz, vento, poeira e outros estímulos dificultam a concentração e, diante das distrações, o professor não deve forçar o ensino da leitura e da escrita, mas sim aproveitar aquele momento de relação com o meio (quando a borboleta passa, a folha da árvore voa sobre o caderno, etc.).

Outro aspecto consiste que as escolas ao ar livre não pressupõem um período permanente de exposição, ou seja, necessita algumas atividades internas, de reflexão, algum tipo de proteção para as situações naturais mais extremas, como a chuva, mas mantendo a maior parte dos espaços abertos. Como exemplo, coloca que os alunos podem estar a sombra de uma árvore, mas devem ter um refúgio próximo. Diante das belas experiências da natureza, vem a questão principal: por que aprender regras gramaticais, contas de matemática? Como conclusões, a autora coloca que se tem seguido os programas previamente estabelecidos na instituição citada, como direções gerais e que os horários têm sido alterados sempre que o estado psicológico das meninas tem solicitado. Nesse sentido, destaca que as escolas ao ar livre estão inclinadas mais para a formação espiritual do que para uma soma de instrução predeterminada, dentro dos princípios da educação nova que pressupõe a natureza da criança, sua felicidade, que é uma acumulação de forças que estão para vir (“La escuela al aire libre”, n. 85/jan.1929).

²²¹ Para um aprofundamento sobre a temática, consultar a obra organizada por importantes especialistas no tema: Châtelet et al. (2003).

²²² Educadora espanhola (1873-1961), esteve envolvida grande parte de sua vida com a escola pública, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Foi Diretora da Escola Bosque, de Barcelona.

Em uma abordagem mais ampla sobre a escola e o meio ambiente, o artigo “La escuela y el medio ambiente” (n.138; jun. de 1933), de autoria de Lourenzo Luzuriaga, começa abordando os problemas trazidos por uma concepção pedagógica intelectualista e individualista do século XIX e a concepção social de princípios do século XX²²³. Neste sentido, o autor apresenta algumas ideias sobre um dos fatores da educação: o social ou externo, denominado sinteticamente de “ambiente”, ou seja, o contorno, circunstancia ou mundo, algo que não podemos eleger, apenas nos é dado. Este constitui um dos elementos fundamentais da vida humana, segundo as ideias propostas por Ortega y Gasset²²⁴. Devemos compreender por ambiente não apenas o meio imediato do homem, como a casa, os vizinhos, o povoado, etc., mas também as influências mais distantes, como leituras extraescolares, viagens, o conhecimento do pensamento de um homem extraordinário, coisas que podem influenciar muito mais que algo cotidiano ou ordinário. Não se trata, nesse sentido, de compreender apenas o ambiente geográfico, mas também o psicológico. O importante é entender a correlação entre homem e ambiente, sendo que o homem não apenas se adapta a este, mas age ativamente frente ao meio. Em relação à criança, destaca que quanto menor a idade, maior é a influência do meio físico e biológico, sendo que na vida adulta a influência maior consiste do meio sociológico e histórico. Ainda em relação a criança, podemos refletir sobre as influências do ambiente extraescolar (família, amigos, leituras extraescolares, cinema, viagens, o bairro, a rua, entre outros) e o escolar (professor, edifício, espaço de jogos, escola pública ou privada, tradição, etc).

Para finalizar, o autor coloca que o tempo que a criança passa dentro do ambiente escolar em relação aos anos de vida é infinitamente pequeno, sendo assim, o ambiente extraescolar influencia muito mais na sua vida. Em contraponto, a escola por ter sua estrutura organizada, intensifica nesses poucos anos de estudo a influência sobre a vida da criança. Uma alternativa apontada para mudar essa situação é o aumento da escolaridade primária (até quatorze anos) e facilitar o acesso ao ensino médio e superior. Outras alternativas seriam o aumento do número de horas diárias na escola e a utilização do tempo de férias para atividades como colônias, campings,

²²³ O autor destaca que a princípios do século XX a concepção de homem e educação individualista é alterada pelas teorias de que consideram o homem um ser social (Nartop e Dewey). Essas ideias foram renovadas por Krieck, que considera a educação como uma das funções essenciais da sociedade e da história, como a arte ou a religião. Essas interpretações puramente sociais da educação, assim como as concepções essencialmente individualistas, não apresentam explicações satisfatórias sobre o tema, segundo o autor. Para tanto, busca um equilíbrio entre ambos fatores, individual e social, com a nova filosofia fenomenológica e existencial – Husserl, Scheler, Heidegger – que são representadas no contexto espanhol sob a nova concepção filosófica da “razão vital” por Ortega y Gasset.

²²⁴ José Ortega y Gasset (1883-1953) foi um filósofo, ensaísta, jornalista e ativista político espanhol. Foi o principal expoente da teoria da razão vital e histórica.

excursões. Outra opção, seria aproximar a casa da escola, de um lado trazendo os pais e familiares para atividades e reuniões dentro do ambiente escolar e, por outro, fazendo com que o professor se aproxime das casas dos alunos através de visitas (dando conselhos e informando sobre a situação dos alunos).

Podemos visualizar que a escola ao ar livre, apesar de estar presente no discurso internacional, passa por uma tentativa de organização tanto na Espanha como em outros países europeus. A Revista traz a necessidade de conceituar, buscando esclarecer em meio aos profissionais de ensino as diferenciações entre uma escola ao ar livre, uma aula arejada e o *preventorium*s. Do ponto de vista do ambiente, Luzuriaga traz discussões filosóficas e os diferentes meios que o homem convive ao longo da sua existência: *biológico, físico e sociológico*, enfatizando as influências do meio escolar e extraescolar e trazendo alternativas para que o ambiente escolar tenha uma ação mais educativa.

Edifícios e construções escolares

Em relação aos edifícios escolares, o artigo “La construcción de edificios para escuelas” (n.29/mai.1924), apresenta o acordo feito pelo *Instituto de Previsión* de destinar uma parte de sua arrecadação para o fomento de escolas públicas, visando acelerar a construção dos edifícios escolares com os empréstimos²²⁵. Ainda, critica a discrepância entre províncias dotadas de um número significativo de escolas (Centro, Norte e Noroeste) em contraponto ao sul, especialmente Andaluzia, com a falta de auxílios para construções escolares.

Sobre os edifícios escolares da Espanha, apresenta uma nova publicação da seção de “Informaciones, Publicaciones y Estadísticas del Ministerio de Instrucción Pública” (1926), sobre a situação dos prédios escolares. Esse material não apenas classifica as construções como bom, regular ou mal, mas sim incorpora as principais características e os classificam a partir dessas. Colocam questões de propriedade (os municípios possuem o maior número de edifícios, muitos alugados, já que está a seu cargo os prover); data de construção dos edifícios, casa do professor; superfície e orientação das salas (“Los edificios escolares de España”; n. 58/out.1926)²²⁶.

Sobre as construções escolares na Espanha, salienta a existência de uma exaltação para a necessidade da construção de edifícios escolares, que deve ser

²²⁵ Para mais informações, ver *Fomento Construcción de escuelas Nacionales* (Madrid, 1924), que acompanha uma série de tipos de edifícios escolares criados pela Oficina Técnica del Ministerio de Instrucción Pública. Obra consultada na Biblioteca del Ministerio de Educación. Madrid/Espanha.

²²⁶ Estadísticas de edificios-escuelas (Madrid, 1926), 80p. Obra consultada na Biblioteca del Ministerio de Educación. Madrid/Espanha.

realizado em conjunto com a melhora das condições daqueles que já existem (que passam por situações muito complicadas do ponto de vista higiênico)²²⁷. Outra questão primordial consiste na divisão equitativa para todos os povoados da Espanha, excluindo das construções tudo o que for supérfluo, que represente um luxo, buscando o barateamento das construções. Um exemplo lamentável, segundo o periódico, são os recém-inaugurados grupos escolares de Madrid, com edifícios presunçosos e ostensivos, mas sem espaço suficiente para os alunos desenvolverem suas atividades. Reforçam a ideia de que os edifícios escolares deveriam basear-se em escolas baratas e em meio natural, edificação simples, grandes janelas, serviços higiênicos amplamente atendidos, campos de jogos e, se possível, bosques e vegetação circundante. Esse movimento, de uma escola simples, higiênica e econômica deveria ser posto em pauta primeiramente pelo próprio Ministério, assinalando em sua pauta essas condições. Dessa maneira, poderia se construir o dobro de escolas que se tem hoje. (“Las construcciones escolares”, n. 92/ago.1929).

Ainda sobre as construções escolares, Juan Llarena aponta que a primeira questão que merece destaque é a constante construção de edifícios escolares e sua necessidade crescente. Em seguida, considera que o espaço não pode ser visto como um fetiche, ou seja, o papel do professor, do método, programa, exercício ou hábito são mais eficazes do que o local e o material. No entanto, o lugar é jamais desprezível ou indiferente. O espaço escolar deve proporcionar atividades de aula, jogos, trabalhos, chuveiros, banheiros, cantina, biblioteca, museu, festas, esportes, veladas, assembleias, ginásticas. No caso do Grupo Escolar Baixeras (Barcelona) é salientado que o pior é a casa, em meio ao barulho da rua, dos carros, sem ar puro, sem entrada de sol nas aulas. Assim, também ocorre com diferentes grupos madrilenos. O segundo ponto é o barateamento da construção; outro é a rapidez, já que o Estado cria situações que provocam a demora de meses ou anos para se empreender uma construção (“Construcciones escolares”, n. 99/mar.1930).

Trazendo mais uma vez o contexto espanhol, “Las construcciones escolares en España” (n.105; set.1930); de autoria de Gervasio Manrique, destaca primeiramente o estímulo – propaganda sobre as construções escolares, fazendo que com cada vila – por mais humilde que seja – tenha seu projeto para construir uma escola. Mesmo que as cidades pequenas ainda não tenham a escola ideal, considerada pelo autor uma “escola alegre e bela” o importante é cultivar a necessidade em que cada povoado se tenha uma escola. Destaca que nas principais cidades espanholas se tem inaugurado

²²⁷ Para uma análise das instruções técnico-higiênicas sobre as construções escolares no período, ver Constrcción de edificios-escuelas, Real Decreto de 1928 (Madrid, 1928). Obra consultada na Biblioteca del Ministerio de Educación. Madrid/Espanha. Para um estudo mais amplo sobre higiene e arquitetura na Espanha, entre 1838 e 1936, ver Purificación (1992).

ou estão em construção os grupos escolares. No entanto, deve-se harmonizar a situação no sentido de estimular financeiramente as cidades com menores recursos. Ainda, coloca uma crítica quanto aos modelos de edifícios escolares grandiosos, devendo acompanhar a arquitetura popular e as condições geográficas de cada região. Cita os exemplos bem-sucedidos dos municípios de Vizcaya e Soria, com construções adaptáveis à realidade do povoado. As escolas, assim como as igrejas que representam a religiosidade da época medieval, deveriam representar uma cultura espanhola desse tempo, o início do século XX. Para finalizar, o autor coloca a questão: Seria conveniente construir a casa do professor junto com a escola? Como resposta, destaca que deve ser pensada e, especialmente, nos meios rurais, onde muitas vezes o professor não encontra facilmente uma casa para alojar-se, deve-se construir a casa do professor e a escola.

Em relação à quantidade numérica de escolas, o artigo “La creación de 7000 escuelas (n.119, nov. 1931)” aponta o recorde do governo com a criação de milhares de escolas de uma só vez. De forma sucinta, coloca ainda que a República espanhola não apenas cria essas escolas, mas também melhora notavelmente o salário dos professores, fator que os estimulará a manter fidelidade à República Espanhola. Com um discurso entusiasmado e otimista, em relação à construção de edifícios e ao salário dos professores, consideram esses elementos favoráveis ao desenvolvimento do atrasado sistema de ensino primário espanhol em comparação a outros países europeus.

Ainda sob o ponto de vista quantitativo, um ano depois o artigo “Cuatrocientos millones para edificios escolares” (n.129, set.1932) apresenta que a República espanhola anunciou a criação de 20.000 edifícios escolares, 13 mil a mais do que o ano anterior. Neste sentido, mesmo diante da crise mundial, a Espanha passaria de uma nação com sérios problemas em seu sistema de ensino para a nação que mais investe em esta questão, pois havia sido aprovado pelo Parlamento o empréstimo de 400 milhões de pesetas para a construções escolares. O próximo passo deveria constituir uma comissão central e outras regionais e provinciais integradas por arquitetos, médicos, profissionais de ensino e representantes de organismos locais.

Sob um olhar mais qualitativo, “Las construcciones escolares” (n.134, fev.1933), apresenta os debates que se vem desenvolvendo sobre as construções escolares empreendidas pelo Ministério de Instrução Pública, destacando que diversos aspectos: político, econômico, arquitetônico, higiênico, pedagógico, etc. Salienta que alguns críticos das construções escolares colocam que do empréstimo de 400 milhões de pesetas, 200 milhões deveriam ser encaminhados para substituir o ensino das ordens religiosas. Como resposta, o Ministério esclarece que a substituição das ordens

religiosas deve ser resolvida de forma independente do empréstimo para construções escolares. O artigo defende a mesma ideia do Ministério, destacando ainda que além do problema político-econômico, o pedagógico deve ser também abordado. Desse modo, defende que a escola, assim como a casa, deve ser funcional, como uma máquina. No entanto, como a função da escola é a educação e, a concepção contemporânea é a escola ativa e viva, pergunta: Como refletir esse conceito de educação no edifício escolar? Como resposta, lista 8 pontos que deveriam ser seguidos: 1) substituir imensos edifícios por menores, facilitando o movimento das crianças; 2) criação de um campo de jogos em todas as escolas urbanas e um campo agrícola em todas as escolas rurais; 3) instalação de oficinas e bibliotecas em salas próprias, com serviços complementares (ducha, refeitório, cozinha); 4) deixar o maior espaço possível para o sol e a luz em aula e campo, seguindo a orientação sempre que possível ao meio dia (em oposição ao modelo tradicional setentrionalista); 5) suprimir a imobilidade do mobiliário escolar, que deve ser variável conforme as necessidades do ensino; 6) não criar tipos rígidos e uniformes de escolas, mas sim adequados aos tipos locais e regionais da Espanha; 7) estruturar todos os edifícios às normas de simplicidade, suprimindo os ornamentos que são anti-higiênicos e antiestéticos; 8) não considerar a sala de aula e o edifício escolar como único e decisivo na educação, mas realizar em excursões, colônias, etc., levando a escola à vida.

Ainda trazendo os gastos com os edifícios como um dos problemas, “Los edificios escolares como factor educativo” (n.138; jun. de 1933) considera um absurdo o que vem sendo investido na Espanha (trazendo também o exemplo da França) na construção de grupos escolares grandiosos, que são erguidos sob o comando de comissões que ignoram totalmente as necessidades da infância e dos novos métodos educativos. Salienta que as janelas, por exemplo, não possuem o tamanho adequado para entrada de ar e luz; os móveis, fixos e pesados, não permitem o movimento necessário nas salas de aulas e, ainda, não destinam espaços para elaboração da horta e jardim escolar. Os arquitetos deveriam compreender que os edifícios escolares são destinados às crianças e que os métodos educativos são variáveis. Para tanto, deve-se evitar altos custos, móveis fixos, com espaços destinados às oficinas de desenho, carpintaria, biblioteca, laboratórios científicos, teatro, ginásio, etc, que possam ser facilmente adaptáveis a outras necessidades da educação. “La escuela moderna debe ser una escuela al aire libre sin clases” (p.270)

Saindo um pouco do viés da construção, o artigo “El problema del entretenimiento de los edificios escolares” (n.143; nov. 1933) coloca as dificuldades que a Espanha enfrenta para manter a limpeza e reparos necessários dos grandes grupos escolares construídos nos últimos anos, especialmente com a umidade e, por

consequência, a manutenção do sistema de calefação. O tema central consiste na questão: Depois das construções finalizadas, quem irá mantê-las? Para tanto, salienta que o professor não tem condições de limpar, pois os edifícios possuem estruturas monumentais, sendo os gastos, como por exemplo de um Grupo Escolar de Madrid, chega a mais de 4.000 pesetas anuais. Diante dessa situação, questiona: quem deve ser responsável pela manutenção dos edifícios escolares? Estado, município ou ambos? O artigo traz um tom de denúncia da situação em que se encontra os edifícios escolares pela Espanha, buscando responsáveis para amenizar essa situação.

Abordando um tema mais específico, “La arquitectura rural escolar” (n.145; jan. 1934), escrito pelo arquiteto Manuel Vías Sáenz-Díez coloca primeiramente que existe na Espanha sérios problemas quanto à arquitetura escolar, em termos quantitativos e qualitativos. Destaca que o meio rural é o mais desprovido de edifícios e tanto legisladores quanto arquitetos desconhecem essa realidade, devendo o Estado empreender esforços para multiplicar as chamadas “escolas mínimas” (uma aula de assistência mista ou duas classes em localidades pequenas ou lugares afastados)²²⁸.

Os dois principais problemas nessa situação são: a falta de conhecimentos técnicos de arquitetos para esse tipo de construção e falta de mão-de-obra nas áreas rurais. Algumas recomendações são colocadas aos arquitetos: em caso de uma escola acolher crianças de diferentes povoados e estas necessitam fazer suas refeições na escola, esta necessita, o mais simples possível, de refeitório e cozinha. No caso das crianças que vivem em casas próximas, a mesma não deve possuir esses espaços. Em relação à biblioteca, no caso de a escola receber alunos de outros povoados, a biblioteca deve ser ambulante, para se deslocar por diferentes regiões. Os edifícios dos meios rurais devem possuir a moradia do professor, os sanitários e serviços de calefação serão estudados sobre sua necessidade. Quanto à escolha do terreno deve-se observar especialmente sua localização, orientação solar, vento e fácil acesso em relação às casas. Deve-se dar prioridade para o uso de materiais existentes na região, os elementos fundamentais da sala de aula devem ser: janela, porta, piso, rodapés, quadro negro e armários.

Logo após apresentar essas recomendações, traz um quadro com alguns exemplos de construções escolares mínimas em pequenos povoados, como Navahondilla (Ávila); Villamoñico (Santander); Zarzalejo e El Escorial (Madrid); Cillamayor (Palência); Torremenga (Cárceres). Para finalizar aponta que: “com voluntad y um mínimo de sacrificio las nuevas escuelas pueden llegar hasta el ultimo rincón de

²²⁸ Para aprofundar a investigação acerca da arquitetura escolar rural – ensino, organização, construção e instalação, com inúmeros planos, plantas e projetos, ver Martí Alpera (1934).

España” (p.27). O artigo acompanha fotografias dos edifícios de Torremenga (Cárceres); Zarzalejo e El Escorial (Madrid).

O último artigo sobre o tema edifícios e construções escolares, de mesma autoria do arquiteto Manuel Vías (“Las construcciones escolares”; n. 152; ago. 1934), traz uma série de questões referentes ao Decreto de 15 de junho de 1934, referente às construções escolares. Destaca os problemas que os municípios passam ao terem que cumprir uma grande burocracia em um curto espaço de tempo a fim de conseguir autorização e empréstimo para as construções. Salienta alguns acertos do decreto, como no artigo 17 que eleva o valor de 3.000 pesetas para o município que construir junto a escola a casa do professor; o artigo 21 que determina que os serviços sanitários apenas poderão ser instalados em escolas que possuírem água corrente a pressão, tendo em vista que as instalações que não possuem essas condições constituem um gasto perdido e focos de infecção. No artigo 6 e 16 apresentam outras decisões aprovadas, como a escolha do terreno feita pelo arquiteto que deve visitar o povoado e não pelo professor; o artigo 21 que estabelece que a Oficina Técnica tem o prazo de 30 dias para simplificar as orientações técnicos-higiênicas. Ainda aponta a redução do limite de altura das salas de aulas, que além de economizar durante a construção, também diminuem os gastos com calefação.

Outras breves observações, do ponto vista negativo e geral do decreto são apontados, como os artigos 2 e 27, relativos ao reembolso dos valores empregados pelos municípios, que são muito teóricos; o número de exceções, reservas e condições que serviriam de justificativa a todo gênero de injustiças e preferencias. Para finalizar, destaca que o decreto apresenta acertos, artigos essencialmente teóricos e outros “perturbadores”. O arquiteto é otimista, destacando que apesar da lentidão e burocracia que envolvem especialmente as construções dos pequenos povoados, espera que esse processo seja simplificado.

Em relação aos edifícios e construções escolares, a maioria dos artigos são provenientes do setor de *Informaciones* e *Notas del Mes* da *Revista de Pedagogía*. Apresentam basicamente um levantamento em torno da necessidade da construção de edifícios escolares, discutindo a relação entre a quantidade e a qualidade, sendo unanime a posição do periódico que as escolas devem ser construídas de forma econômica, sem monumentalidade, ornamentos e acessórios que tenham como fim o caráter decorativo. Outro aspecto de crítica constante são os tramites que o estado estabelece para a concessão de empréstimos aos municípios e o tempo gasto nas construções. Temos a presença discursiva em defesa da escola pública em todas as regiões da Espanha, sendo as construções devem acompanhar a realidade de cada povoado. A concepção da arquitetura escolar como fator educativo está presente na

prescrição de espaços, necessidade de adaptação do edifício aos novos métodos de ensino e a realidade geográfica, social, cultural, econômica de cada região.

Mobiliário e material escolar

Sobre o material escolar, o primeiro artigo de 1924, publicado em *Notas del Mes*, coloca as considerações acerca da necessidade destes para o bom funcionamento da escola, defendendo a sua gratuidade, já que sem ele não é possível um bom processo de instrução. Também, entende o material como um meio, não devendo atribuir a ele a principal missão de uma boa escola, como por exemplo, no caso das escolas privadas onde os materiais são abundantes, mas nem sempre utilizados (“El material escolar”; n.29/mai.1924).

No artigo intitulado “Materiales y métodos de la nueva educación” (n. 46/out.1925), Gertrudis Hartman inicia com as principais concepções da escola nova e a influência dos estudos de Psicologia para o desenvolvimento da criança, por meio da atividade²²⁹. A escola, para facilitar essa atividade, deveria ter um ambiente favorável, com espaço suficiente e materiais móveis para que as crianças possam manejá-los com facilidade, sob os princípios de sua personalidade ou originalidade. Outro aspecto importante seria de compreender a criança como um ser social que necessita estar e falar livremente com o grupo, respeitando os aspectos e desejos coletivos, assim como as necessidades individuais. Recomenda programas flexíveis, projetos de investigação a partir dos interesses dos alunos, com um trabalho mais criativo do que imposto.

No artigo sobre o material de ensino, “El material de enseñanza” (n.131 – nov. 1932), é citado um estudo de Artur Dumke, publicando na Revista alemã *Neue Bahenen* (Novas Rotas) sobre as três direções da reforma do ensino: 1ª propósito de partir da vida da criança, levar sua realidade a escola; 2ª necessidade de exercitar determinadas destrezas e esferas do saber; 3ª ensaio de dar um ensino especializado. Segundo o periódico, o problema do ensino na Espanha consiste na acertada síntese dessas três possibilidades. A partir dessa introdução coloca o questionamento: Que significado tem isso para o material docente? A primeira direção parece mais evidente, ou seja, que a criança fale de sua realidade, de seu ambiente, um objeto sensível. Tal objeto pode ser para o ensino do ambiente, coisas naturais para o ensino da natureza, coisas de significado geográfico, histórico, literário. O material docente facilita assim a entrada na escola da realidade sensível da criança.

²²⁹ Para uma análise interessante sobre a incidência da Junta para Ampliación de Estudios, na modernização da escola espanhola e a inovação do material escolar através dos manuais de pedagogia (1875-1936), ver Romero; Ramos; Ruiz Berrio (2007).

Em relação ao material especial, salienta que está inteiramente entregue aos cuidados e a inteligência do professor. A prática poderá ser realizada facilmente, sobretudo na educação básica, alinhando um saber real à prática de ensino. Destaca que existe há muito tempo esse tipo de materialidade na escola, mas que se converteu em mais um material de demonstração, com exceção especial da Física, porque a mesma constitui uma “ciência natural generalizadora”. Após essa análise das condições específicas dessa disciplina, constata que existe uma evidente graduação de possibilidades de representar um objeto espiritual. A partir de então apresenta uma série de possibilidades de materialidade para estudo na Geografia e História, que além dos mapas e globos, devem ser utilizados topogramas, imagens e sons, projeções e, se possível, o cinematógrafo. Para finalizar, aponta a importância do trabalho manual, que além de satisfazer as crianças, obriga um trabalho de cooperação, ação e expressão, dando vida ao ensino.

Sobre o mobiliário escolar, “El mobiliario pedagógico” (n.35/nov.1934), comenta sobre um leilão para a aquisição de mesas-banco para as escolas nacionais espanholas, destacando o progresso nos processos pedagógicos administrativos, assim como a necessidade de ampliar para todos os aspectos da materialidade escolar. O caso da Mesa-banco com um modelo único do Museu Pedagógico Nacional, de reconhecida qualidade não só da Espanha, mas também em comparação a outros países. No entanto, o artigo aponta que seria bom ampliar as possibilidades a partir de concursos para outros modelos, pois de acordo com as concepções pedagógicas do período, a escola não deveria ter um caráter artificial e, retirar do seu espaço toda a materialidade que o assim fizesse para transformar-se em um modelo elevado da casa da criança. Uma recomendação seria o modelo Montessorri, de mesas-banco, mesas e cadeiras que se possam mover, mesas planas, que rompam com a simetria excessiva. Esse modelo seria de mais fácil aquisição e barato, que algumas escolas já faziam uso e que devem ser incorporadas também pelo Estado, além do modelo do Museu Nacional.

Trazendo o modelo de mobiliário móvel da cidade de Cleveland (Estados Unidos), que equipou suas escolas com o novo modelo *movible* (mesas e bancos não fixos), apresenta posições a favor ou contra a novo modelo. De um lado, suscita pontos não favoráveis, pois estimula muitas conversas entre os alunos, conformidade na forma de pensar e perda da individualidade. Por outro, destaca que apenas as prisões e as escolas estabelecem lugares fixos para as pessoas, como uma cela ou um banco, tendo em vista que a escola tradicional trata um grupo de 40 alunos dentro de uma perspectiva de homogeneidade. Como alternativa de equilíbrio entre as opiniões, destaca que os grupos menores são mais eficazes para trabalhar e reconhecer as diferenças

individuais. Os “cochichos” entre os alunos são considerados necessários para o desenvolvimento do processo educativo, pequenos grupos para discussões livres, preparação para as novas complexidades e situações vitais do ser humano (“El mobiliario escolar movable”, n. 99/mar.1930).

Em relação ao material e mobiliário escolar é recorrente o estímulo às prerrogativas da Escola Nova, como a utilização de objetos em sala de aula, a fabricação própria e seu livre manuseio pelos alunos, a incorporação de artefatos que façam parte da realidade e do seu entorno, como da família, povoado, bairro, etc. A recomendação quanto ao mobiliário é a flexibilidade e adaptação, assim como a ampliação de modelos e a livre escolha por parte da instituição daquilo que seria o mais adequado para a sua realidade. Reconhece as dificuldades que, muitas vezes, os professores enfrentam ao trabalharem em um ambiente menos tradicional, mas defende uma educação mais humana, que discuti problemas, conhece o meio ambiente e estabelece relações entre os indivíduos.

Considerações finais:

Constatamos que o discurso presente na *Revista de Pedagogía* em torno dos espaços, edifícios, mobiliário e material escolar estava alinhado às tendências internacionais sobre a necessidade de prédios construídos especialmente para escolas e o mobiliário cada vez adaptado à localidade, clima, geografia, dentre outras questões físicas, sociais, culturais e econômicas. O espaço escolar não era compreendido como o elemento mais importante, mas sim como um meio educativo, que deveria estar alinhado a outros, como o trabalho dos professores, métodos e programas de ensino.

O número elevado de artigos que abordam o tema arquitetura escolar corresponde ao significativo empreendimento financeiro na construção de edifícios para escolas primárias, os levantamentos estatísticos, modelos e projetos. Seguem os padrões internacionais quanto aos cuidados médico-higiênicos e o movimento da Escola Nova no edifício: instalação de sanitários, laboratórios de ensino, museus, biblioteca, refeitório, sala de jogos, espaço para prática de esportes, etc. O mobiliário e material escolar deveriam proporcionar condições para criar, manusear, experimentar, relacionar, tanto com os objetos como o mobiliário. Quanto mais adaptável e flexível, melhor para desenvolver os processos de aprendizagem.

Desse modo, os artigos analisados trazem um panorama de como um periódico pedagógico científico, fundado e dirigido por um dos mais conhecidos pedagogos espanhóis do início do século XX, apresentam e discutem um dos temas mais recorrentes no período, os espaços e a materialidade escolar. De uma necessidade de expansão da escola primária pública, com os edifícios e materiais adequados para o

funcionamento das aulas, temos uma mostra importante da presença discursiva de especialistas tanto no campo educativo, como arquitetônico.

Referências:

- Barreiro, Herminio. (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Unica en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, n. 289 (1989), 7 - 48. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre289/re28901.pdf?documentId=0901e72b813ca86f>
- Bastos, M.H.C. (2005). A Educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX* (pp.116-131). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bastos, M. H. C. (2015). Imprensa e Cultura Escolar: percursos da pesquisa sobre imprensa estudantil no Brasil. In: Hernández Díaz, José Maria (Org.). *II Jornadas de Prensa Pedagógica. La Prensa de los Escolares y Estudiantes* (pp.21-43.). Ediciones Salamanca, Espanha.
- Châtelet, Anne Marie; Lerch, Dominique; Luc, Jean-Noël (direc). (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle*. E. Recherches.
- Escolano, Agustín Benito. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensaïos Historicos*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Hernández Díaz, José Maria (2013a). Prensa Pedagógica y Patrimônio Educativo em Espanha. Conceptualización y Géneros Textuales. In: Hernández Díaz, José Maria (Ed.). *Prensa Pedagógica y Patrimônio Histórico Educativo* (pp.15-32). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Díaz, José Maria (Dir.). (2013b). *Prensa Pedagógica em Castilla y León (1793-1936). Repertorio Analítico*. Ed. Hergar Ediciones Antema, Salamanca.
- López, Martínez; Delgado, Martínez (2014). La enseñanza de las ciencias escolares en la Revista de Pedagogía (1922-1936). In: *Revista Educació i Història. Revista d'Història de l'educació*. n.24; (juliol-desembre, 2014), 69-101. Disponível em: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/95960/95587>
- Kuhlmann Jr., Moysés. (2001). *As grandes festas didáticas: a Educação Brasileira e as Exposições Internacionais 1862-1922*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

Madrid (1924). *Fomento de Construcción de Escuelas Nacionales*. Instituto Nacional de Previsión. Instrucciones para la tramitación y Concesión de préstamos a los ayuntamientos. Madrid, Oficina Graficas Reunidas S. A.

Madrid (1926). *Estatísticas de edificios-escuelas. Escuelas Nacionales: condiciones de los edificios, condiciones de las clases*. Imprenta de Surdomudos y de Ciegos. Madrid.

Madrid (1928). *Construcción de edificios-escuelas, Real Decreto de 1928. Instrucciones técnico-higiénicas*. Modelo de documentos administrativos. Edición Oficial. Tipografía Yagues.

Martí Alpera, Felix. (1934). *Las escuelas Rurales: Enseñanzas, Organización, Construcción, Instalación*; Con grabados. 2ªedición. Dalmau Carles Editores. Madrid-Gerona.

Matasci, Damiano. (2015). *L'École republicaine et l'étranger, Une histoire internationale des reformes scolaires em France. 1870-1914*. (1º vol). Lyon: ENS Éditions.

Mérida Nicolich, Eloísa (1983a). *Una alternativa de renovación pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona, Eunsa.

Mérida Nicolich, Eloísa (1983b). *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona, Eunsa.

Motilla, Xavier Salas e Gonzáles, Sara Gómez. (2015). La utilización del grabado en El Buen Amigo. Periódico para la enseñanza de niños y adultos de Joan Benejam Vives; In: PADRÓS, Núria et al. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, vol.2. Universitat de Vic-Barcelona (2015), (pp. 409-423). Ed. Universitat de Vic. España.

Pesavento, Sandra Jathay (1997). *Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec.

Purificación, Lahoz Abad (1992). Higiene e arquitetura escolar en la España Contemporánea (1838-1946). *Revista de Educación*, n. 298 (1992), 89-118.

Rodríguez Mendéz, Francisco Javier (2004). *Arquitectura Escolar en España (1857-1936). Madrid como Paradigma*. (Tesis Doctoral). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.

Rodríguez Mendéz, Francisco Javier (2007). La institución de Libre Enseñanza y la Arquitectura Escolar. *Historia de la Educación*, n.25, Universidad de Salamanca, 467-491.

Romero, Teresa; Ramos, Sara; Ruiz, Julio. Incidencia de la Junta para la Ampliación de Estudios en la modernización de la escuela española. La innovación del material escolar a través de los manuales de Pedagogía, 1875-1936. In: ESCOLANO, Agustín Benito (ed.). *La Cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. (pp.131-154). Gráfica Varona, Salamanca.

Trilla, Jaume (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Ediciones Laertes, Barcelona.

Viñao, A. Frago. (1998). *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In: Viñao, Antonio e Agustín Escolano. *Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A.

Warde, M. J. (2002). Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing “machinery for making machines”. In: Freitas, M. C. de; Kuhlmann Jr., M. (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. (pp.409 – 458) .São Paulo, Cortez.

ESTADO E IGREJA: RELAÇÕES CONFLITUOSAS MEDIADAS PELA EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL

***Vânia Mara Pereira Machado**

Resumo: Este trabalho tem por finalidade compreender as ações do aparelho eclesiástico católico e sua relação conflituosa com o Estado no início do século XX no Brasil por meio de um mecanismo de comunicação com seus fiéis, as chamadas Cartas Pastorais, que tinham como objetivo divulgar ou seja, formar a mentalidade pela repetição da leitura oral, legitimando o seu valor religioso nas mensagens contidas nas cartas e o papel atribuído pela igreja católica à educação.

INTRODUÇÃO

O regime republicano, instaurado e consumado em 1889, trará mudanças substanciais no que diz respeito ao papel atribuído pela Igreja à educação.

O Decreto N.º119-A, de 7 de janeiro de 1890, que marcou legalmente a separação das duas instituições que, no Brasil, estavam historicamente unidas, a

Igreja e o Estado, causou inicialmente um forte impacto na cúpula Episcopal da Igreja Católica, com a extinção do Padroado²³⁰, dando liberdade de ação aos diversos cultos ou denominações religiosas.

Com a separação do Estado, a Igreja se utilizará de um mecanismo de comunicação com seus fiéis, as chamadas Cartas Pastorais, que tinham como objetivo divulgar, ou seja, formar a mentalidade pela repetição da leitura oral, legitimando o seu valor religioso nas mensagens contidas nas cartas.

No que se refere especificamente à Carta Pastoral dos Bispos de 1890, ela nos remete à problemática maior da Igreja naquele momento histórico brasileiro, em que o sistema republicano havia sido instaurado no país, e com a proximidade da Constituição de 1891, que regulamentava a separação entre Estado e Igreja; Alguns *pontos de reforma da Igreja*, também de 1890, é um documento importante para reflexão da alta hierarquia católica; já a ***Pastoral Coletiva dos Senhores Arcebispos e Bispos do Brasil***, de 1915, é peça chave para se compreender o processo de restauração da Igreja, pois será o documento oficial dessa instituição eclesiástica até o Concílio Vaticano II, de 1962. A Carta de Dom Sebastião Leme de 1916, surge como um meio de comunicação em caráter emergencial em que a Igreja teria que tomar alguma atitude diante dos fiéis.

A primeira idéia dos Bispos foi de eliminar a presença de elementos tipicamente nacionais que, do seu ponto de vista, impediam a permanência e a difusão do pensamento católico, refletindo a pureza do evangelho. Adotaram, então, uma linha doutrinária e litúrgica essencialmente ortodoxa.

Mas as mudanças continuaram, com o projeto da nova Constituição de 1891, pois um dos seus artigos, aquele que tratava do ensino leigo nas escolas, não será bem visto pela Igreja Católica.

A catequese, ação pedagógica de inculcação de uma determinada visão de mundo, fundada no tomismo – aristotélico²³¹ e nos dogmas da Igreja, passou

* Professora da Rede Pública de Ensino-SEED/PR, Mestre em Educação PUC PR.

¹ É um conjunto de privilégios com certo ônus, concedido, no século XV, aos monarcas católicos para exercerem sua autoridade sobre as Igrejas, capelas, párocos, prelados etc., ou aos que deles os obtiveram a justo título.

²³¹ Tomismo: Doutrina escolástica de São Tomás de Aquino adotada oficialmente pela Igreja Católica(séc.XIII),se caracteriza sobretudo,pela tentativa de conciliar o **aristotelismo** com o cristianismo,rompendo com todas as doutrinas que não se harmonizavam com os princípios da

a fazer parte de uma estratégia no sentido de recuperar a hegemonia abalada e de afirmar a independência do aparelho eclesiástico das estruturas do Estado. No começo do novo século, tiveram início campanhas missionárias de difusão dessa concepção de mundo. Essas campanhas ocorreram na sequência de um processo importante de formação da opinião pública, por intermédio da fundação de escolas por ordens religiosas educadoras: Franciscanos, Jesuítas, Irmãs de Chamberry etc.

O trabalho dessas congregações e ordens religiosas católicas que se estabeleceram do Rio Grande do Sul ao Amazonas, após a proclamação da república, contribuiu de forma significativa para a difusão do catolicismo ortodoxo e para a recuperação da força hegemônica da Igreja.

A reação da alta hierarquia eclesiástica à separação

A *Pastoral Coletiva* de 1890, redigida por Dom Macedo Costa, reflete um momento em que os bispos se sentem surpresos com o Decreto n.º 119-A, de 7 de janeiro daquele ano, e externam sua surpresa criticando a iniciativa do Governo Provisório de separar os dois poderes, o secular e o religioso, o Estado e a Igreja, há séculos unidos pelo regime do padroado. Dessa maneira, os prelados vão buscar em pensadores iluministas explicações para a atitude do governo republicano:

Egreja livre no Estado livre, disse-o há tempos o cavilloso Cavour, echo de mais antigos novadores. Egreja separada do Estado, Estado separado da igreja: Ecclesia a Statu, statusque ab Ecclesia sejungen lus est, dizem hoje á bocca cheia, todos os corypheus do radicalismo moderno. (*Pastoral Coletiva*, 1890, p. 11 e 12.)

filosofia aristotélica (SANTOS, Th. Miranda. **Manual de Filosofia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967).

Aristotélico: Influência de Aristóteles, filósofo grego, (384-322 a.c)que tinha como método da filosofia a lógica, isto é, as leis do pensamento racional que nos permite passar de uma idéia à outra, mediante as relações que as idéias mais gerais possuem com as menos gerais (SANTOS, Th.M. **Manual de Filosofia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967).

No entanto, a surpresa parece que, pouco a pouco, vai dando lugar ao conformismo com uma situação irreversível. O documento, refletindo inicialmente a Encíclica *Quanta Cura* e o *Silabo*, do Papa Pio IX, que condenam as expressões modernas do pensamento humano, como o iluminismo, o liberalismo, o naturalismo, o positivismo, apresenta, na página seguinte, um conformismo com a situação irreversível em que se encontram as relações entre o Estado e a Igreja. Os bispos apresentam, afinal, uma idéia de qual seria daí em diante, em sua opinião “momentosa”, a missão reservada à Igreja de Cristo na terra e à tarefa do Estado. A esse cabe a manutenção da ordem e o direcionamento da sociedade na direção da felicidade efêmera, porque temporal, mas importante. À Igreja cabe uma missão mais elevada, mais “importante”, “superior”, sobrenatural, transcendente:

O Estado tem por alvo um fim meramente natural que se realiza e completa aqui na terra, e elle attinge tal fim quando, promovendo a ordem, a paz, a prosperidade pública, consegue encaminhar os seus súbditos à posse da felicidade temporal.

A Igreja tem um alvo incomparavelmente mais levantado.

Ella olha pra um objetivo superior, posto além dos limites de tempo, e que, por isso mesmo que transcende as forças da natureza humana, se chama sobrenatural: este objetivo é a felicidade eterna, cujo gôso se não pôde alcançar, senão mediante intervenção e auxílio da graça divina, cooperando com ella o livre alvedrio do homem (Pastoral Coleiva, 1890, p. 13).

Apesar de a Igreja e o Estado atuarem com o mesmo público, os objetivos são distintos. Assim, os dois poderes, agora separados, cumprirão, cada um a seu modo, as tarefas específicas que lhes cabem, levando em consideração que um, o Estado, está no “século” e é histórico, passageiro, enquanto a Igreja, estando no mundo, não é do mundo, sua natureza transcende à do Estado, pois o seu nexo intrínseco é com a eternidade:

Os cidadãos que constituem a sociedade civil são, com effeito, identicamente os mesmos fiéis que fazem parte da sociedade

religiosa, por outra, os membros do Estado são ao mesmo tempo os membros da Igreja. Aquelle os conduz á felicidade do tempo, esta á da eternidade. (Pastoral Coletiva, 1890, p. 16).

Contudo, a “Igreja tem o segredo das grandes renovações sociais” (Pastoral Coletiva, 1890, p. 42), daquelas renovações que não são transitórias nem superficiais, pois se ligam à “metanoia”, à “revolução”, à mudança das estruturas sociais que somente ela pode levar a efeito. Mas, para tanto, é fundamental que os sacerdotes, acostumados à inércia de funcionários do Estado, passem a ser “comissários” de Cristo na obra de “restauração” da força social e religiosa católica. Um novo tempo está surgindo e exige um novo tipo de clérigo, atuante, dinâmico, comprometido com a missão da Igreja. Os bispos reagem, conclamando todos os católicos, mas em especial os sacerdotes e os próprios bispos à ação em defesa da Igreja:

Oh Sacerdotes! ó fieis Catholicos! que não nos succeda assim!
É a hora de surgir do somno, (2) de espertar da inércia, de estimular brios, de agir, de agir com valor de concôrto, de combinar um grande e generoso esforço para defender, restaurar e fazer reflorescer a nossa Religião e salvar a nossa pátria (Pastoral Coletiva, 1890, p.16).

Para tanto, o governo precisaria deixar a Igreja livre para agir. Queriam os bispos que o governo republicano não impedisse a Igreja de cumprir a sua missão. Por isso, seria fundamental que não houvesse impedimento legal para as vocações sacerdotais e para a abertura de seminários para a formação dos sacerdotes de que a Igreja necessitava (desde 1827 as ordens religiosas estavam impedidas de formarem noviços).

Ao mesmo tempo, os bispos se preocupavam com as propriedades que a instituição religiosa havia adquirido ou recebido na forma de doações ao longo dos séculos. Isso era importante para que a Igreja mantivesse seu estatuto de instituição autônoma. Se o Estado permitisse que a Igreja fosse “livre” e, ainda, mantivesse a possibilidade da presença de religiosos nas escolas, ministrando aulas e defendendo os princípios católicos, a Igreja estaria pronta a fazer um acordo com o governo, constituindo com ele uma parceria para a “reconstrução” da pátria:

Não ponha a República estorvos às nossas profissões religiosas e às vocações sacerdotais, não condene os Sacerdotes católicos ao exercício das armas, violando a consciência d'elles e as leis da Igreja, que lhes prohibem tais exercícios, como incompatíveis com as funções sagradas e pacíficas de seu sagrado ministério; não nos prive da posse e administração de nossas propriedades, não estabeleça escolas sem Deus.

É o que esperamos para que se evitem o funesto flagello das dissensões religiosas, a desunião profunda dos espíritos, nesta quadra melindrosa em que devemos todos, pelo contrário, reunir os nossos esforços, e trabalhar juntos, de perfeito accôrdo na reconstrucção de nossa pátria, na grande obra de seu porvir! (Pastoral Coletiva, 1890, p. 85).

Os autores que têm trabalhado esse período da história da República e da história da Igreja no Brasil acreditam que a separação do Estado deixou efetivamente os bispos frustrados, pois não esperavam que o governo republicano tomasse essa atitude. Segundo José Carlos S. Araújo, a

separação cavou-lhe sentimentos ora de inferioridade, ora de indiferença ou mesmo de desprezo. Sem o Estado, a Igreja hierárquica (o episcopado) desenvolveu, como fruto de reflexões mais ou menos periódicas, uma literatura de caráter coletivo, instrumental riquíssimo para detectar sua visão de mundo (1986, p. 19).

De inferioridade, porque com a separação ela perde o monopólio, o *status* de religião oficial e é colocada ao lado de outras correntes religiosas, outras denominações, sentindo-se os bispos desprestigiados diante do que, na sua visão, a Igreja representava para o Brasil; os bispos se ressentem de falta de unidade de nação, de poder religioso, de não estarem mais no comando da vida religiosa nacional, pois não têm mais o apoio político do Estado. Lançam mão, então, das cartas pastorais para

tentar chegar ao povo e à sociedade política. Para Araújo (1986, p. 27), “as cartas pastorais constituem uma das modalidades discursivo-religiosas entre outras, tais como: avisos, circulares, sermões, memoriais e mensagens de teor diverso”, mas de um peso muito maior, pois representam a tomada de posição da Igreja por meio da palavra da sua alta hierarquia: “uma carta pastoral sempre tem um caráter e um conteúdo referente ao pastoreio dos fiéis, estando estes incluídos, via de regra, entre os seus destinatários” (Araújo, 1986, p. 27).

A rigor, a *Carta Pastoral* de 1890 não se destinava somente aos fiéis, pois foi, antes de mais nada, uma reflexão feita pelos bispos brasileiros para eles próprios, procurando se posicionar diante da nova realidade da Igreja e de suas relações com a sociedade política e com a sociedade civil, relações que poderiam ser conflituosas, ou não, dependendo da forma como eles iriam atuar daí em diante. Mas a Carta foi também um chamamento aos fiéis no sentido de fazê-los tomar consciência de que pertenciam a uma instituição que, mesmo estando neste mundo, não era deste mundo e que tinha como missão construir, aqui e agora, o Reino de Deus, uma construção que passava necessariamente pela ação educativa. Portanto, de acordo com os Bispos, o grande problema que a Igreja enfrentava não estava somente na perda das regalias que a sua união com o Estado lhe proporcionava, mas, sim, na falta de unidade do clero e na ruptura desse com as grandes massas de fiéis, posta às claras com a separação entre a Igreja e o Estado.

A *Carta Pastoral do Episcopado Brasileiro*, de 1890, como se viu, foi redigida por D. Antônio Macedo Costa, companheiro de cárcere de D. Vital, na questão religiosa. Ela não se restringia a lamentar a separação e, em especial, a liberdade de culto. Essa “afronta à Igreja Católica, religião de todo o povo brasileiro, a religião de toda a nossa nação, não pode ser desapossada do trono da honra que há três séculos ocupava, para ser posta na mesma esteira de qualquer seita adventícia” (CARTA PASTORAL, 1890).

D. Macedo Costa prepara a reação usando da “liberdade que nos reconhece o governo atual da República, liberdade que é o nosso direito inauferível, e armados de paciência... tomar alma nova, aspirar um novo espírito de caridade, espírito de zelo, espírito de sacrifício, e trabalhar na grande e dupla obra do reflorescimento de nossa Igreja e de nossa pátria.

Na medida em que o Decreto concede ampla liberdade de culto, os Bispos vêem nesse ato que a Igreja foi afrontada neste ingrato proceder, afrontada pelo fato de ser a religião da maioria da população (somente 500.000 brasileiros em uma

população de 12 milhões não seriam católicos, afirma a Pastoral Coletiva), afrontada na “sua doutrina”, a única verdadeira. “Onde está a verdadeira Igreja de Cristo, una na sua fé e na sua doutrina, Católica, Universal na sua extensão, estendendo a ação do seu apostolado a toda a terra? Onde está a única Igreja Apostólica, Santa e Indefectível? ” Agora colocada ao lado de “seitas heterodoxas e divergentes”, como a “Igreja de Lutero, a de Calvino, a de João Wesley”, a Igreja não pode “admitir semelhante enormidade” (PASTORAL COLETIVA, 1890, p. 34).

Para D. Macedo Costa, é fundamental que a Igreja se equipe e atue no sentido de voltar a exercer influência sobre o Estado e sobre a sociedade civil.

A ruptura entre o aparelho eclesiástico e a massa de fiéis aparece no discurso clerical como um distanciamento entre a profissão de fé católica do povo e a doutrina da Igreja.

O enfraquecimento do aparelho eclesiástico, durante o século XIX, tinha favorecido o desenvolvimento do catolicismo popular, cujos agentes de base – beatos, beatas, rezadores, “monges”, capelães, etc., - gozavam de grande prestígio, sobretudo entre as massas rurais. Para o episcopado e o clero, em especial devido à renovação decorrente do Concílio Vaticano I, esse catolicismo popular era uma negação prática do catolicismo romano e não uma forma popular de praticá-lo. Essa visão negativa do catolicismo popular fora ainda agravada pelos movimentos religiosos camponeses, cujos líderes se opunham às autoridades eclesiásticas. Para o clero, tais movimentos eram frutos de um fanatismo religioso condenável sob todos os aspectos e que deveria ser combatido por meio de um intenso esforço de doutrinação e de um processo de educação do povo. Assim, para os agentes pastorais católicos, combater o catolicismo luso-brasileiro era combater a ignorância religiosa responsável pelo enfraquecimento da Igreja.

A educação como estratégia

O segundo documento analisado passou a ser chamado *Pontos de reforma...*, foi redigido em 1890, contém somente vinte páginas, sistematizadas em nove capítulos. Diferente da *Pastoral Coletiva* é um documento pragmático que não entra em discussões teológicas e morais, geralmente presentes nos documentos católicos daquela época.

No primeiro capítulo, D. Macedo lembra que os Bispos, de acordo com a recomendação da Santa Sé, devem reunir-se periodicamente para tomar medidas a serem executadas uniformemente em todas as dioceses, no sentido de restaurar a disciplina do clero, sanar os males, reformar os abusos, dar todo o decoro e lustre ao culto de Deus, e deste modo fazermos reflorescer a fé, a piedade e os bons costumes entre os fiéis confiados ao nosso zelo pastoral (CARTA PASTORAL, 1890, p. 42).

No segundo capítulo, o documento exorta os bispos a atuarem em perfeita harmonia com o papa, entre si e com o clero. Devem, também, reforçar sua autoridade e seu controle sobre as atividades do clero, mantendo-se a par do que se passa nas paróquias por vários meios, em especial pelas visitas pastorais. A segunda ação visa, portanto ao restabelecimento de um corpo hierárquico coeso, composto pelo papa, bispos e clero. Nos capítulos III, VII do referido documento eclesiástico, a educação escolar aparece como uma das “armas” preferenciais para superar o estado de penúria da fé em que, segundo D. Macedo Costa, se encontra o povo católico brasileiro.

A presença no Brasil de imigrantes europeus que praticavam a fé católica também é objeto da preocupação de D. Macedo Costa que, de acordo com a Santa Sé, sugere

fundar nos núcleos coloniais existentes nos Estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de São Paulo, do Rio de Janeiro, do Espírito Santo e de Minas Gerais, uma casa religiosa central de missões (...) facilitando às congregações religiosas de mulheres a fundação de um internato e um externato para as filhas dos colonos (ALGUNS PONTOS DE REFORMA, 1890,s/p,capítulo VII).

Esses internatos e as escolas a serem fundadas deveriam ser objeto do cuidado especial dos bispos e do clero, sendo que esse precisava dedicar-se “à catequese das crianças (...) visitar as escolas e exercer influência sobre os professores (...) de modo a que (as instituições fossem) totalmente católicas, sem a mistura do vírus maçônico” (ALGUNS PONTOS DE REFORMA, 1890 ,s/p, Capítulo III).

A fundação de escolas estava no centro da atividade de reestruturação da Igreja, segundo D. Macedo Costa:

Damos parabéns ao Santo Padre pelo resultado do seu zelo neste ponto importantíssimo, que vivamente exorta todos os prelados a desenvolver a respeito ação em maior escala, para assim evitar às famílias católicas a dura necessidade de, por falta de escolas e colégios para seus filhos, enviarem-nos a colégios protestantes (...) Devem ser trazidas da Europa congregações religiosas, masculinas e femininas, para fundar escolas e dirigir o ensino dos católicos (ALGUNS PONTOS DE REFORMA, 1890, s/p, capítulo VII).

Como se pode ver, o documento mostra como era vista a situação em que se encontrava a Igreja no Brasil logo após a Proclamação da República e quais os caminhos a seguir. Mostra, ainda, como se processava a romanização do Brasil, e o papel atribuído à educação escolar para alcançar o objetivo pretendido de voltar a exercer influência sobre o Estado por meio da “tríplice” ação da igreja no legislativo, no judiciário e no cumprimento das leis.

Educação e restauração da Igreja

É fundamental, no processo de romanização do catolicismo brasileiro, a presença maciça de religiosas e religiosos vindos da Europa. Nesse período, a Santa Sé enviou para o Brasil padres e freiras para se ocuparem das atividades pastorais e sociais. A marca desses religiosos é sua atuação no campo educacional. Lá onde chegavam, tratavam de fundar associações para organizar os fiéis católicos sob sua orientação, a fim de dar suporte à atividade educativa. A paróquia católica no Brasil, nesse período, constituía-se de um aglomerado de organizações das quais a mais importante era a escola, para cuja criação e manutenção todas as associações deviam colaborar.

Antes de verificar qual o papel que a *Pastoral Coletiva dos Arcebispos e Bispos das Províncias Meridionais do Brasil* atribui ao aparelho escolar, procurar-se-á identificar os elementos teológicos e doutrinários que o fundamentam.

O tema central desta *Pastoral Coletiva* gira em torno do fato de que a missão central do clero católico é guardar em sua integridade a fé professada pela Igreja Católica Apostólica Romana, fora da qual é impossível alcançar a salvação eterna. É a

alma que precisa da religião para salvar-se após a morte do corpo; é, portanto, dela que a Igreja deve se ocupar (a expressão utilizada pela *Pastoral Coletiva dos Arcebispos* para designar a atividade pastoral é esclarecedora: cura d'almas). A salvação eterna depende por um lado da misericórdia divina e por outro lado, do indivíduo. No entanto, em última instância, é o indivíduo o responsável pela sua condenação ou salvação; a Igreja lhe oferece os sacramentos e lhe ensina o caminho para alcançar a salvação, mas a responsabilidade final recai sobre cada pessoa individualmente.

Percebe-se que, para a *Pastoral Coletiva* de 1915, ao tocar na questão escolar não se trata somente de uma questão de elevação cultural, mas de um problema de fé. Por isso, uma educação secularizada da juventude é inaceitável para os pais católicos (n. 114, p. 28 e n. 116, p. 29).

Daí que, aos Bispos, cabe a direção do ensino da religião e da moral nas escolas em que haja alunos católicos e “se não puderem de modo nenhum alcançar que a doutrina católica se ensine nas escolas leigas, delas arredem os alunos pelos meios que puderem empregar, porque não há bem algum que se possa comparar com a fé e os bons costumes” (n. 135, p. 34), pregados pela Igreja Católica. Dessa maneira, no que se refere ao ensino da fé e da moral das crianças e dos jovens, a última palavra é da Igreja e não da família (p. 115, p. 28).

Por isso, a *Pastoral Coletiva* conclama os párocos à criação de escolas nas suas paróquias, pois,

“na circunstância em que se acha a Igreja diante do ensino leigo, é de necessidade inadiável que, em todas as paróquias, haja escolas primárias católicas, a que chamam de escolas paroquiais, nas quais a mocidade nascente encontre o pasto espiritual da doutrina cristã e de outros conhecimentos úteis para a vida prática (n. 118, p. 29).

As escolas devem ser fundadas “custe o que custar” (n. 119, p. 29), pois, como disse o Papa Leão XIII, “cuidar da educação da mocidade é uma obra em que nunca se fará bastante” (n. 122, p. 30).

Quanto aos professores que atuarão nas escolas católicas, os mesmos deviam fazer uma profissão de fé, consubstanciada na fórmula seguinte:

Eu, N., firmemente creio e professo todos e cada um dos mistérios da Nossa Santa Religião e tudo o que Nossa Santa Madre Igreja nos propõe para crer. Detesto e condeno todos os erros condenados pela Santa Igreja Apostólica Romana. Assim Deus me ajude (n. 127, p. 32).

Para que os professores tivessem uma formação que se coadunasse com a fé católica, a *Pastoral Coletiva* de 1915 exigia urgência na criação de escolas para a formação de professores (n.130, p.32). E, ainda mais: os professores formados nessas escolas deviam se submeter a exames públicos para mostrar sua competência e assim conseguir lugar nas escolas leigas, a fim de que essas sejam regidas por princípios religiosos da Igreja (n. 132, p. 33). Percebe-se, portanto, uma clara preocupação não somente com a formação de professores católicos, mas também com a sua presença no aparelho escolar, a fim de exercer a influência almejada pela Igreja.

Se a *Pastoral Coletiva* se preocupava com a formação de professores imbuídos dos princípios da Igreja, ocupava-se, também, do próprio material didático, submetido a um exame de modo que se avaliasse a sua observância dos princípios da fé e da moral católica (n. 138, p. 35).

É significativo que a *Pastoral Coletiva* de 1915 traga no Anexo XLVI, um Regulamento detalhado do ensino católico, com regimento, currículo, organização do ano letivo, manutenção da escola, forma de se constituir o conselho da escola e de pagamento dos professores etc., fato que a aproxima do *Ratio Studiorum*.

Dom Sebastião Leme e a Carta Pastoral de 1916: a educação como arma de combate

D. Leme foi seguramente a maior liderança da Igreja Católica neste período, porque soube articular politicamente, dentro do processo de restauração da Igreja, a aproximação com o Estado, desenvolvendo uma ação sócio-política que privilegiava a prática educacional, vendo a Igreja como uma instituição nitidamente pedagógica.

Para Thomas C.Bruneau (1974, p.73), “D. Leme (Sebastião Leme de Silveira Cintra-1882-1942) fez mais do que qualquer outro clérigo, na primeira metade do século XX, para orientar e mobilizar a igreja no Brasil”. Bruneau acredita que D. Leme, como Arcebispo de Olinda e Recife (1916-1921), Coadjutor no Rio de Janeiro (1921-1930) e Cardeal Arcebispo no Rio de Janeiro (1921-1942), foi a figura decisiva ao determinar a direção que a Igreja deveria seguir na busca da hegemonia abalada pela separação do Estado.

Sua primeira e grande preocupação é que, apesar de no país os católicos constituírem a grande maioria da população, trata-se, para ele, de uma maioria inativa, que possui o vínculo católico, herança da formação da nação desde o período colonial, mas é uma maioria que se encontra adormecida, sem movimento, sem participação efetiva. Por isso, o Arcebispo de Olinda e Recife conclama os fiéis a fazer, cada um, a sua parte para que esta maioria nominal venha a se transformar em uma maioria real, dinâmica e eficiente na expressão da fé. Acredita que a instrução religiosa e a “acção catholica” são os pontos essenciais em torno dos quais o apostolado sacerdotal deve trabalhar incisivamente para resgatar a instituição católica do marasmo em que se encontra, fazendo dela uma instituição capaz de marcar sua presença tanto no âmbito da sociedade civil como no da sociedade política (LEME,1916, p. 12).

No entanto, para compreender aquele documento na sua importância religiosa e no seu significado político, no qual D. Leme faz uma reflexão sobre a sua visão da situação da Igreja e de seus fiéis, é fundamental situar a *Carta Pastoral* dentro do contexto histórico no qual ela foi escrita. Em primeiro lugar, ela vem ancorada nas Cartas Episcopais anteriores e, em especial, na *Pastoral Coletiva de Senhores Bispos e Arcebispos*, de 1915, que resumia de forma sistematizada as demais pastorais de 1890, 1905 e 1911. Esta *Pastoral Coletiva* será o documento oficial da Igreja Católica no Brasil até o Concílio Vaticano II, apontando a direção que a Igreja deveria seguir e apresentando a ação educativa como ação estratégica na recuperação da hegemonia. É claro que os protestantes também procuravam ocupar o terreno e realizaram um grande Congresso no Panamá, em 1916, o qual iria apontar os rumos do protestantismo missionário de origem norte-americana no Brasil e na América Latina (MESQUIDA, 1994).

Portanto, a Carta de D.Leme reflete não somente a crise de hegemonia social e política pela qual a Igreja estava passando, explicitando, com isso, sua condição como instituição religiosa diante da nação brasileira, como também representa uma reação à presença protestante que tinha como arma de combate privilegiada a educação. É claro que, diante disso, D. Leme percebe que o grande

problema da Igreja católica se situa não na falta de religiosidade do povo católico, mas na ignorância que esse povo tinha da fé católica e sua expressão “para o mundo e no mundo”.

Então, o que é que D. Leme propõe para resolver o problema da ignorância religiosa? *A educação na forma de instrução e de instrução religiosa, isto é, a educação formal e não formal, escolar e informal, por meio da catequese nas paróquias e com a educação religiosa nas escolas públicas.*

Para D. Leme, a própria existência de problemas sociais está na ignorância religiosa. Portanto, essa situação precisa urgentemente ser alterada, por meio da educação do povo (Afirmação recorrente na Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, 1916, p. 89).

Segundo D. Leme a ignorância se combate com o saber e a ignorância religiosa com a prática de uma educação capaz de moldar as consciências, pois a ignorância religiosa permite a presença de “crendices” e “superstições” na alma do povo, impedindo que ele se torne verdadeiramente católico: “o povo rude e pobre é vítima da mais lamentável ignorância religiosa (LEME, 1916, p. 54) e está à mercê de práticas que exploram a “religiosidade popular” (LEME, 1916, p. 57). Diante disso, D. Leme acredita que o papel da Igreja é oferecer à população condições para ter acesso à educação, formal, na escola, e informal, considerando que o grande veículo de instrução religiosa seria **a pregação**, mas ele a considera ineficiente. Diz que se prega muito, mas pouco se ensina, considerando que o púlpito é a única escola pública de instrução religiosa, mas essa não pode limitar-se à pregação dominical, ou seja, D. Leme a considera importante porque, necessariamente, quanto mais contato com os fiéis, maior seria a aproximação deles com a Igreja fortalecendo com isso os valores cristãos. No entanto, a pregação é missão dos padres. Esses, contudo, estão enfraquecidos, fragilizados, muitos sem a formação necessária requerida para o ofício. Daí que a pregação deve dar lugar, como prioridade, à ação pedagógica nas escolas públicas, nas instituições escolares da Igreja e nas paróquias por meio da catequese.

Caberia à Igreja fortalecer o mecanismo da leitura pela pregação impressa de boletins paroquiais, impressos doutrinários, livros de devoção, leitura do catecismo, leitura do Evangelho, divulgação do horário e programa das funções paroquiais, livrinhos de missa, ou seja, todos meios de divulgação produzidos pela Igreja como forma de movimentação da instituição, de resgate dos valores cristãos católicos, legitimando, por meio desse mecanismo de fortalecimento, a presença da Igreja diante da sociedade brasileira. Mas, de que adianta difundir material impresso se a maioria dos

católicos não sabe ler? Por isso, D. Leme apela para que em cada paróquia seja mantida uma escola.

D. Leme deixa clara a sua insatisfação diante do Estado e com o ensino leigo. Se a educação for o mecanismo maior para a Igreja resgatar a sua hegemonia, ela terá um papel fundamental no processo de recuperação da hegemonia. Por isso, D. Leme defende a presença do catecismo não somente no interior da paróquia, mas também nas escolas católicas e nas escolas públicas, baseado em princípios de fé e de virtude, ou seja, como uma maneira de educar, de instruir, a catequese será um método pedagógico, fortalecendo o pensamento religioso católico e agindo como um remédio contra o que D. Leme chama de “males do mundo moderno” (1916, p. 11).

Para Antônio Carlos Villaça, “D. Leme teve simultaneamente uma vocação sacerdotal e uma vocação diplomática, que o aproximavam do mundo, do convívio humano e até mesmo das praças públicas, pois era um grande tribuno, espontâneo, eminentemente popular. Foi sempre um mediador nato. Seu destino era a conciliação”, (1975, p. 86). Por isso, sua *Carta Pastoral* soou como um alerta e um anúncio para a Igreja: um alerta, porque ele expunha as mazelas do catolicismo brasileiro; anúncio, porque levantou propostas de ação no sentido de revitalizar o aparelho eclesial fragilizado por meio da ação educativa dos intelectuais católicos. Se a base da educação está na família cristã e a educação escolar é vista como uma continuidade da educação familiar, então para D. Sebastião Leme ela não poderia ser leiga. Assim, D. Leme propõe à comunidade católica que matricule seus filhos em escolas católicas, incentivando também a criação de Universidades da Igreja para oferecer uma educação católica à elite católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Igreja, a partir da Crise Religiosa que agitou os meios eclesiais no final do Império, teve de se defrontar com a presença de um catolicismo paralelo, de cunho popular, que se manifestou principalmente nas massas rurais, mas também nos pequenos povoados do interior do país. Não contava com um clero preparado para resgatar a ortodoxia católica, nem com uma “camada de intelectuais” que elaborasse e difundisse o pensamento da Igreja no meio urbano.

A partir de então, tendo como base as Encíclicas *Quanta Cura*, do Papa Pio IX, e *Rerum Novarum*, de Leão XIII, a Igreja Católica no Brasil recrudescerá sua

dependência e sua união com a Santa Sé, em um processo denominado de “romanização”.

Segundo Jorge Nagle, “o campo de luta se estendeu em duas frentes principais: em primeiro lugar, mostrou-se a necessidade de ministrar os ensinamentos religiosos aos fiéis, pela atuação da hierarquia católica; em segundo lugar, tratou-se de mostrar que a escola oficial ou particular não podia prescindir do ensino cristão” (2001, p. 141).

Com a República e a separação entre Estado/Igreja, ficou evidente a crise hegemônica da Igreja, pois o aparelho eclesiástico católico se encontrava fragilizado pelas lutas político-religiosas travadas com o Estado monárquico e pela presença do catolicismo “popular”, sincrético. Era de fundamental importância que o aparelho eclesiástico se fortalecesse para que o resgate da hegemonia religiosa e da participação efetiva da igreja no aparelho de Estado. Fazia-se mister, então uma aproximação da igreja, das massas populares e da elite, bem como do aparelho político, utilizando como meio de comunicação com os fiéis, as chamadas Cartas Pastorais e o papel atribuído à educação.

Num período de grandes mudanças políticas e sociais no país, a igreja reafirmou sua participação no cenário nacional por meio das escolas católicas, valorizando a tradição cristã como elemento essencial à formação do caráter.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil**. São Paulo, Paulinas, 1986.

BRUNEAU, Thomas. **O Catolicismo brasileiro em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

COSTA Macedo Antônio. **Alguns pontos da reforma na igreja do Brasil**. São Paulo: Loyola, Cadernos de História, 1982, v. 1.

LEÃO XIII. **Encíclica Rerum Novarum**. São Paulo: Paulinas, 1965.

LEME, Sebastião. **Carta Pastoral ao Clero e aos Fiéis da Archidiocese de Olinda**. s/ref, s/d. (1916).

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: D P&A, 200.

PIO IX. **Encíclica Quanta Cura**. São Paulo: Paulinas, 1965.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Manual de Filosofia**, v. 1, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

SILVA, José Carlos da. **Personagens que se destacaram**: Dom Frei Vital Maria Gonçalves de Oliveira s.1: [s.n] [19--] 14 f.

VILLAÇA, Antônio Carlos. **O pensamento católico no Brasil**. São Paulo: Zahar Editores, 1975.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL : NOVAS DIRETRIZES E PERSPECTIVAS²³²

Luiz Fernandes Dourado, Conselho Nacional de Educação e Professor Titular da UFG.
luizdourado2@gmail.com

O artigo contextualiza a política de formação dos profissionais para o magistério da educação básica no Brasil e, desse modo, retoma analiticamente os marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações nesse campo. Desenvolve-se, assim, análise do Plano Nacional de Educação (2014/2014) e, sobretudo, do Parecer (CNE/CP 2/2015) e da Resolução (CNE/CP2/2015) que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

A abordagem, tendo por eixo pesquisa documental, em sentido lato, problematiza as bases teórico-metodológicas que sustentam as políticas no campo e as novas Diretrizes, situando as exigências normativas decorrentes destas no que concerne a institucionalização de projetos próprios de formação inicial e continuada, a articulação entre educação básica e superior, tendo por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional. Face a complexa seara, as diferentes concepções e a carência de políticas mais orgânicas para o setor, destaca-se a centralidade conferida a base comum nacional pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n.2/2015, como referência para a valorização dos profissionais da

²³² O artigo vinculam-se ao eixo temático N°7 Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la Pedagogía e ao Painel COMO NASCEM AS ESCRITAS HISTÓRICAS? PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS CONTEMPORÂNEAS: ROMPENDO FRONTEIRAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho no país.

A formação de profissionais do magistério da educação básica no Brasil: breves considerações históricas

A formação de profissionais para o magistério da Educação Básica no Brasil historicamente tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância. Na última década, a formação desses profissionais tem sido objeto de investigações, políticas públicas e de novos marcos legais, diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial destes profissionais de Educação. Um marco de fundamental importância, nesse cenário, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que trouxe no bojo de suas vinte metas, quatro delas direcionadas a profissionalização, incluindo nesse conceito a formação de professores. Outro importante dispositivo foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que definem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Sem descurar dos embates no campo, envolvendo diferentes concepções, carência de políticas mais orgânicas para o setor, os dispositivos mencionados destacam a centralidade conferida à base comum nacional como referência para a valorização dos profissionais da Educação bem como a concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho. Nesse contexto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCNs, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional.

Formação de profissionais do magistério da educação básica: concepções em disputa

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação de professores vem se intensificando e tem se traduzido em campo de investigações margeados por disputas de concepções. Há divergências estruturais em relação ao locus de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros. A despeito dos diferentes olhares e concepções, há unanimidade em prol da defesa de novos marcos para a formação de professores²³³ e o entendimento de que esta deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A esse respeito (Dourado, 2015) afirma que com relação ao locus de formação de professores, as concepções vão desde a defesa de instituições específicas (institutos superiores, escolas normais superiores), espaços diversificados (faculdades, centros universitários, universidades) a posições que advogam a centralidade da universidade como espaço privilegiado de formação com destaque para o papel das faculdades e centros de Educação. Os indicadores do Censo da Educação Superior revelam que a formação de professores para a educação básica ocorre, predominantemente, na educação superior. Como o sistema educacional brasileiro é marcado pela diversificação e diferenciação institucional, no caso da formação de professores as matrículas ocorrem, sobretudo, no setor privado e em instituições isoladas tipicamente de ensino, notadamente em faculdades. Isso não quer dizer que a formação não ocorra em IES públicas e também em universidades, os indicadores sinalizam para o predomínio das matrículas nas faculdades, instituições de baixo prestígio acadêmico.

Os desafios para a formação em nível superior dos professores da educação básica no Brasil são enormes. Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem a formação em nível superior. Romper com esse desafio está a requerer do Estado Brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação de professores que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de Educação Básica e Superior. De igual modo, é necessário enfatizar a importância das universidades públicas e comunitárias na orientação e efetivação de processos formativos construídos a partir da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

²³³ A esse respeito ver: Aguiar, 2009; Alves, 2013 e 2013^a; Andre et al, 2014; André, 2015; Arroyo, 2015; Anped, 2014; Anpae, 2015; Bordas, 2009, Brzezinski, 2011; Coelho, 1998; Conae, 2010 e 2014; Cedes, 2014; Cnte, 2014; Conif, 2014; Cury, 1997; Dourado, 2009, 2013, 2013^a e 2014); Freitas, 2002 e 2014; Forumdir, 2014; Gatti e Barreto, 2011; Leite e Lima, 2010;; Pimenta e Almeida, 2014; Pimenta e Libâneo, 2000; Sander, 2013; Sheibe, 2009; Teixeira, 1966 e Tuttmann, 2014.

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de professores que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

Conferências Nacionais, Plano Nacional de Educação e as novas diretrizes para a formação de professores da educação básica : novos caminhos e perspectivas :

Na última década no Brasil, ocorreram vários movimentos em prol de maior organicidade para as políticas, com destaque para a realização de conferências de Educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação (Conae), precedidas de conferências municipais, regionais e estaduais, realizada entre 2009 e 2014, tendo como resultante política a criação do Fórum Nacional de Educação, composto por entidades, sindicatos, movimentos sociais e vários órgãos ligados área educacional.

aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, após quase quatro anos de tramitação e sancionada sem vetos em junho de 2014 foi outra importante conquista. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o PNE, com vigência no decênio 2014-2024, composto por 20 metas e inúmeras estratégias. Dentre estas metas, várias incidem diretamente (caso das metas 12, 15, 16, 17 e 18) sobre a formação dos profissionais da Educação, sobretudo de professores. A seguir descrevo as metas referidas :

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

As políticas nacionais, especialmente a política nacional prevista na meta 15, devem considerar essas metas e envidar esforços, envolvendo, em regime de colaboração e cooperação, todos os entes federados (união, Estados, Distrito Federal e municípios)

Antes mesmo da tramitação do PNE, o Conselho Nacional criou Comissão Bicameral para pensar diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores. Essa comissão, após audiências públicas e inúmeras reuniões de trabalho, apresentou ao Conselho Pleno do CNEas novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, que foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015., tendo sido homologadas pelo MEC em junho de 2015.

AS novas DCNs reconhecem as Instituições de Educação Superior, suas prerrogativas de autonomia, O MEC, os sistemas de ensino, suas redes e instituições de Educação Básica e definem as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica desvelando como concepções norteadoras treze considerandos a seguir ressaltados: 1) que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; 2) que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; 3) que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a

garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; 4) que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica ;5) a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; 6) os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; 7) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; 9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; 10) a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; 11) que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos; 12) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; 13) o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Aliado a esses considerandos que deslindam as concepções norteadoras o Parecer e a Resolução do CNE definem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Definem, ainda, que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Estes dispositivos legais definem os seguintes princípios a serem assegurados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos

profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização.

Todos esses princípios convergem para a concepção de Base comum nacional presente nas Diretrizes e entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se caracteriza como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores.

Nessa direção, as Diretrizes definem uma concepção ampla de projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e

interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Com base nessa concepção, as diretrizes definem que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

As Diretrizes definem, ainda, que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve: I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de

doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes

Considerações finais

Ao longo do texto situamos a complexa seara da formação de professores no Brasil incluindo concepções de formação, lócus, dinâmicas e perspectivas pedagógicas, diversificação e diferenciação institucional das Instituições formadoras e, de outro, mudanças em curso nas políticas educacionais a partir da realização de conferências nacionais de educação, criação do fórum nacional de educação, aprovação do plano nacional de educação com quatro metas diretamente ligadas a formação dos profissionais da educação, em especial os professores e, de maneira analítica explicitamos as concepções e princípios norteadores das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica (professores) a serem implementadas. Destacamos, ainda, as tipologias de formação inicial em nível superior e formação continuada definidas por essas diretrizes. Ao tempo em que esses dispositivos legais enfatizam a base nacional comum para a formação de professor de professor enfatizam a necessidade de projetos institucionais das IES para a formação inicial e continuada.

Face a cenário de proposição de políticas, o grande desafio se efetivará com a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação de professores e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação.

O esforço político, portanto, é o de garantir as condições objetivas _ gestão e financiamento _ para que as Diretrizes Curriculares Nacionais, em sintonia com a política nacional de formação de professores, se materialize na interseção educação básica e superior e por meio da efetiva garantia da profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A.S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, nº 2, págs. 249-262, 2009.

ALVES, L.R. Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores/as – articulações possíveis. Brasília: CNE, 2013.

_____. Princípios e Fundamentos para uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na vigência do PNE e no interior do SNE. Brasília: CNE, 2014.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, vol. 20, nº 68, págs. 301-309, dez/1999, ISSN 0101-7330.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, vol. 23, nº 86, págs. 213-230, fev/2015, ISSN 0104-4036.

ARROYO, M.G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR. I, nº 55, pág. 48, jan/mar 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Anped). Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, 2014, 8p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae). Análise do documento Projeto de Resolução, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, 2014, 4p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Análise do Documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, 2014, 8p.

BORDAS, M.C. Documento A: Projeto 914BRA1123 – CNE – Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras, 2009a, impresso.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: janeiro de 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cedes). Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. 2014, 6p.

COÊLHO, I.M. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. In: *Estudos*, 22/4/1998.

CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 101, págs. 3-19, 1997.

CONFERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, 2014, 6p.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICO (Conif). Política Nacional de formação de professores para a educação básica brasileira, 2014, 4p.

DOURADO, L.F. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In: FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs). *Processo Democrático participativo*. A construção do PNE. Campinas, SP: *Mercado das Letras*, págs. 23-40, 2014.

_____. A base comum nacional e a formação dos professores. Brasília, CNE, 2013.

_____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAE*, v. 29, nº 2, págs. 367-388, maio/ago 2013a.

_____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. *Educação & Sociedade*, vol. 34, nº 124, págs. 761-785, set/ 2013, ISSN 0101-7330.

_____. Documento C: Consolidação das normas do CNE sobre formação de professores. Projeto 914BRA1123 – CNE – Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras, 2009, impresso.

FREITAS, H.C.L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 8, nº 15, págs. 427-446, jul/dez 2014.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, vol. 23, nº 80, págs. 136-167, set. 2002, ISSN 0101-7330. FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTRO DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forumdir). Análise do documento Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. 2014, 4p.

GATTI, B.A, BARRETO, E.S.S e ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas Docentes no Brasil. Estado da Arte. Brasil, Unesco, 2011, 300p.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 37, págs. 57-70, abr/2008, ISSN 1413-2478.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, vol. 31, nº 113, págs. 1.355-1.379, dez/2010, ISSN 0101-7330.

LEITE, Y.U.; LIMA, V.M.M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? In. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, nº 1, págs. 69-93, jan/jun 2010.

LIMA, J.F. Questões e provocações sobre a formação de professores. Brasília: CNE, 2013.

_____. Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores/as – articulações possíveis. Brasília: CNE, 2013a.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: janeiro de 2014.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Orgs.). *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. 1.^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 68, págs. 239-277, 2000.

SANDER, B. Docência e Formação Docente. Tendências internacionais e significados locais. Brasília: CNE, 2013.

SHEIBE, L. Documento Técnico B: Avaliação da Implantação das Novas Diretrizes Nacionais para os cursos de pedagogia. PROJETO 914BRA1123 – CNE – Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras, 2009, impresso.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. *In*: Documenta. CFE, nº 62, pág. 11, nov/1966.

TUTTMAN, M.T. A sociedade desejada. Qual? Brasília: CNE, 2013. UFG/Faculdade de Educação, Contribuição da FE/UFG à Proposta de Resolução dos debates das DCN de formação de professores. Goiânia, UFG/FE, 2015, 3p.

OS FUNDAMENTOS SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO EDUCATIVO.

Antonio Carlos de Souza – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil.

E-mail: acsouza@uenp.edu.br

Aline Oliveira Gomes da Silva – Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

E-mail: alinegomes131290@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como objeto de discussão a História da Educação e do processo educativo dentro dos marcos e fundamentos sócio-econômico-culturais do liberalismo e do modo de produção capitalista. Para tanto, o procedimento investigativo parte da perspectiva materialista dialético-histórica, fundada no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, como visão de mundo, com método de análise e como práxis interventiva, como uma forma de fazer e escrever a História da Educação e da Pedagogia. Entendemos que o referido procedimento epistemológico apresenta uma clara concepção de mundo, sob a forma da trama de relações sócio-econômico-culturais em suas contradições e conflitos históricos. Também o referido procedimento tem a pretensão de buscar a compreensão da realidade de maneira radical (indo à raiz da questão), rigorosa (nos procedimentos de investigação e apresentação da pesquisa) e de conjunto (levando em consideração o contexto sócio-econômico-cultural) do problema investigado e discutido. E, por fim, este procedimento tem como fundamento a práxis, ou seja, a relação da teoria e prática, da reflexão-ação, como busca de compreensão, intervenção e transformação do estado atual de coisas, propiciando,

assim, a perspectiva de novas sínteses no plano do conhecimento e da construção da realidade histórica. É neste sentido que pretendemos investigar a História da Educação e a prática educativa e contribuir para a compreensão da realidade concreta dos trabalhadores da educação, como está e o porquê de sua situação atual e apresentar algumas possibilidades de superação. Entendemos que a educação é uma atividade de interpretação-compreensão, assim como de intervenção-ação no mundo das relações concretas e contraditórias. A relação entre conhecimento e ação é intrínseca tanto à teoria quanto à prática humana, de maneira específica no mundo da educação. Partimos da hipótese que vivemos, como educadores, numa situação histórica paradoxal em relação às condições sócio-econômico-culturais na produção de nossa existência material e do nosso trabalho educativo: de um lado, o discurso de que estamos no melhor dos mundos possíveis, de desenvolvimento progresso técnico-científico e, de outro lado, a realidade de exploração, de precarização nos processos de trabalho e do processo educativo. Tal realidade tem seus impactos no processo formativo, na prática docente e no modo de produzir a História da Educação. Daí que algumas questões a serem discutidas são fundamentais, tais como a alienação, a ideologia, a mercantilização da educação, a precarização do trabalho. Esperamos que esta discussão possa contribuir na produção de consciência social, na produção de novos conhecimentos sobre a estrutura e dinâmica da sociedade atual e apresentar uma possibilidade epistemológica e política como subsídio teórico na formação dos educadores, com sujeitos e construtores da História da Educação e de sua prática educativa, social e política.

Os fundamentos filosóficos e políticos da educação na perspectiva dialético-histórica.

O ponto de partida de nossa reflexão é a consideração que a educação é mediadora das práticas sócio-econômico-culturais humanas no sentido de compreensão, intervenção e transformação dos próprios sujeitos, dentro do movimento histórico. Daí que, tanto a história individual ou social, na sua concretude, é uma construção carregada de contradições e enfrentamentos antagônicos, e não um ideal que se utiliza a modo de contraste para ressaltar, ainda que isso seja necessário, a situação desumanizadora dos indivíduos concretos na sociedade atual, e nem é o produto de sonhos utópicos sobre uma sociedade imaginariamente construída.

Neste sentido, para buscar compreender esta dinâmica da história, e especificamente sua dimensão educativa, nos aproximamos da Filosofia, fundamentada no materialismo dialético-histórico como uma reflexão “crítica, radical e de conjunto”

(SAVIANI, 2002, p. 150), que propicia ao ser social a condição de conhecer, ter ciência do real e de, portanto, orientar os rumos da história individual e social, de intervir e transformar o mundo de maneira livre, consciente e criativa.

E, como a história é a ação dos homens na sua concretude sócio-econômico-cultural, não há outro caminho a seguir a não ser a busca da compreensão dos determinantes da lógica do modo de produção capitalista, da condição efetiva da classe trabalhadora, da sua consciência de classe e missão histórica de autoemancipação e emancipação humana universal. Daí que o processo analítico trata de um contraste não entre o real e o ideal, mas entre um passado e um presente históricos, fundamentos para um futuro igualmente histórico.

É nesta perspectiva que apresentamos algumas reflexões que envolvem a Filosofia e a Educação e sua potencialidade histórica. Partimos, assim, do materialismo dialético-histórico, a partir do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, sua visão de história, de educação, do homem como ser de práxis, e sua potencialidade e necessidade histórica de conhecimento da lógica interna e das mazelas históricas do modo de produção capitalista.

O pensamento filosófico e educativo de Marx e Engels apresenta, assim, uma potencialidade crítica e sensibilizatória ao fazer uma análise crítica do modo de produção capitalista, e propõe como desafio histórico a sua superação. Mas este intento não segue um determinismo do curso dos acontecimentos, de maneira mecânica, idealista, mas segue a história como atividade dos homens que buscam seus fins. Neste sentido, para a realização histórica é necessário a produção das condições histórico-estruturais, como de mediações específicas, de ações concretas, para que tal transformação possa ser efetivamente realizada. Defendemos a tese da possibilidade da construção de uma nova história a partir da educação *omnilateral* da classe trabalhadora.

A questão educacional em Marx tem como primeiro pressuposto as condições materiais efetivas historicamente determinadas, das suas condições reais de existência, ou seja, de caráter sócio-econômico-cultural. Por isso, os fundamentos da educação, nesta perspectiva, partem da concretude da vida real, de fatos humanos de maneira objetiva, racional.

Não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de se processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo real [...]. São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são

condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem [...]. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2002, p. 19-20).

No modo de produção capitalista, a “consciência”, as “representações” são determinadas pela exploração do trabalho, pela propriedade privada dos meios de produção. Esta estrutura de sociedade produz a exploração, tanto da natureza quanto social, praticada por uma classe dominante, que se utiliza de representações e formas teóricas para justificar seus interesses de dominação, de manutenção do status quo. É e nesta dinâmica que está inserida a educação e sua história que, de um lado reproduz as condições vigentes, e de outro lado é um espaço de crítica aos modelos educacionais dominantes e possibilidade propositiva, no sentido de pensar e propor novas formas de ações transformadoras das condições materiais de existência e das relações sócio-econômico-culturais.

Nas sociedades de classes, a educação e seus fundamentos diferem segundo as classes, porque “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes”, pois “a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” ou ainda mais, “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual” (MARX; ENGELS, 2002, p. 48). Por isso, no modo de produção capitalista, dividida em classes antagônicas, não há possibilidade de uma educação universal. Só é possível um ser explorado defendendo um mesmo princípio daquele que o explora por uma imposição ideológica que camufla as reais condições de vida de ambos.

Assim, para que o princípio e a prática individualista de relações entre os homens sejam superados pelo princípio: “Dê cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (MARX, 2012, p. 32) é necessário um efetivo movimento de crítica, resistência, desmascaramento e superação dos imperativos da competição, da acumulação, da maximização dos lucros que regem não apenas todas as transações econômicas, mas as relações sociais em específicas do modo de produção capitalista. Tal modo de produção, apesar de se apresentar como uma teoria e prática emancipatórias, não eliminou a exploração do homem pelo homem. Não fez mais que modificar as formas da exploração, pois está fundado nela: “Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despudorada e brutal” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

A educação, na perspectiva materialista dialético-histórica, na sua análise crítica da totalidade das ações humanas, procura compreender o movimento que se apresenta como real proposta de criação de novas relações humanas, no sentido de propiciar aos homens, mediante reflexão e ação, a superação da exploração, do estado atual das coisas. Tal domínio só se realizará com a substituição do modo de produção capitalista por uma nova forma de associação, pois “é somente na comunidade que o indivíduo possui os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; é somente na comunidade que a liberdade pessoal é possível” (MARX; ENGELS, 2002, p. 92). Neste sentido, para Lenin, a educação consiste em identificar-se com a classe trabalhadora em sua organização e luta contra a exploração capitalista.

Para vencer a resistência da classe dominante só há um meio: encontrar, educar e organizar para a luta, na própria sociedade que nos rodeia, às forças que podem e, por sua situação social, devem formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo (SHISKHIN, 1966, p. 404).

As categorias fundamentais desta educação expressam a vinculação entre o indivíduo e a sociedade, a forma na qual aquele se integra e se realiza aos interesses sociais, coletivos. Tais fundamentos são expressões da prática social da classe trabalhadora, servindo, assim, de força motriz para serem concretizados ao longo do processo histórico, pois, como diz Makarenko “nossa conduta se deve medir unicamente pelos interesses da coletividade e de cada um de seus membros” (SHISKHIN, 1966, p. 63).

Por isso, a finalidade da educação, nesta perspectiva, é investigar as práticas humanas, de maneira científica, racional, imanente, propositiva, de análise do estado atual de coisas, no sentido de buscar apreender a realidade social humana, como condição necessária de sua interferência e transformação. Por isso, o curso que tomarão os acontecimentos e o desenvolvimento da sociedade depende, em grande medida, das práticas educativas da classe trabalhadora, pois “o futuro é obra do homem. No cenário atual vemos o homo *autocreator*, o homem criador do seu próprio destino e que esteve presente durante todo o desenvolvimento histórico” (SCHAFF, 2001, p. 154).

Esta abordagem radical da educação, como mediadora das relações humanas, não permite a idealização ou o caráter redentor, de previsibilidade fatalista para a história humana. Mas, se a educação, nesta perspectiva, não tem caráter determinista, sua prática se apresenta com sentido de necessidade, possibilidade de superação do estado atual de coisas, de propiciar a consciência da necessidade ativa de compreensão do desenvolvimento histórico e da participação interventiva e transformadora.

A humanidade só enfrenta as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 2000, p. 52).

A finalidade última é a emancipação humana, isto é, a construção de uma realidade especificamente humana, que não nascerá naturalmente e nem somente pelo esgotamento das forças capitalistas, mas pelo enfrentamento, protesto, indignação, denúncia e ruptura com toda forma de alienação, de “reificação”, de exploração do homem pelo homem, da ordem estabelecida, pois a história em si nada é senão a atividade dos homens que buscam seus fins e, o fim da educação, nesta perspectiva, é propiciar a todos os indivíduos humanos igual aspiração à emancipação, uma mesma pretensão de satisfazer suas necessidades humanas ou como diz Saviani (2002, p. 48): “Agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos”.

Por isso, consideramos que tratar da educação, nesta perspectiva, é tão difícil quanto querer negar nela tal dimensão, pois compreendemos que nenhuma afirmação sobre a educação poderá ser considerada concluída. A educação se prova na ação, daí só podermos falar de educação mediante a ação efetiva dos seres humanos, em constante movimento, nas suas determinações materiais, históricas. Daí ser a educação um espaço de prática e reflexão crítica e radical no sentido de analisar os diversos movimentos históricos, suas contradições e conflitos, assim como suas efetivas e possíveis transformações, como ação do homem sobre as circunstâncias históricas.

A importância e a dimensão educativa são entendidas, assim, no sentido amplo, como processo vital de existência humana, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, intervir e transformá-lo na sua prática social. A apropriação de conhecimento é processo que reflete as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais. Educar, assim, significa “garantir ao ser humano a possibilidade de interferir e, porque não, orientar os rumos de sua história individual e coletiva” (GOERGEN, 2001, p. 36).

O direcionamento da educação dentro dos determinantes históricos do modo de produção capitalista, que conduz a educação a uma mera qualificação técnica ou profissionalizante, marcadas pela lógica da competição, do acúmulo material e do sucesso mercantil, só pode ser transformado e superado mediante uma educação revolucionária, ou seja, com referenciais e práticas revolucionárias. Daí a articulação entre teoria e prática, com diz Saviani (In: FREITAS, 1996, p. 183).

Para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por

contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica. E isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis.

Portanto, a crítica ao modo de produção capitalista requer, para sua superação, uma efetiva proposta pedagógica interventiva e transformadora, um compromisso político e social dos educadores, dos educandos, da escola. É aqui que entra a dimensão política da educação, isto é, de não ajustamento, de não adaptação ao modo de produção capitalista, mas de ser uma mediação na formação de uma racionalidade consciente, interventiva, de fortalecer a resistência no desenvolvimento do processo social, nas várias dimensões humanas, especialmente a política, que significa agir sobre o mundo e compreender essa ação.

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero como isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a técnica. Estas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (SAVIANI, 2002, p. 212).

Neste sentido, a educação se constitui numa atitude política consciente, coerente com os princípios da emancipação humana. Por isso, a necessidade de uma Filosofia da Educação como sua missão de ser “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” ou “produzir cidadania, consciência histórica, responsabilidade moral, elevação ética, participação política e sensibilização estética nas gerações presentes e futuras” (NUNES, 2003, p. 38-39).

E é neste sentido que a educação não pode ser compreendida à margem da história, pois ela é uma reflexão-ação dos problemas postos pelo desenvolvimento histórico, nos determinantes das relações do modo de produção capitalista. Desta forma, não é possível separar a educação dos determinantes sócio-econômico-culturais, pois ela não é um processo neutro, mas inserida no movimento histórico, que a condiciona, mas também é condicionado por ela.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Neste sentido, a educação cumpre a missão de uma contundente crítica das concepções e práticas educacionais atreladas à lógica do capital, que tem no individualismo, no lucro, na mercantilização, na competição e exploração do trabalho seus fundamentos e práticas. A educação capitalista não vai além da reprodução, legitimação e manutenção da ordem dominante vigente, incapaz de transcender os limites do capital. É neste contexto que surge a necessidade de pensar uma “educação para além do capital”, como diz Mészáros.

Porém, mesmo diante da força do capital, pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana é um desafio possível, pelo fato do modo de produção capitalista, mesmo com toda sua força condicionante, ser limitado em relação à sua imposição sobre a produção das ideias e do conjunto das práticas e aspirações humanas. As ideias não são impostas e aceitas automaticamente; por isso, as ideias capitalistas como construções sócio-econômico-culturais históricas não são naturais, nem eternamente necessárias. Quer dizer, é no interior do próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista que, de um lado há a manutenção da ordem vigente e, de outro lado, nascem as práticas superadoras e construtoras de uma nova realidade.

Esta necessidade de compreensão do conjunto das ações humanas é defendida por Marx nos seus escritos quando, por exemplo, denuncia a educação burguesa como despolitização dos trabalhadores, considerando “os trabalhadores como mercadoria” e “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2004, p. 80). Neste sentido, quanto mais a educação é condicionada ao mercado capitalista menos humaniza-se a si mesmo e menos humaniza a natureza. O capital fica estabelecido como o fundamento da produção, da educação e da própria vida humana. Neste sentido:

A produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação da mercadoria; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser desumanizado tanto espiritual quando corporalmente (MARX, 2004, p. 92-93).

Porém, como diz Engels, “a miséria não só ensina o homem a rezar: também ensina a pensar e atuar” (MARX; ENGELS, 1983, p. 80). Por isso, é fundamental tratar a questão da educação não desvinculada do conjunto da produção social da vida humana, pois pensar a transformação das condições objetivas nas quais o modo de produção capitalista se impõe sobre a humanidade significa compreender as suas contradições. Falar de educação, nesta perspectiva, exige, portanto, uma atitude

analítica crítica de toda teoria e prática pautada no adestramento, na doutrinação, subordinação, servilismo, dependência, que transforma a classe trabalhadora em mercadoria, coisa, em ser alienado e propor alternativas de superação de tal condição. Marx, em uma das mais contundentes críticas sobre a forma capitalista de tratar o trabalhador, diz:

Deforma (aleija) o trabalhador convertendo-o numa anomalia, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos [...] o indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...] sua força individual do trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital [...] a deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho em geral na sociedade [...] Subdividir um homem significa executá-lo, se merece a pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassino de um povo (MARX, 1988, p. 270-272).

O processo de produção de uma educação transformadora passa, antes de tudo, pelo debate entre uma teoria reflexivo-analítica, de esclarecimento racional, e uma prática consciente, possível, propositiva, aberta, possibilitando à classe trabalhadora ser sujeito capaz de compreender, se posicionar e intervir nos processos de produção da vida e da sociedade para, como diz Engels, “produzir homens plenamente desenvolvidos [...] não deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais [...] e o embrutecimento tanto sobre o organismo como sobre as faculdades mentais dos trabalhadores” (MARX; ENGELS, 1983, p. 24-25).

Neste sentido, a educação é entendida dentro do processo de produção histórica, como um movimento dinâmico, contraditório, que está sendo construída a cada dia por indivíduos que estão vivendo seu momento histórico, como produtos e produtores das determinações históricas. Só assim é possível acreditar, possibilitar e fazer acontecer concretamente as mudanças, as transformações, as “necessárias aspirações emancipadoras” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Assim, a classe trabalhadora, como classe revolucionária, é que pode reagir contra toda forma de exploração, de reprodução ou aceitação do já determinado. E sua teoria e prática, também no campo educacional, se choca com discursos e práticas petrificadas, resignadas, que insistem em manter suas maneiras de pensar, organizar o processo sócio-econômico-cultural.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas pra mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida ‘sociedade de produtores livremente associados’. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada com uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

É por isso que, ao longo da nossa reflexão, além da constatação, da denúncia e da crítica a todas as formas de alienação, desumanização, reificação, fetichização, exploração humana, levadas a cabo de uma maneira radical pelo modo de produção capitalista, defendemos a possibilidade e necessidade histórica de ruptura, de superação de tal condição e de construção de novas relações entre o homem, a natureza e a sociedade, enfim a construção da nova sociedade. O papel da educação, orientado nesta perspectiva de superar e ir “para além do capital” é absolutamente crucial para esse propósito.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva positivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial a este propósito (MÉSZAROS, 2005, p. 71-72).

Enfim, insistimos mais uma vez naquilo que defendemos, ou seja, a emancipação humana e social só será possível a partir da crítica radical, da ruptura efetiva de todas as estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais desumanizantes e exploratórias, produzidas pelo modo de produção capitalista. Daí que, ter conhecimento do real é condição fundamental para lutar contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação, isto é, conhecer e demonstrar as contradições do capital. Esta é a tarefa fundamental da perspectiva educacional da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão foi produzida com o intuito de expressar e propor um debate sobre a questão educacional a partir de algumas referências e leituras do pensamento social de Marx e Engels. Partimos da convicção que a construção de uma educação *omnilateral* faz parte do movimento dinâmico da história humana, nas suas contradições, construída a cada dia por indivíduos que estão vivendo seu próprio momento histórico. Só assim é possível acreditar, possibilitar e fazer acontecer concretamente as mudanças, as transformações e realizar as aspirações humanas emancipadoras.

Neste sentido, entendemos a atualidade e potencialidade revolucionária do pensamento de Marx e Engels sobre a educação que tem como fundamento a discussão

sobre a união, organização e educação da classe trabalhadora como condição necessária de enfrentamento de todos os discursos e práticas do modo de produção capitalista, que trata tanto a educação, assim como outras dimensões humanas fundamentais como objeto mercantilista, a serviço do capital. Assim, a educação, em Marx e Engels, além de desafiar e reagir a qualquer tentativa de limitar o trabalhador a um ser unilateral quer mostrar que cabe à classe trabalhadora a construção do seu destino e do destino da humanidade na sua concreticidade histórica, onde cada indivíduo possa exercer a totalidade de sua capacidade produtiva, se aproprie da totalidade dos bens produzidos universalmente, participe da totalidade do seu processo educacional e político.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *A Reivindicação do Futuro: Trabalho, Educação, Política na Globalização do Capitalismo*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1996.

GOERGEN, Pedro. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *Introdução à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012,

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos Sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NUNES, César. *Educar para a Emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, Adam. *A sociedade Informática*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SHISKHIN, Anton. *Ética*. Buenos Aires: Cartago, 1966.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CENTROS DE MEMÓRIA NAS
UNIDADES ESCOLARES DO CENTRO PAULA SOUZA: DESENVOLVIMENTO DE
UMA PROPOSTA PARA AS FACULDADES DE TECNOLOGIA DE ITU E DE
JUNDIAÍ-SP**

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista (Centro Paula Souza - SP)

Resumo: Como produzir um conhecimento institucional que desvende os elos identitários, as relações de pertencimento ali envolvidos e a percepção que a comunidade tem da instituição escolar? Parte-se da hipótese de que se deve fomentar a criação de centros de memória nas unidades de ensino para que se estude permanentemente este percurso, tornando-se a comunidade envolvida em condições de compreendê-lo e transformá-lo. No início de 2014 foram iniciados os esforços para implementação de centros de memórias em unidades do Centro Paula Souza. O objetivo geral desta proposta é fomentar o reconhecimento e o mapeamento de acervos escolares destacando sua importância para a história institucional e para a história da educação profissional e tecnológica. Este artigo discute e documenta esta iniciativa, apresentando algumas leituras e reflexões a cerca da importância do patrimônio educativo e das pesquisas em torno da cultura escolar considerando a relevância dos estudos sobre patrimonialização e memória institucional.

Palavras chave: História da Educação. Cultura Escolar. Patrimônio imaterial. Educação Profissional

**Heritage education centers and memory in center school units Paula Souza :
development of a proposal for Itu Technology Colleges and Jundiaí -SP**

Abstract: How to produce institutional knowledge that unveils identity bonds, the relationships of belonging therein and the perception the community has of the educational institution? We start from the hypothesis that the creation of memorial centers must be fomented on the educational units in order to study this trajectory permanently, involving the community in conditions to understand it and transform it. In the beginning of 2014, efforts for implementation of memory centers were initiated at units of Centro Paula Souza. The general objective of this proposition is to foment the recognition and mapping of school archives highlighting their importance for institutional history and the history of professional and technological education. This article discusses and documents this initiative, presenting some readings and thoughts on the importance of the educational heritage and researches revolving school culture, considering the relevance of studies about patrimonialization and institutional memory.

Key-words: . Education history. School culture. Intangible heritage . vocational education

Introdução

Este estudo foi concebido como uma contribuição para os estudos do patrimônio educativo na perspectiva dos registros da história da instituição escolar a partir das memórias dos sujeitos que ali se constituíram enquanto tais e também contribuíram com a constituição do espaço escolar, seja como alunos, professores, familiares e colaboradores em geral.

Nessa abordagem se entrecruzam a patrimonialização da cultura escolar na sua dimensão cultural, técnica e política com a memória institucional procurando lançar luzes sobre a instituição escolar como um lugar de memória.

O que se defende nos limites deste estudo é o trabalho de construção e reconstrução dos elos de Identidade, pertencimento e enraizamento na produção coletiva do espaço escolar, algo que põe em evidência as passagens e as vias de

acesso entre o patrimônio material e o patrimônio imaterial. Como afirma Paes (2014), o patrimônio cultural interpretado desta maneira não é só a expressão da sociedade: “ele movimenta, aviva, põe em evidência as passagens, as vias de acesso entre o material e o simbólico, entre o sujeito e o seu meio, entre uma razão prática e uma razão simbólica. O patrimônio cultural torna-se um fato social (p.2) .

Para Ribeiro (2013), o foco da preservação do patrimônio imaterial relacionada à divulgação de histórias institucionais é a valorização do protagonismo de pessoas comuns que participaram dos processos decisórios ou vivenciaram uma determinada cultura no cotidiano de suas experiências de trabalho e, no nosso caso, também de formação escolar e atuação social. Como um item do processo de patrimonialização, o enfoque na história institucional evidencia a pluralidade das fontes e a polissemia das interpretações possíveis. Para isso, os objetos, fotografias, documentos produzidos pela instituição e pelos sujeitos, além dos testemunhos orais são importantes na constituição de um acervo escolar.

Apresentando estudos e intervenções iniciados em 2013 no contexto de um projeto piloto para Centros de Memória para a Fatec de Itu e da Fatec de Jundiaí, o presente artigo relata o processo de elaboração das fichas de inventários, das escolhas das fontes, da metodologia da pesquisa quanto ao levantamento e registro das fontes documentais e a elaboração de um *portal web*.

A importância da memória institucional: a patrimonialização dos acervos escolares

Paul Ricoeur (2007) na obra *A memória, a história, o esquecimento* nos convoca para um trabalho da rememoração contra a compulsão da repetição. Vivemos uma época que se identifica com a aceleração do tempo histórico. A produção e profusão da informação reforça, em muitas situações, a experiência que tudo é ou deve ser sempre novo, colocando questões importantes para a construção das identidades e das memórias individuais e coletivas. A banalização de imagens e informações sempre renovadas produz um cansaço que nos leva a avaliar este imenso volume informacional como um amontoado de coisas que apenas se repete: *nada de novo no front*. Carente de relações de pertencimento, a contemporaneidade busca estas relações no passado e no trabalho da construção da memória. Como ainda afirma Ricoeur (2007), “[...] a memória é o presente do passado (p. 111).

É todo um esforço de resgate histórico que não significa, sempre e necessariamente, o trabalho da memória a exigir reflexão permanente. Segundo Ribeiro (2014):

Como em um movimento de resistência frente a uma história “insuficiente”, as últimas décadas do século XX, nossa sociedade inundada por este presente se descobriu inquieta, em busca de raízes, de identidades e para tanto tornou-se obcecada com a memória” (p. 18).

A esta obsessão pela memória, muitas vezes em nome da valorização e da exploração econômica das práticas culturais dá-se o nome de patrimonialização, que é um fenômeno complexo e multifacetado. A patrimonialização pode ser compreendida como o esforço de conservação dos chamados patrimônios culturais na maioria das vezes com interesses ligados à economia política das cidades e às lógicas da economia global, ofertados aos olhares atentos às singularidades locais como uma nova mercadoria entre outras (PAES, 2014). A patrimonialização envolve também, segundo Paes (2014), um conjunto de práticas sociais, desde as mais diversas formas de produção cultural, de saberes simbólicos e técnicos, até os inúmeros processos de institucionalização do patrimônio como tal, que permitem a preservação dos bens culturais.

Não se trata de construir uma visão maniqueísta do que seja a patrimonialização, mas a de se sempre colocar questões fundamentais, a saber: o que lembrar e preservar, para que lembrar e preservar e ainda como preservar o que pensamos estar ameaçado pelo esquecimento?

A patrimonialização, associada ao advento e ao desenvolvimento da chamada nova história cultural (BURKE, 1992, 2002, 2005; CHARTIER, 1990, 1999, 2001, 2002; DE CERTEAU, 2002; LE GOFF, 1991) pode ser pensada, segundo Paes (2014) em três dimensões: cultural, técnica e política.

A dimensão cultural diz respeito a uma questão de ordem mais ontológica. O homem, no exercício da cultura “elege o que deve ser preservado, imprimindo uma dimensão valorativa aos bens materiais ou intangíveis” (PAES, 2014, p.2). A dimensão técnica diz respeito à capacidade de desenvolver saberes, instrumentos e normas para levar a termo o processo de preservação da experiência cultural, que de outra forma estaria condenada à caducidade e ao esquecimento. A dimensão política se refere à seleção e normatização dos bens que devem ser patrimonializados envolvendo ações e decisões, resultantes de conflitos de interesses.

Mais recentemente se junta a este esforço de patrimonialização historicamente vinculado às edificações, objetos e centros históricos das cidades, a busca pelo chamado patrimônio imaterial, estreitamente vinculado às questões da memória individual e coletiva daqueles que, de outra forma, não teriam suas tradições conhecidas e reconhecidas.

Como afirmam Granato e Lourenço (2010) à exceção das coleções que se encontram nos museus, grande parte do patrimônio da ciência encontra-se em instituições que não possuem nem vocação, nem missão, nem orçamento, nem pessoal qualificado, nem, muitas vezes, sensibilidade para a sua preservação e divulgação. As escolas fazem parte deste grupo de instituições.

Ainda segundo estes autores, a esmagadora maioria das coleções, bibliotecas, arquivos e espaços edificados de relevância históricocientífica, encontra-se disperso por universidades, institutos politécnicos, antigos liceus, laboratórios de investigação, hospitais, sociedades científicas e também escolas técnicas. É comum, não só no Brasil, que este patrimônio se encontre em situação vulnerável, de abandono, sujeito à arbitrariedade e em risco de danos irreversíveis ou mesmo de perda irremediável (GRANATO, LOURENÇO, 2010).

A patrimonialização dos acervos escolares contribui para mudar este quadro, ou seja, não se trata apenas de uma micro história institucional, mas da busca de relações amplas com o contexto espacial e histórico e das mediações entre o conhecimento que se produz na escola, para a escola, com a escola e para além da escola.

Para Mogarro et. al. (2014), os objetos educativos sob a perspectiva da história da ciência e da tecnologia são muito importantes do ponto de vista simbólico e patrimonial e também de uma compreensão ampla da narrativa histórica que contextualiza e articula diferentes sujeitos, práticas e ambientes escolares, além das correntes pedagógicas que se sucedem.

Os vestígios deixados pela cultura escolar, evidentemente, revelam importantes nexos entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, á medida que o patrimônio da ciência e da tecnologia, muitas vezes utilizado como recurso didático antes de se tornar totalmente obsoleto, encontra-se abandonado nas instituições escolares.

A cultural escolar aqui abordada diz respeito à cultura material da escola, mas também à memória dos indivíduos e as diferentes representações que a instituição escolar pôde construir e receber ao longo de sua história, constituindo-se assim estudo numa perspectiva que não polariza patrimônio imaterial e patrimônio material (JULIA, 1995, 2000; VIÑAO, 1998, 2001, CHERVEL, 2014).

Um grande marco para os estudos sobre cultura escolar no Brasil surgiu por iniciativa do Prof. Dr. José Mário Pires Azanha, ao publicar em 1991, o artigo intitulado “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. Para Azanha (2014), para compreender a instituição escolar não basta levantar e analisar seus resultados. É necessário adentrar na cultura escolar que se desenvolveu historicamente. Isso é possível a partir de um amplo conjunto de investigações multi e interdisciplinares das

manifestações culturais que ocorrem dentro da escola e que se traduzem em práticas que se transformam e que também perduram ao longo do tempo.

Segundo Mogarro (2005):

As instituições escolares têm-se vindo a afirmar como microcosmos, com formas e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção dessa memória escolar e da sua identidade histórica (p. 104/105).

Mogarro (2005) apresenta uma divisão importante na organização dos acervos escolares. Mostra a importância dos documentos de arquivos e as outras fontes de informação que devem ser entrecruzadas. Nos seus estudos e práticas com acervos escolares, Mogarro (2005) apresenta como documentos de arquivos as diversas atas das mais variadas reuniões e encontros institucionais, livros de cadastro e registro de alunos, professores e funcionários administrativos, registros de rendimento escolar dos alunos, regulamentos internos, correspondências diversas e circulares interinstitucionais, trabalhos de alunos, jornais e comunicados institucionais, documentos administrativos e financeiros, imagens, relatórios diversos, publicações de alunos e professores, etc. Concordamos com Mogarro (2005) quando afirma que estes documentos são o “nucleo duro” de um processo investigativo sobre a cultura escolar e a memória institucional.

Embora muito ricos, os documentos de arquivos devem ser somados e confrontados com as fontes de informação de diversas naturezas tais como: legislação, relatórios técnicos, itens da imprensa local e de publicações pedagógicas, equipamentos e objetos de diversa natureza, coleções particulares, testemunhos orais e as lógicas narrativas de natureza pessoal, documentos iconográficos, objetos que fazem parte dos seus espólios museológicos, etc.

Segundo Mogarro (2005), estas fontes não são simplesmente complementares ou externas à instituição escolar:

São fontes/produções múltiplas, que reflectem (*sic*) a própria multidimensionalidade e complexidade das realidades educativas, assim como a diversidade e pluralidade dos meios de intervenção dos actores (*sic*) educativos. Esses documentos apresentam perspectivas diversas, que permitem apreender a realidade educativa e contribuem para uma riqueza significativa de dados e das análises que sobre eles se podem realizar (p. 110).

Um projeto-piloto para os centros de memória da Fatec de Jundiaí e da Fatec Itu-SP

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) foi instituído em outubro 1969 por força de decreto lei assinado pelo então governador do Estado de São Paulo, Abreu Sodré. A autarquia assim surgida tem desde seu início o objetivo de articular, realizar e desenvolver a educação técnica e tecnológica nos graus de ensino médio e superior (CEETEPS, 2014).

O Ceeteps tem, nos últimos anos, vivido uma expansão vertiginosa com uma grande diversidade de cursos e cenários regionais. Por um lado, o resgate da história das unidades já há mais tempo estabelecidas permite a construção e o reconhecimento de uma identidade institucional. A partir de 2002 o Centro Paula Souza iniciou um amplo processo de expansão de suas unidades e atualmente, coexistem Escolas Técnicas (ETECs) centenárias e Faculdades de Tecnologias (FATECS) mais antigas com Etecs e Fatecs recém criadas. Como tem sido registrada e analisada a história destas diferentes unidades, surgidas em contextos diferentes? Como a instituição, como um todo, tem conhecido e avaliado a sua própria trajetória? Parte-se do pressuposto de que é fundamental a preservação do patrimônio material e imaterial relacionada à divulgação de histórias institucionais e a valorização do protagonismo de pessoas comuns que participaram ou vivenciaram uma determinada cultura no cotidiano de suas experiências de trabalho e de formação.

Na grande maioria das Etecs e Fatecs sequer há a idéia de que existe um acervo histórico ou que ele possa ser constituído a partir já da inauguração das escolas. Levando em conta o processo de expansão de Etecs e Fatecs, em que medida estas novas unidades estão preocupadas em registrar a sua própria história não como glorificação do passado, mas como estratégia de avaliação permanente de sua trajetória? Partimos da hipótese de que uma das alternativas para enfrentar esta questão é a pesquisa no âmbito da memória e da História da Educação Profissional e Tecnológica (CARVALHO 2011, 2013; CARVALHO, BATISTA, 2012). . A questão que nos orienta é a de como produzir um conhecimento institucional que desvende os elos identitários, as relações de pertencimento ali envolvidos e a percepção que a comunidade tem desta instituição. Disso decorre a importância dos centros de memória nas unidades de ensino para que se estude permanentemente este percurso, tornando-se a comunidade envolvida em condições de compreendê-lo e transformá-lo. No início do ano de 2014 foram iniciados os esforços para implementação de centros de memórias na Fatec de Itu e na Fatec de Jundiaí.

O objetivo geral desta proposta tem sido fomentar o reconhecimento e o mapeamento de acervos escolares destacando sua importância para a história

institucional e para a história da educação profissional e tecnológica quanto à inserção local de suas escolas e sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico. Os objetivos específicos são: fazer levantamento documental e iconográfico já existente, mas disperso, que possibilite um conhecimento efetivo da história da Fatec Jundiaí e da Fatec Itu, fazer seleção desta documentação organizando acervos que deverão ser higienizados e catalogados e organizar espaços físicos e digitais para estes acervos a serem chamados de Centros de Memória. Além do referencial teórico e reflexivo apresentado neste texto, contamos com os estudos e experiências no contexto do Grupo de Memórias e Histórias da Educação Profissional (GEPEMHEP, 2015). Organizar acervos escolares é um grande desafio. Dar e garantir a este acervo um espaço institucional de preservação e de produção de conhecimento é tarefa a ser conquistada com a criação e a manutenção de um centro de memória.

Em levantamento feito no ano de 2014, o Gepemehep fez um mapeamento dos acervos escolares e centros de memória nas unidades do Ceeteps, como pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1 – Localização dos centros de memória e acervos escolares das unidades do CPS



Fonte: GEPEMHEP (2015)

Breve histórico das unidades

Segundo Batista e Freire (2012), os estudos e iniciativas para implementação da Fatec Jundiaí em 2002 foram resultado da ação conjunta de setores empresariais e educacionais com apoio do poder público, no sentido de ter a primeira faculdade pública na cidade. A Fatec Jundiaí se localiza em espaço revitalizado da antiga Companhia Paulista (Complexo FEPASA), que tem uma rica história relacionada à formação do trabalhador ferroviário em suas oficinas-escola e nas suas parcerias com o setor público

para fomentar a educação profissional. Atualmente a unidade oferece cinco cursos tecnológicos e conta com cerca de 1.200 alunos oriundos de Jundiaí e cidades vizinhas.

A Fatec Itu foi inaugurada no dia 28 de fevereiro de 2008. Em 2011 passou a ocupar sua sede nova em terreno cedida pela Etec de Itu. A Fatec Itu é a primeira faculdade pública da cidade, oferecendo semestralmente 200 vagas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os cursos existentes são de graduação tecnológica: Gestão da Tecnologia da Informação (períodos matutino 40 vagas e noturno 40 vagas), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (período vespertino 40 vagas), Mecatrônica Industrial (período matutino 40 vagas) e Eventos (40 vagas).

Atualmente a faculdade conta com cerca de 800 alunos, com projetos de expansão como é a construção de prédio para a incubadora tecnológica de Itu. .

Grupos de trabalho para constituição e inventário dos acervos escolares

O projeto de pesquisa nucleador de todo este processo conta com a colaboração de grupos de trabalho de onde se originam projetos de iniciação científica, leituras e atividades no contexto das disciplinas *Gestão do Patrimônio Cultural* e *Geografia* no curso de Tecnologia em Eventos oferecido pelas Fatecs de Jundiaí e Fatec de Itu.

Para todas as ações de levantamento de objetos e documentos, foram elaboradas e preenchidas fichas de inventário conforme pesquisas prévias e discussão nos Clubes de Memória realizados no contexto da Unidade de Ensino Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza. Desde 2010 os professores responsáveis pelo projeto participam das reuniões dos Clubes de Memória realizadas pela Cetec para discutir textos, projetos, metodologias, limites e possibilidades da pesquisa sobre memórias e história da educação profissional a partir da cultura escolar e de relatos orais de ex-professores e ex-alunos. A seguir são apresentadas as ações de grupos de trabalho formados nas unidades de Jundiaí e de Itu buscando atender as especificidades de cada uma delas.

Considerando a necessidade urgente da valorização, conservação, pesquisa e divulgação dos vestígios do patrimônio educativo e das concepções e práticas escolares ligados à educação profissional e tecnológica, passou-se, na Fatec de Itu, a contribuir com esta iniciativa, viabilizando a existência e permanência de um Centro de Memória. No início de 2014 foi iniciado um trabalho de levantamento e seleção dos seguintes registros que já existem mas estão dispersos ou não considerados como elementos do patrimônio educativo: artigos de jornal sobre a Fatec Itu, fotos da instituição e seus colaboradores em diferentes momentos da sua história, entrevistas e vídeos institucionais ou mesmo realizados por alunos e professores e direção. A instituição

ainda conta com uma coleção de artefatos técnicos e pretende organizar esta coleção num acervo que possibilite compreender o desenvolvimento tecnológico do qual a instituição faz parte.

Como primeiras iniciativas deste grupo de trabalho foi realizado um inventário parcial dos objetos armazenados na instituição e que constituem um acervo de objetos importante para a história da tecnologia.

Os documentos históricos possibilitam uma sistematização de histórias do cotidiano, com possível ênfase neste registro a partir daqueles que vivenciaram e construíram este cotidiano. Na Fatec de Jundiaí, as ações se iniciaram a partir da constituição de um acervo para o Centro de Memória em formação, considerando um trabalho prévio realizado em sua hemeroteca e um acervo de livros antigos. O trabalho já iniciado na hemeroteca diz respeito ao levantamento, organização e catalogação de artigos de jornais em que assuntos relativos à instituição são tratados. As categorias inicialmente elencadas são temas relativos aos vestibulares, alunos, professores, projetos e cursos oferecidos.

Neste trabalho inicial também se teve acesso a um acervo de livros antigos que foi também inventariado e aguarda, no espaço da biblioteca, a adequação do espaço físico do centro de memória. De qualquer forma, há o pressuposto de que um objeto, imagem, documento ou qualquer item do acervo, para ser parte do Centro de Memória, não precisa necessariamente estar dentro de uma sala específica, constando a sua localização e guarda no próprio registro do inventário.

Foi iniciado também um levantamento da sua memória institucional, inaugurada em 2002, a partir dos relatos de seus alunos e professores que vivem ou viveram o cotidiano da instituição. A metodologia utilizada tem sido a da história oral, havendo registros das entrevistas em vídeo, além de transcrições e transcrições dos relatos registradas em ficha específicas.

Grupo de trabalho para elaboração de um portalweb

Dada a importância da preservação da memória histórica de qualquer que seja a instituição, um sistema de informação pode contribuir para uma disseminação pública do acervo. Da criação do projeto piloto dos Centros de Memória da Fatec Jundiaí e Fatec Itu em 2013, surgiu a necessidade da criação de um sistema de informação para gerir uma base de dados composta pelos artefatos, concretos ou abstratos, que o caracterizam.

Quais seriam as tecnologias envolvidas no processo de criação de um sistema focado em gerenciamento de documentos de diversas naturezas tais como, fotos, artigos de jornal, transcrições de entrevistas, objetos de valor histórico e vídeos ligados a história da instituição? Partiu-se da hipótese de que as técnicas baseadas no conceito de Gerenciamento Eletrônico de Documentos (GED) possibilitariam a criação de um sistema capaz de capturar, gerenciar, armazenar, preservar e disseminar documentos relacionados ao Centros de Memória das Fatec Jundiaí e Fatec Itu.

A metodologia da pesquisa foi o levantamento e o estudo em sites especializados, uso de sistemas de controle para desenvolvimento do sistema análise de requisitos. Os estudos iniciais se referiram aos conteúdos básicos sobre engenharia de software e a programação profissional em HTML 5. (SOMMERVILLE, 2010; LUBBERS, ALBERS, 2013; HEDENGREN, 2012).

A partir destes estudos, a equipe de informática elaborou um *portal web* em torno das categorias de documentos existentes no Centro de Memória e já parcialmente inventariados. Tanto para o usuário comum como para os administradores do portal os itens foram separados em seis categorias (hemeroteca, imagens, objetos, entrevistas, vídeos e livros). A página inicial do portal pode ser vista na figura 2:

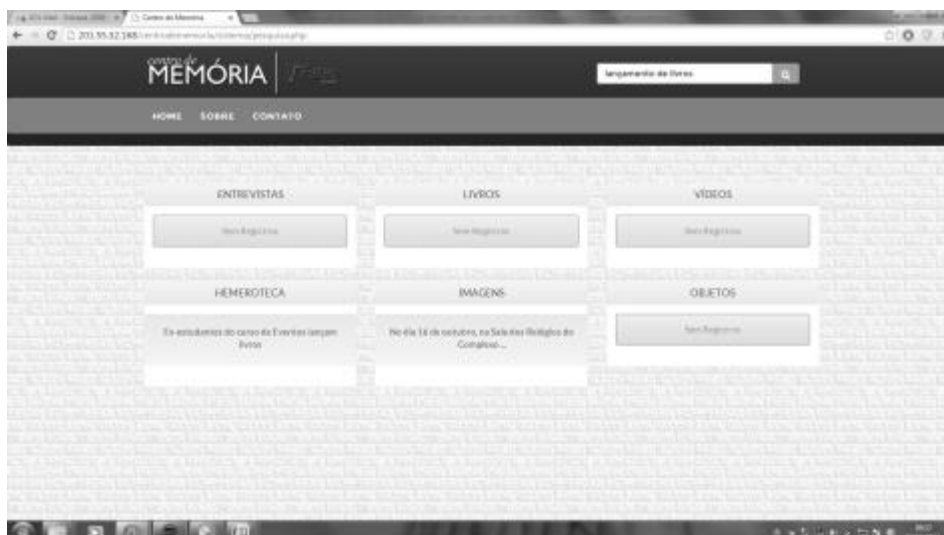
Figura 2 – Aspecto da página inicial do portalweb



Fonte: Centro de Memória (2015)

À medida que estes itens foram inseridos no portal foi sendo constituindo um conjunto de palavras-chave. A figura 3 mostra, por exemplo, o que o portal apresentava em abril de 2015, quando se buscava informação sobre “lançamento de livros”:

Figura 3 – Aspecto do portalweb do Centro de Memória



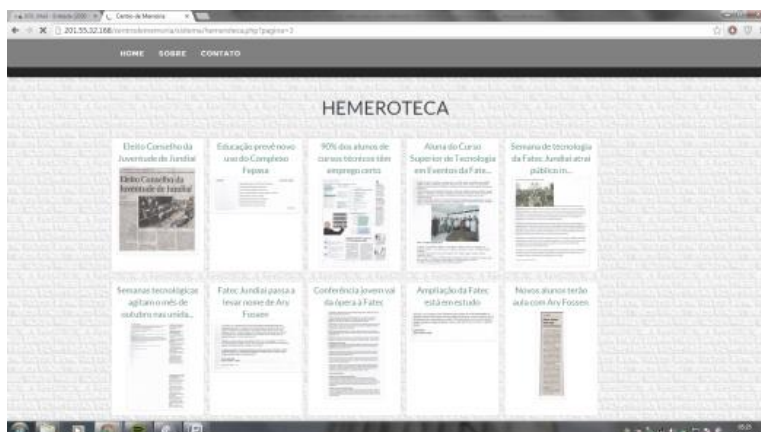
Fonte: Centro de Memória (2015)

Também foi definido que o portal pode receber contribuições dos usuários, que poderão enviar imagens ou vídeos relacionados à memória institucional, contribuindo com este acervo (EVANGELISTA Jr, 2015). A equipe de informática construiu o portal web a partir das seguintes ferramentas:

- Linguagens de Programação: PHP
- Editor de Textos: notepad++;
- Gerenciador de Banco de Dados: phpMyAdmin;
- Banco de Dados: MySQL;
- Construtor de Protótipos: Balsamiq Mockups;
- Outras Ferramentas: Bootstrap.

Com o acervo sendo paulatinamente inserido no portal web, a página relativa à hemeroteca se apresenta da seguinte forma (Figura 4):

Figura 4 – Página da hemeroteca (listagem dos artigos de jornal)



Fonte: Centro de Memória (2015).

Para obter uma informação ou artigo específico basta inserir um termo no campo de busca ou mesmo clicar no artigo de interesse, como poder ser visto na figura 5:

Figura 5 – Acesso a artigos da Hemeroteca



Fonte: Centro de Memória (2015)

A Hemeroteca tem sido o item mais dinâmico do portal web à medida que artigos de jornal já inventariados estão sendo inseridos, mas também os artigos de jornal disponibilizados na internet e selecionados pela equipe da biblioteca são inseridos diariamente, proporcionando assim uma importante iniciativa de registrar a história do tempo presente.

O desenvolvimento do portal web teve como ponto de partida o acervo existente e já inventariado do Centro de Memórias da Fatec Jundiaí, sendo a próxima etapa do projeto a replicagem do portal no site institucional da Fatec Itu.

Considerações finais

Este artigo apresenta algumas leituras e reflexões a cerca da importância do patrimônio educativo e das pesquisas em torno da cultura escolar considerando a relevância dos estudos sobre patrimonialização e memória institucional.

Como parte das atividades iniciadas em 2013 no contexto de um projeto piloto para Centros de Memória para a Fatec de Itu e da Fatec de Jundiaí, o trabalho relata o processo de elaboração das fichas de inventários, das escolhas das fontes e da metodologia da pesquisa quanto ao levantamento e registro das fontes documentais, além do esforço coletivo de construir um portalweb para registrar e divulgar os resultados do projeto. Chamamos aqui de esforço coletivo a organização e efetivação de grupos de trabalho dos quais participam docentes e discentes destas diferentes unidades para a concepção, organização e digitalização de acervos escolares que constituem os Centros de Memória em formação nas respectivas unidades.

O trabalho iniciado tem se concentrado em fontes documentais diversas e dispersas entre os diversos atores e suportes eletrônicos tais como fotos digitais, hemeroteca em processo de digitalização, vídeos disponíveis na internet. A principal característica deste *corpus* que ao poucos se constitui é a fragmentação e, quase sempre, a baixa qualidade técnica. Ao mesmo tempo que são documentos relativamente fáceis de serem encontrados, carecem de clareza de informação e qualidade técnica, levando-nos a refletir sobre as considerações de Morgarro (2005) sobre a importância dos arquivos institucionais como núcleos duros deste tipo de processo investigativo.

Algo a ser destacado na busca de informações e documentação é o trabalho coletivo pois, à medida que se vai divulgando e compartilhando as primeiras descobertas, mais detalhes e aprofundamentos do material estudado veem à tona, com a contribuição mais ampla da comunidade no entorno da instituição. Divulgar os resultados parciais desta empreitada tem também este objetivo: fazer-se conhecer, mostrar os avanços e limites para aprender cada vez mais e melhor, trocando experiências institucionais na construção da memória e do patrimônio educativo.

Referências Bibliográficas

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990- 1991. Disponível em: www.usp.br/revistausp/08/11-josemario.pdf. Acesso em 20 dez. 2014

BATISTA, Sueli S. S. ; FREIRE, Emerson. Dez Anos de Fatec Jundiaí (2002-2012) no contexto de expansão das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (2001-2012). *Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura da Fatec Jundiaí*. Edição n.4, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.revista-fatecjd.com.br/index.php/RETC/article/view/26>. Acesso em 07 dez. 2014

BERDOULAY, V. . Espaces Publics et Mise en Scène de la Ville Touristique. *Rapport Final de Recherche*. Université de Pau et des Pays de L'Adour,(2005).

BURKE, Peter. (org.) *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

_____. *História e teoria social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

_____. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, Maria Lúcia M. *Patrimônios, Currículos e Processos Formativos*. Centro Paula Souza, Imprensa Oficial, 2013.

_____. *Cultura, saberes e práticas. Memórias e História da Educação Profissional*. São Paulo: Centro Paula Souza/ Imprensa Oficial, 2011.

CARVALHO, Maria Lúcia M; BATISTA, Sueli S. S. Cem anos de educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. In: *Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas* (Bellucci, Batista, org.). São Paulo, Paco Editorial, 2012.

CENTRO de Memória da Fatec Jundiaí. Disponível em:
www.fatecjd.edu.br/centrodememoria. Acesso em: 20 abr. 2015.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

_____. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *À Beira da Falésia. A História entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Disponível em cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308. Acesso em 20 jun. 2014

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 2 vols., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000/2002.

EVANGELISTA Jr., Vamiro Aparecido et. al. Desenvolvimento de um portal para o Centro de Memória da Fatec Jundiaí - Dep. Ary Fossen. *Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura*. Vol. 16, 2015, p. 135-150. Disponível em: <http://www.revista-fatecjd.com.br/retc/index.php/RETC/issue/current>. Acesso em 20 abr. 2015.

GEPEMHEP. Centros de Memória. Disponível em:
<http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/gepemhep.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GRANATO, Marcus; LOURENÇO, Marta C. Reflexões sobre o Patrimônio Cultural da Ciência e Tecnologia na Atualidade. *Revista Memória em Rede*, 2010.

HEDENGREN, T. D. *Smashing Wordpress - Além do Blog*. Porto Alegre. Bookman. 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001, no 1, p.10.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

LUBBERS, P.; ALBERS, B. *Programação Profissional em Html 5*. Rio de Janeiro. Alta Books. 2013.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. *Revista Pro-posições*, v.16, n.1(46), jan.abr-2005.

MOGARRO, Maria João et al. Inventário e digitalização do patrimônio museológico da educação. Um projeto de preservação e valorização do patrimônio educativo. *Revista História da Educação*. UFPel –Pelotas, v. 14. N.30, jan. abr-2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/28916/pdf>. Acesso em 10 jun. 2014

PAES, Maria Teresa Duarte. *Patrimônio cultural, turismo e identidades territoriais – um olhar geográfico*. Disponível em:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/19.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014

RIBEIRO, Suzana L. S. Da ideia ao projeto. In: *História oral na Educação: Memórias e identidades* (CARVALHO, M.L.M.; , RIBEIRO, S.L.S., orgs.). Centro Paulo Souza, Cetec, São Paulo, 2013.

_____. Memória Institucional: o trabalho como elo de identidade e pertencimento. *Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura da Fatec Jundiaí*. Jundiaí, 13ª. edição, out. 2013, p. 16-23. Disponível em: www.revista-fatecjd.com.br. Acesso em 10 jan. 2014.

SOMMERVILLE, I. *Engenharia de software*. São Paulo. Pearson Addison Wesley. 2010.

VINAO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes. In: Asociación de Historia Contemporánea. *Culturas y civilizaciones. 111 Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid , 1998, p. I 67 -183.

_____. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un hisroriador. In: *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas/ S. Paulo: Aurores Associados, SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação, 2001, p. 21-52.

HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. PERSPECTIVAS DE UN BALANCE, 2001-2012

Ma. Esther Aguirre Lora, IISUE, UNAM
Jesús Márquez Carrillo, FFyL, BUAP

Como participantes directos en la realización del tercer estado del conocimiento realizado en México, que abarcó el trabajo realizado a nivel nacional entre el año 2001 y 2012, nos interesa compartir esta experiencia con la comunidad de historiadores de la educación. Para ello, organizamos nuestra ponencia en dos ejes: 1. El que atañe a las vicisitudes del trabajo y sus resultados; 2. El que se refiere a algunas tendencias en el despliegue del campo, en las condiciones de producción del conocimiento y en las temáticas emergentes en el campo de la historia e historiografía de la educación.

1. Vicisitudes y resultados

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa organiza cada diez años la realización de estados del conocimiento en las diecisiete áreas temáticas en que actualmente se encuentra organizado. La actividad de dirige a registrar la producción en el campo (libros, capítulos de libros, artículos, ponencias, tesis, producción electrónica) y proceder a analizarla para detectar las tendencias que van marcando cada década. En el mes de septiembre del 2010 este Consejo conformó un grupo de estudiosos de la educación, procedente de distintas instituciones del país, que se harían cargo de coordinar el trabajo en cada uno de los diecisiete campos temáticos o áreas establecidas.²³⁴ Aceptamos la invitación a coordinar el trabajo del Área 9, Historia e historiografía de la educación. La propuesta consistía en realizar una base de datos, susceptible de consultarse desde cualquier lugar y por cualquier persona interesada en ella.

Al concluir el trabajo, logramos la participación directa de 18 estados, sobre 31 entidades federativas y un Distrito Federal que integran la República Mexicana, así como de un sector pequeño de la zona metropolitana, es decir el Distrito Federal. Como puede verse originalmente cubrimos un poco más de la mitad del país. Por ello nos dimos a la tarea de complementar la información por distintas vías, de lo que resultó un levantamiento de 84.37% de información procedente de todo el país.

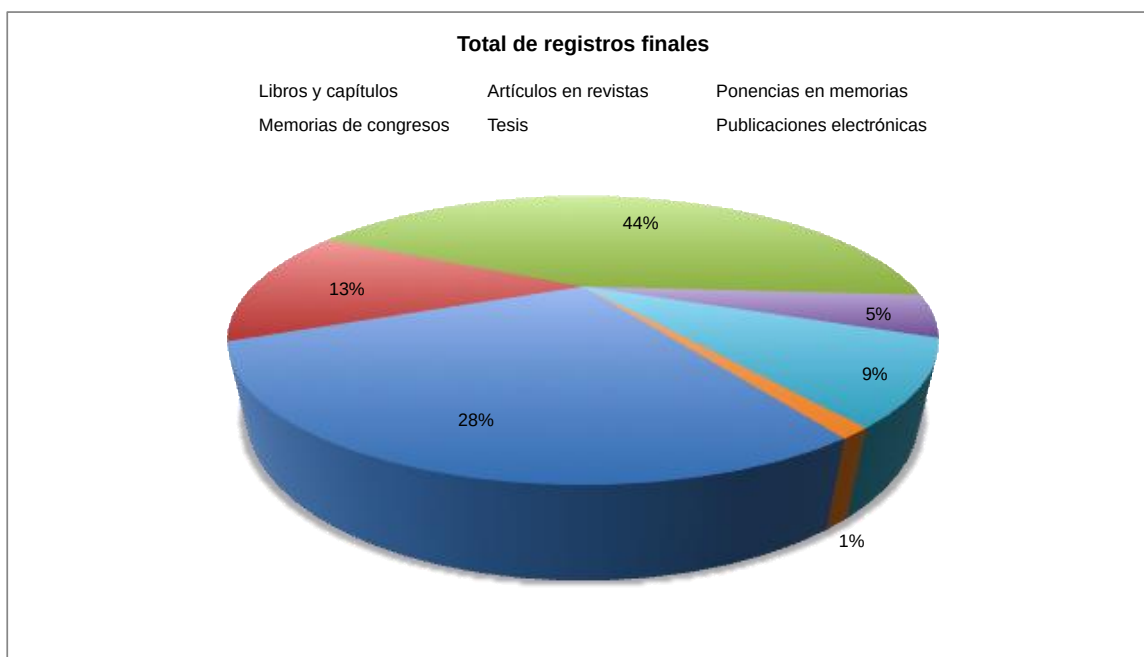
²³⁴ Nos referimos a: 1. Aprendizaje y desarrollo humanos; 2. Currículo; 3. Educación ambiental para la sustentabilidad; 4. Educación superior, ciencia y tecnología; 5. Educación y conocimientos disciplinares; 6. Educación y valores; 7. Entornos virtuales de aprendizaje; 8. Filosofía, Teoría y Campo de la educación; 9. Historia e historiografía de la educación; 10. Relaciones entre educación y mercados laborales; 10 a. Otras relaciones entre educación y sociedad; 11. Investigación de la investigación educativa; 12. Multiculturalismo y educación; 13. Política y gestión; 14. Prácticas educativas en espacios escolares; 15. Procesos de formación; 16. Sujetos de la educación; 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.



Este tarea implicó muchísimo trabajo de coordinación: correos, reuniones, comunicaciones individuales y colectivas, cartas, invitaciones, etc. etc. Somos conscientes que los registros realizados en las bases de datos son incompletos, tienen errores y, en todo caso, son susceptibles de mejoramiento considerando que aún hay autores y obras que no pudimos integrar por los medios que tuvimos al alcance; la tarea fue muy compleja, pues participamos 85 personas con tareas específicas. Lo que presentamos es el resultado del trabajo de un conjunto de colegas que creímos y coincidimos en la viabilidad, importancia y beneficio social proyecto, pese a las adversidades.

La tarea resultó titánica, como puede constatare en el siguiente cuadro:

Productos	Totales registrados
Libros y capítulos	768
Artículos en Revistas	367
Ponencias en Memorias	1203
Memorias de congresos	131
Tesis	244
Publicaciones electrónicas	31
Totalidad de Registros	2744



2. Despliegue del campo, condiciones de producción, tendencias y temáticas emergentes.

En relación con el despliegue del campo, puede decirse que a principios de los años setenta comenzó a emerger en el seno de las ciencias sociales la *historiografía crítica de la educación*. Esta forma de hacer historia planteó que la escuela y el aparato escolar no eran sólo un instrumento de desarrollo social, sino también un dispositivo de reproducción, control y conflicto. En esta búsqueda, a partir de entonces empezaron a surgir seminarios vinculados con la historia de la educación, con diferente orientación y perspectiva, entre los que podemos señalar el del CIS-INAH (1973), hoy CIESAS-México, el del Colegio de México (1976), el del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM (1976). Hoy es impensable la historia de la educación en México sin la experiencia de esos Seminarios, cuyo enraizamiento académico se ha extendido hacia varias ciudades del país (Toluca, Guadalajara, Puebla, Zacatecas, Morelia, Guanajuato, entre otras).

Finalmente, puede decirse que en la década de los ochenta la historia de la educación se convirtió en un campo de trabajo para un grupo heterogéneo de profesionales (filósofos, pedagogos, químicos, antropólogos, etc.) (Galván y Quintanilla, 1993: 11, 38). Hoy se cultiva a lo largo y ancho del país. Sus investigadores conforman un contingente híbrido con distintas trayectorias personales, posiciones desiguales en el *establishment* académico y, desde luego, diferentes perspectivas teóricas y

metodológicas.²³⁵ De esta guisa, frente a una visión uniforme del desarrollo educativo, surgió una historia de la educación mucho más rica y más compleja.

Sin que hayan desaparecido las formas historiográficas tradicionales, en tres décadas de trabajo se pasó de una forma de hacer historia predominantemente centrada en los acontecimientos, a otra que vislumbró estructuras y, de ésta, a una más cuyo interés mayor es el estudio, plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales y, de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas.

La historia de la educación se cultiva hoy en muchas instituciones del país, y lo que pudiera parecer su fortaleza –su profesionalización y la convergencia de distintas disciplinas relacionadas o no con los procesos educativos– es también su debilidad, pues comparte con la historiografía mexicana la mayor crisis intelectual, que para Enrique Florescano radica en "su incapacidad para ofrecer a la nación una historia de la nación. Dividida como está en tantas parcelas como hay historiadores o corrientes historiográficas, se antoja imposible que una de ellas pueda reunir esa miríada de especialidades en un todo coherente, significativo y accesible al lector común. La desvinculación de las instituciones y de los profesores que las integran se observa en el hecho de que ambos son indiferentes a las demandas sociales. No hay nuevas historias dedicadas al público amplio, ni síntesis, ni obras de divulgación que vuelquen al conjunto social el saber acumulado en los centros de investigación" (Florescano, 2002: 448-449).

Propiamente en cuanto a las condiciones de producción, cabe destacar que el rumbo que tomó la producción de conocimiento en esta década quedó marcado por los procesos de institucionalización y de especialización del campo. Los años noventa y los primeros años del siglo XXI nos dan indicios del tránsito más evidente del historiador al especialista legitimado y certificado por variantes del asociacionismo académico, sea que se trate de colegios, academias y distinto tipo de agrupaciones, que serán quienes establezcan las reglas del juego en la escritura de la historia: temáticas, metodologías, enfoques, formatos, aparato crítico, paulatinamente será normado y cada vez obedecerá a mayores controles desde el interior de los grupos académicos (baste revisar algunos de los formatos, cada vez más perfeccionados y meticulosos, que se utilizan para dictaminar). La figura de los pares académicos, expertos y asociaciones

²³⁵ Galván y Quintanilla, 1993: 38. Un balance inicial sobre el desarrollo de la historia de la educación en la década de los noventa. Galván Lafarga, 1997: 8-20.

que actúan como árbitros en las premiaciones y concursos,²³⁶ de los dobles o triples dictámenes ciegos, se impondrán para la sanción de ponencias en los congresos, la publicación de artículos en revistas arbitradas e indexadas, capítulos y libros con el consabido ISBN, que ya no garantiza la calidad del trabajo en cuestión.

A la vuelta de una década si bien se ha logrado mayor rigurosidad y meticulosidad en la presentación de escritos de diverso tipo con un alto nivel de especialización y de exigencias que actúan como filtros, también es cierto que se ha enclaustrado la producción y el ámbito de incidencia y proyección social (públicos). Pareciera que sólo se escribe para los pares; si bien se exploran otras formas de divulgación del conocimiento histórico sobre la educación, a menudo es escaso el contacto con otras realidades externas a la vida académica. Son los órganos evaluadores, de distinta magnitud y nivel de incidencia, los que paulatinamente han ido marcando las reglas del juego sobre las prácticas del historiador de la educación. La exigencia ha redundado en la súper especialización temática con la pérdida de la posibilidad de generar explicaciones globales que acerquen a la comprensión de un determinado proceso.

La necesidad de publicar, bajo esas reglas del juego, se ha incrementado (evaluación académica, PRIDE, PROMEP, políticas de deshomologación), de manera paralela a los espacios que se han abierto en revistas y congresos, los más, y aun en editoriales comerciales e institucionales, los menos. El problema subsiste en los centros de producción-distribución ampliamente consolidados y en los marginales, entre el historiador ampliamente certificado y 'arbitrado' y el que no ha logrado ese estatus; entre la cantidad de publicaciones de dudosa calidad y otras aportaciones.

Ahora bien, en el curso de la década 2002-2012, además de la consolidación de la normativa impuesta, desde lo que pudiéramos llamar Neo-intervencionismo estatal, para legitimar la producción en el campo de la historia de la educación hemos asistido a nuevas condiciones que impactan la producción. Entre ellas puede mencionarse el fortalecimiento de los posgrados e incremento de su población, algunos que integran entre sus líneas de investigación la historia de la educación, lo cual ha derivado en el aumento de una mayor cantidad de investigaciones, algunas de las cuales resultan originales y rigurosas, en la medida en que han pasado por distintos filtros. No obstante, a menudo son "flor de un día, en la medida en que los nuevos posgraduados no necesariamente habrán de dedicarse a la investigación si no tienen las condiciones

²³⁶ Véase De Vries, Wietse (2007), "Mandarinas en salmuera", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, (2), núm. 142, pp. 123-130.

institucionales para ello, pero también hay que tener presente la proliferación de posgrados que no reúnen las condiciones mínimas de calidad y de producción.

Ahora bien, dentro del vasto horizonte de la historiografía de la educación en la actualidad, nos interesa destacar tres tendencias emergentes en el campo. Sin duda hay distintas perspectivas y enfoques; las nuestras apuntan a la apertura que ha propiciado el posestructuralismo, con su explosión de discursos y pluralidad temática. Valga explicitar que partimos de la concepción de la educación como una práctica histórico-cultural en la idea de lo que Norbert Elias denominó coacciones civilizatorias, donde entra en juego un componente ético y moral que la define, asimismo, de acuerdo con Santoni Rugiu, consideremos que lo educativo está presente en todos los ámbitos y esferas de la vida social y no se circunscribe a la institución escolar.

- *Cultura escolar*

En el contexto del giro cultural (que se ha ido imponiendo sobre las explicaciones de corte socioeconómico y político), uno de los conceptos ampliamente incorporado por los historiadores de la educación, ha sido el de cultura escolar, propuesto por Dominique Juliá (1993), con referencias de trabajos importantes de autores como Antonio Viñao y Agustín Escolano, que han circulado ampliamente en nuestro país. En el curso de estos años esta perspectiva ha ido derivando en líneas de investigación en las que se cruzan la historia de las prácticas escolares, la normativa escolar, la vida cotidiana en la escuela, los estilos de vida de los distintos actores, los artefactos escolares, las culturas de los distintos actores, los manuales escolares, y todo lo que se expresa como vida interna de la escuela que surge *in situ*, sin perder de vista su relación con el campo más amplio de prácticas culturales en general.

En las últimas dos décadas la investigación sobre la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente. Distintas investigaciones se han dado en este sentido; algunas de las más socorridas son las que se refieren a los libros de texto y manuales escolares, en la medida que se han articulado con el proyecto MANES, con sede en la UNED, y con sub-sedes regionales, entre las cuales ha estado México (con sede en el CIESAS). También se ha incursionado, desde la perspectiva de la cultura escolar, en el campo de las disciplinas escolares.

Por otra parte, si bien existe interés por la indagación sobre la cultura material plasmada en museos, son pocas las investigaciones que existen al respecto. Una de las prácticas más abonadas en las universidades públicas estatales y en algunas Normales

ha sido promover y montar exposiciones sobre los instrumentos del saber, como pueden ser laboratorios, manuales y libros escolares, reproducción histórica de espacios áulicos y otros más. Sin embargo, podemos afirmar que existe un vacío importante en cuanto al estudio del patrimonio educativo.

- *De lo macro a lo micro, a lo macro*

Ya desde el estado del conocimiento de 1993 se percibía el deslizamiento de enfoques que iban de lo macrosocial a lo microsocioal (Weiss, 2005: 15), tendencia que ha continuado incrementándose y, más aún, ha colocado el asunto de la construcción del sujeto en el centro de nuestras preocupaciones. El impacto de las ciencias sociales en los modos de hacer historia de la educación se fue desplazando por la antropología, y específicamente por la etnografía, con lo cual se busca subsanar el olvido del sujeto, perdido entre las macrohistorias, los grandes procesos, las grandes estructuras; el reto metodológico que ello ha planteado es cómo recuperar a las personas en la historia. Esto ha implicado ver hacia los márgenes, hacia los grupos pequeños, hacia la gente común, hacia lo popular, hacia lo local, desplazando el interés por la historia de los grandes hombres y grandes eventos hacia segmentos más circunscritos y anónimos de la población. Este cambio ha implicado cambios de escala en los tiempos, en los espacios, en los procesos.

Nuevamente el reto que se ha planteado son las herramientas que habrían de utilizarse en esta revisión del oficio de historiar, por lo anterior no es casual que los historiadores de la educación en México, en el trayecto de la reciente década, hayan tratado de fortalecer el uso de la historia oral, la búsqueda de las historias de vida, el regreso a las biografías.

La microhistoria también ha propiciado el tránsito de la esfera pública a la esfera privada, haciendo de la vida cotidiana un fértil campo de observación.

La perspectiva del sujeto, como ámbito de estudio, también se ha traducido en una diversidad temática donde se cruzan niños, jóvenes, género-mujeres, grupos marginados, personas con capacidades diferentes, estudios culturales con perspectiva histórica.

- *Estudios comparados o historias entramadas*

A partir de mediados de los ochenta los estudios comparados en educación entraron en un importante proceso de renovación, donde Jürgen Schriewer, cuyas aportaciones se introdujeron al mundo de lengua española a través de Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada), tiene mucho qué decir al respecto: ha organizado seminarios, programas internacionales de investigación, publicaciones individuales y colectivas, proyectos en

los que algunos de nuestros historiadores de la educación y otros estudiosos del campo de la pedagogía comparada han participado, de ahí el interés manifestado por esta línea emergente sin que los historiadores de la educación nos hayamos preguntado por sus referentes teóricos y metodológicos iniciales.

De esta corriente renovadora han pasado, por lo menos, dos décadas, y aún falta un largo trecho por recorrer para su consolidación y franca difusión entre las comunidades de historiadores de la educación.

El actual reposicionamiento de los Estudios comparados en educación se da en el contexto de la globalización que necesariamente apunta al asunto de las modernidades, a la búsqueda de nuevos parámetros que aporten explicaciones históricas que vayan más allá del contexto de lo nacional y de lo occidental propiamente dicho, marcos en los que prevalentemente se han desplazado nuestras historias nacionales, mismas que han dominado el espacio de las indagaciones de historia de la educación.

La globalización, si bien constituye un fenómeno político-económico, tiene importantes implicaciones en el terreno educativo y cultural, lo cual ha traído consigo una revisión profunda de conceptos y referentes clave desde los cuales hemos construido las historias de la educación, pues en estos contextos globalizadores asistimos a nuevos deslizamientos que transitan del Estado Nación individual, que paulatinamente se ha ido adelgazando y perdiendo visibilidad, al territorio de lo transnacional.

Los estudios comparados primero se aplicaron en el terreno de las ciencias sociales en general y llegan con cierto retraso al campo de la historia en general y más aún de la educación; puede decirse que si bien se sigue esgrimiendo su conveniencia y sus dificultades metodológicas, aún hoy hay poco camino andado al respecto. Es posible que estemos más próximos a lo que Kocka llama “historias entramadas” (Kocka, 2003: 42), en la medida en que existen volúmenes colectivos organizados con participaciones nacionales e internacionales sobre un campo en particular, motivados por el propósito de indagar relaciones entre varios procesos que se tocan en algún punto, lo cual es un buen indicio de que estamos en el camino de la comparación, tal es el caso, por ejemplo de Mannarelli, 2007; Blázquez, 2005; Zuluaga y Ossenbach, 2004. Las publicaciones en torno al Centenario y Bicentenario también ofrecieron un espacio interesante para los Estudios Comparados, como lo muestra el caso de los movimientos independentistas a lo largo de América Latina.

A modo de cierre

A partir de nuestra perspectiva de lo histórico educativo, en el presente estado del conocimiento, el horizonte que abordamos no se circunscribió ni a lo didáctico ni a lo pedagógico, sino que también incluyó indagaciones que tienen que ver con la construcción de subjetividades en el sentido más amplio del término. En este sentido, puede decirse que la mayor parte de la producción de los historiadores de la educación se orienta a la historia de la vida escolar, donde hay logros muy importantes; sin embargo, aún existe un largo camino por andar en la exploración de otros espacios formativos y en la articulación con otros campos disciplinares; se trataría de salir del circuito de lo estrictamente educativo y del reduccionismo pedagógico, para entrar en diálogo con otros campos de especialidad para regresar a él con nuevas preguntas, nuevos arsenales y nuevos interlocutores. Afortunadamente, también encontramos iniciativas al respecto. Del mismo modo, es importante señalar, entre las tareas pendientes para un futuro próximo, mediados por una actitud incluyente y flexible, distinguir entre los productos de difusión y los de investigación original, así como los producidos por investigadores ya consolidados y los que están en proceso de formación, para lograr un mapa más fino del desarrollo de nuestro campo.

El campo de la historia de la educación, si bien expresa una gran vitalidad, en consonancia con el espíritu posmoderno se encuentra fragmentado, tanto por la propia expansión disciplinar de nuestros tiempos como por las políticas de evaluación en curso. La Universidad occidental, que surgió con una capacidad crítica, se ha ido diluyendo por las exigencias que le impone la globalización. En este horizonte es necesario repensar el papel de las humanidades y, en particular, el trabajo de los historiadores de la educación.

IMPACTOS HISTÓRICOS DA CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL.

Naura Syria Carapeto Ferreira

Universidade Tuiuti do Paraná/ Brasil

nauraf@uol.com.br

1. Introdução

Este trabalho apresenta resultados e reflexões da pesquisa realizada sobre a evolução da cultura do profissional docente no Brasil (CULTPROF): a evolução das condições de trabalho, mecanismos de acesso e promoção, valores, posicionamentos coletivos, imagens de si mesmos (identidades coletivas) e opiniões majoritárias dos professores, com o objetivo de analisar mudanças acontecidas desde a transição democrática brasileira. Objetiva-se: caracterizar a cultura profissional no Brasil que historicamente vai se construindo, para o marco teórico de análise da pesquisa; registrar e analisar as mudanças existentes na profissão docente nas duas últimas décadas, mapear a cultura profissional de profissionais da educação que atuam na Educação Básica conforme as categorias decorrentes da definição de cultura profissional elaborada pelo grupo de pesquisa; compreender como o coletivo de professores passou a identificar-se quase incondicionalmente com a instituição em que trabalha, associado ao bem-estar e ao progresso, dentro de um panorama desolador no exercício profissional atual no Brasil. sobre a construção da cultura profissional docente.

A construção histórica da cultura está diretamente atrelada às condições históricas, materiais, ideológicas, sociais e de trabalho a que este professor é submetido e também constrói as suas relações. A profissionalidade docente é construída no ofício de ser professor e na reflexão que isso acarreta com relação ao conhecimento científico produzido. Nesse mesmo direcionamento (VIEIRA PINTO, 1979, p. 23) afirma que “Em vez de permanecer como um ser que é apenas do mundo, transforma-se em um ser que é capaz de fazer o mundo ser dele”. Ou ainda conforme Elias (1994) que afirma que cada setor profissional passa por um processo de especialização próprio que diversifica os percursos e desenvolve seus métodos, objeto e espírito e formam grupos em torno de suas atividades e/ou regras do jogo. Isso os distingue dos outros grupos desde os mais próximos aos mais distantes.

Entende-se que a educação é concebida enquanto um fenômeno condicionado pelos acontecimentos que a circundam, é histórica, como histórica é a sociedade. Esse movimento ocorre por meio das contradições presentes no cotidiano, onde o ponto de partida é a tese, que é negada pela sua contradição, a antítese, que por sua vez também será negada o que irá compor uma nova síntese. A metodologia apoia-se na concepção dialética da história e no conceito de práxis. São investigados, no pólo prático, todos os profissionais da rede municipal, sindicatos (através da análise documental de material produzido por estes organismos e entidades científicas); imprensa e revistas especializadas, artigos e matérias dedicadas à profissão e a seu exercício divulgados nos grandes jornais e nas revistas especializadas em diversos momentos históricos, antes, depois e durante a transição democrática o Brasil. Analisaram-se fontes primárias e secundárias. O método de pesquisa se fundamenta nesses aspectos tratados a partir de fontes primárias e secundárias em vários tempos históricos. Os objetivos da pesquisa buscam analisar a cultura no tange aos valores cultivados e os efeitos desses na educação. Entende-se que a cultura pode ser conceituada como hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade e envolve costumes, conhecimentos, crenças. Sabe-se que os indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem, portanto, são múltiplas as determinações que precedem a construção da cultura e o constituem enquanto indivíduo. O que esses indivíduos são depende das condições materiais e de produção a que estão submetidos. Assim as pessoas possuem raízes ligadas as suas heranças culturais, memória, história e ideologias transmitidas pelas gerações durante o processo de socialização. Além de sofrerem influência da cultura geral, local e global, se constituem no cotidiano de suas relações consigo próprios, seus problemas, traumas, autonomia etc. Portanto, a cultura é uma constituição e transmissão histórica do processo de humanização. As criações da cultura e do homem fazem parte de um mesmo processo (VIEIRA PINTO, 1979). É um acúmulo de experiências que são capazes de realizar, de modo a fixar aquelas que lhes são favoráveis transformando-as em ideias. Para Heller (1985) o homem é produto de suas relações sociais integrado a uma dada realidade. Com isso o profissional docente é forjado por meio de suas

vivências, na relação teoria e prática que estabelece nessas relações e que servem de cenário no processo de formação de seus alunos pelo qual é responsável. A profissionalidade docente é construída no ofício de ser professor e na reflexão que isso acarreta com relação ao conhecimento científico produzido, pois ele não é mero produto do meio (EAGLETON, 2011), mas sim um produto das relações sociais ativas (FERREIRA, 2013). Apresentam-se análises significativas das entrevistas e coleta de dados das fontes pesquisadas.

2. Compreendendo a Cultura e a Cultura profissional docente

O termo cultura pode ser conceituado como hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade e envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas desse sujeito. Portanto, são múltiplas as determinações que precedem a construção da cultura e o constituem enquanto indivíduo, para Marx e Engels (2007) esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem. O que está diretamente relacionado das condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos.

Nesse sentido, “A cultura não é uma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2011, p. 39). É um sistema complexo que compreende uma rede de atividades, com significados compartilhados. O sujeito, no entanto não é consciente de forma plena desse processo que é redefinido com a prática coletiva em função desses múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano.

Um desses muitos elementos é destacado por Engels (1890, p.1) como o fator econômico, que segundo o autor, assim como para Marx, é a base dessa construção e as relações sociais de produção são determinantes, pois estão ligadas e são transmitidas pelo passado, mas não são o único determinante, dentre eles estão a classe, a política, a justiça, a luta em “um jogo recíproco de ações e reações”.

Prof. Dermeval Saviani já em 1980, quando publica seu livro *Educação: Do Senso comum à consciência filosófica*, destaca: que a cultura é o resultado da ação inteligente do homem sobre a natureza tornando-a mais humano e tornando-se , concomitantemente mais humano” (1980, p 120). Daí se depreende o caráter histórico da cultura no processo, também histórico da sociedade e suas relações.

Há que se considerar que a Cultura é um termo polissêmico com uma diversidade de valores, crenças, costumes e práticas que constituem o modo de vida de uma pessoa ou de grupo de pessoas e envolve entre outras questões a lei, a arte, a moral, os costumes, os hábitos e as capacidades adquiridas ao longo do tempo e no relacionamento com as demais pessoas e o ambiente. Para Hall (2014) os seres humanos são aquilo o que lhes foi ensinado.

Sendo, portanto, um termo complexo, que pode ser utilizado como ideologia para legitimar um determinado tipo de direcionamento político e/ou o poder. Ao se estipular a cultura da escola, a cultura do museu, a cultura da fotografia, direciona-se para um modo de vida de um determinado grupo de pessoas e por isso as une, pois pertence a um determinado local ou classe, profissão ou ainda geração. A constituição dessa cultura ocorre quando as pessoas compartilham também os modos de falar, de proceder, os saberes em comum, os sistemas de valores e ainda, uma autoimagem coletiva de pertença a uma determinada classe ou grupo. A formação dos sujeitos se dá em diversos contextos, cada pessoa nasce em uma determinada família, vive em uma dada comunidade, ou bairro, tem acesso a diferentes formas de lazer, processa uma determinada fé, frequenta uma ou mais escolas, com amizades e interesses diferenciados, segue carreiras distintas e ocupa um lugar em classes sociais também diferentes situadas em um dado momento histórico. Portanto, a constituição da cultura do ser humano se dá em uma dimensão social.

É nesses espaços e momentos que o ser humano está sujeito às regras sociais, onde a concepção de mundo é formada e a construção de valores se dá. Um movimento contínuo que o constitui de forma ininterrupta, porém não linear e não da mesma maneira para todas as pessoas. Nesse sentido, pode-se citar Heller:

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (1985, p.21).

Na constituição da cultura docente esse processo não se dá com uma configuração diferenciada, pois está imbricada em todas as etapas mencionadas acima. Desta forma, o profissional docente é forjado por meio de suas vivências, mas também na relação teoria e prática que estabelece, no cotidiano dessas relações. A profissionalidade docente é construída no ofício de ser professor e na reflexão que isso acarreta com relação ao conhecimento científico produzido. Nesse mesmo direcionamento (VIEIRA PINTO, 1979, p. 23) afirma que “Em vez de permanecer como um ser que é apenas do mundo, transforma-se em um ser que é capaz de fazer o mundo ser dele”. Ou ainda conforme Eias (1994) que afirma que cada setor profissional passa por um processo de especialização próprio que diversifica os percursos e desenvolve seus métodos, objeto e espírito e formam grupos em torno de suas atividades e/ou regras do jogo. Isso os distingue dos outros grupos desde os mais próximos aos mais distantes.

Isso sugere que o ser humano é, de acordo com Ferreira (2008), um processo de seus atos e que esse processo de constituição se dá a partir das condições dadas. Portanto, a cultura profissional docente se constitui, entre outras coisas, em conformidade com as condições de trabalho e formação desse profissional da educação. Onde,

(...) o homem só pode ser concebido concretamente como produto das relações sociais, como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância não é, todavia o único elemento a ser considerado, pois a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Todavia, o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos, ativamente por meio da “produção da sua existência”, do trabalho e da técnica (FERREIRA, 2008, p. 53)

São relações estabelecidas de forma consciente e ativa em conformidade com o grau de inteligibilidade de cada um. Nesse sentido, o professor ao se relacionar e ao constituir uma determinada cultura profissional transforma o meio em que está inserido e transforma a si mesmo numa relação dialética. A legitimidade cultural é uma realidade que pressupõe uma relação entre as pessoas, o meio, os bens culturais e as múltiplas instâncias de convivência entre si. E a criação dessa cultura vai depender diretamente da maior ou menor capacidade de impor uma cultura ou um sentimento de importância de um comportamento ou direcionamento. Assim

(...) a “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo ... A palavra combina de maneira estranha crescimento e cálculo, liberdade e

necessidade, a ideia de um projeto consciente mas também de um excedente não planejável. (EAGLETON, 2011, p. 14).

A construção da cultura está constantemente entre o limiar do consciente e do inconsciente, das práticas e das teorias. Entre o trabalho e o lazer. A alienação e a ideologia.

Bruner (2001) concorda com esse ponto de vista ao afirmar que os indivíduos não são espelhos de uma dada cultura. Em conjunto com a cultura estão a interação entre eles e o pensamento individual que traz essa imprevisibilidade de comportamentos e sentimentos. Nesse sentido, a cultura é uma interação entre diversas interpretações do mundo e das histórias de cada um individualmente.

Nesse mesmo direcionamento Sacristán (1995) afirma que as profissões se definem pelas regras e conhecimentos que a constituem na atividade que realizam e pelas práticas desenvolvidas. Ou seja, cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo de tratar assuntos e situações peculiares que interferem na sociedade e recebem a sua interferência. No exposto, ressalta que as práticas não podem ser reduzidas as ações dos professores, mas envolvem toda uma gama de outras instituições que intervêm diretamente na constituição dessa prática, como, sistema social, sistema educativo e escola, por exemplo. No entanto deve-se destacar que não existe uma prisão cultural, ou ao menos não deveria existir, pois pertencer a uma determinada cultura é apenas ser parte de um contexto que o formou, mas que é aberto e ilimitado.

A escola e o professor estão inseridos em uma sociedade, um ambiente cultural que desenvolve práticas relacionadas com uma série de questões assinaladas por Sacristán (1995) como sendo: a) práticas de caráter antropológico, com situações que ocorrem em paralelo a vida escolar, mas que afetam diretamente seu cotidiano. Ela atende a um jogo de influências e possíveis interpretações e relações com fatos entre grupos sociais, culturais e econômicos. b) práticas institucionalizadas com o funcionamento de um sistema escolar e a sua estrutura de sustentação, como secretarias de educação, núcleos regionais que condicionam o trabalho do professor, pois adota normas coletivas e regulamentações organizacionais que devem ser seguidas. Uma burocracia controlada, mas nem sempre organizada que intensifica e proletariza o trabalho docente. São práticas que funcionam em diversos níveis do sistema, desde o mais amplo como secretarias, passando pela própria escola, até chegar ao interior da sala de aula. c) práticas concorrentes que não são estritamente pedagógicas, mas que exercem grande influência nas atividades dos professores, como manuais e materiais didáticos, por exemplo.

Esse cotidiano se constitui também em um espaço de formação, visto que nele ocorre a relação com outro, tão parecido e tão diferente de cada um dos convives. Essa relação, em determinados casos, não é deveras tranquila, mas que é perpassada por conflitos, jogos de poder e autoridade, muitas vezes, imperceptíveis aos olhares mais desatentos. São relacionamentos que trazem trocas de experiências, mas podem trazer também traumas e situações delicadas nas quais o professor precisará se posicionar e aderir determinados grupos ou se isolar. Essas práticas, em consonância com a formação, seja ela inicial ou continuada, podem fazer com que o professor se interesse pelo ambiente da pesquisa, científico, ou podem apenas fazê-lo assistir as informações se envolvimento por meio da transmissão de uma formação genérica e superficial, mas é importante ressaltar que “(...) a ciência é um dos elementos criadores da cultura, sendo ao mesmo tempo produzida por esta” (VIEIRA, PINTO, 1979, p. 54). Portanto, a reflexão e a análise das práticas é essencial para a constituição de uma cultura consciente e esclarecida e não apenas um tour pela vida e pela profissão, sem envolvimento, nem comprometimento.

Essas relações constroem uma experiência social onde a sociedade interfere na constituição das culturas individuais, sem definir cada sujeito, pois esse também interfere e constrói a sua individualidade que é modelada e remodelada a todo instante em uma relação mútua. Nesse mesmo direcionamento Heller (2008) destaca que o ser

humano contém em sua constituição a particularidade assim como o humano-genérico em uma relação de “individualidade particular” e de “genericidade humana”.

São relações que nos remetem a construção e funcionamento de uma “... rede em constante movimento, como um tecer e destecer ininterrupto das ligações.” (ELIAS, 1996, p. 35). Essa ideia de conhecimento e constituição em rede pressupõe que não haja linearidade, mas uma pluralidade de percursos e possibilidades. É nessa rede que se encontra o professor e a escola na constituição de uma cultura do professor e da escola.

Para a compreensão de como se dá a construção da cultura profissional docente torna-se essencial conhecer, relacionar e analisar os contextos onde sua prática educativa é construída e os valores que dela se originam.

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc.- e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

O que vai auxiliar na determinação do comportamento desenvolvido pelo professor, bem como na construção da cultura profissional é a relação que este estabelece, principalmente em início de carreira, com a teoria conhecida na graduação e o envolvimento com a pesquisa científica e o desenvolvimento da autonomia, a vivência da prática de trabalho e as relações estabelecidas da leitura dessas duas vertentes com o conhecimento. Tudo isso em função das tomadas de decisão das relações estabelecidas por ambas, teoria e prática, com o contexto social e histórico em que estão inseridos, nas contradições vivenciadas e percebidas, assim a leitura que esse professor realiza de todas essas questões.

Compreender as formas de agir e pensar do professor considerando suas posições sociais e culturais, estilos de vida, direcionamento pedagógico incorporado em sua trajetória de vida, experiências de ensino e de formação é essencial para se compreender a formação docente e todas as demandas que advém do trabalho docente, como valorização do profissional, organização política, entre outras questões.

Optou-se em pesquisar teses e dissertações que pudessem auxiliar no entendimento de como essas questões vem sendo analisadas nas pesquisas científicas de forma a conhecer o que é discutido no Brasil a respeito do assunto nos últimos anos. Esse tipo de investigação contribui para compreensão, organização e análise na definição da área de pesquisa e na constituição do campo teórico, em especial na sociedade atual que sofre mudanças constantes. É uma forma de ver que abastece o olhar.

Além disso, conhecer e mapear a produção acadêmica auxilia a desvelar tendências, lacunas, possibilidades e limites do tema a ser pesquisado. Nesse sentido, realizar o levantamento do Estado da Arte sobre a Cultura Profissional Docente gerou inquietações e questionamentos, como: De que forma a temática tem sido abordada? Em que regiões brasileiras? Quais as categorias de análise são mais usadas nessas pesquisas em detrimento de outras? Qual a metodologia utilizada? Quais as contribuições das pesquisas nessa área? Quais os autores mais citados?

O primeiro local a ser pesquisado foi o Banco de Teses e Dissertações da Capes, onde se utilizou dos seguintes descritores para realizar a pesquisa do Estado da Arte, entre 2011 e 2013: Cultura do Professor e Cultura Docente.

Cabe ressaltar a dificuldade da pesquisa sob esse aspecto na impossibilidade da pesquisa imediata das teses e dissertações anterior a essa data no site.

Na combinação Cultura do Professor o banco acusou a existência de 725 teses e dissertações sobre o assunto, sendo que 394 delas eram na área da educação, no entanto, apenas 24 se referiam a temática propriamente dita.

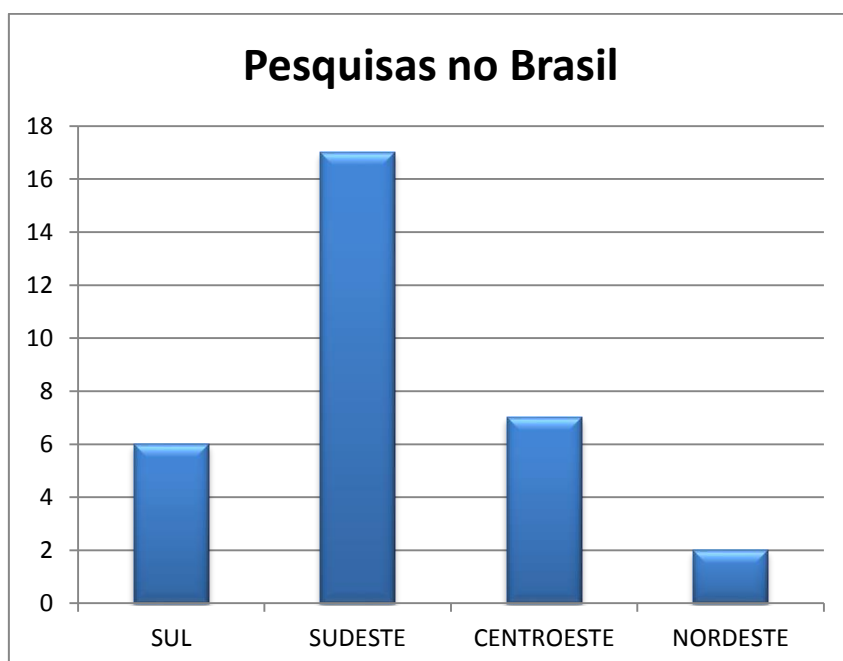
Na combinação Cultura Docente o banco acusou a existência de 580 teses e dissertações, sendo 375 na área da educação, no entanto, apenas 8 se referiam a temática a ser trabalhada.

Cabe destacar a pluralidade de enfoques nas pesquisas sobre esse tema, pois o restante das teses e dissertações não fala propriamente da temática Cultura Docente, mas de elementos que a compõe, como por exemplo, gestão, inclusão, formação de professores, livros didáticos, violência, gênero, TICS, estágio, currículo, autonomia, indisciplina, metodologia, filosofia, saúde, plano de carreira, avaliação, disciplinas e ludicidade.

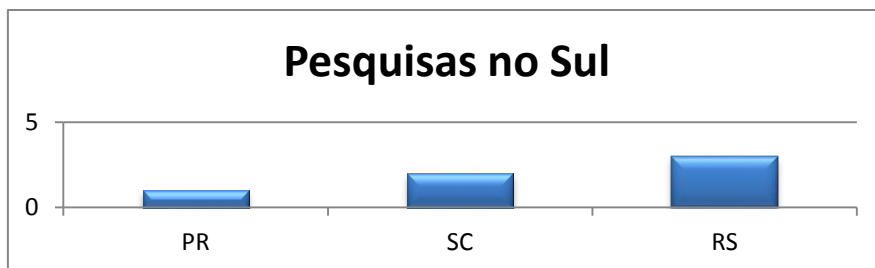
Assim sendo, o quadro apresentado de teses e dissertações da CAPES foi o seguinte: no ano de 2011 foram apresentadas 17 teses e dissertações, no ano de 2012 foram 14 e em 2013 apenas uma.

Percebeu-se que no computo geral 17 trabalhavam especificamente com a temática Identidade, enquanto 11 teses ou dissertações tinham desenvolvida a temática cultura, mas apenas 3 desenvolveram a temática referente a cultura do professor. Nestas, duas se referiam a memória e outra a condição docente.

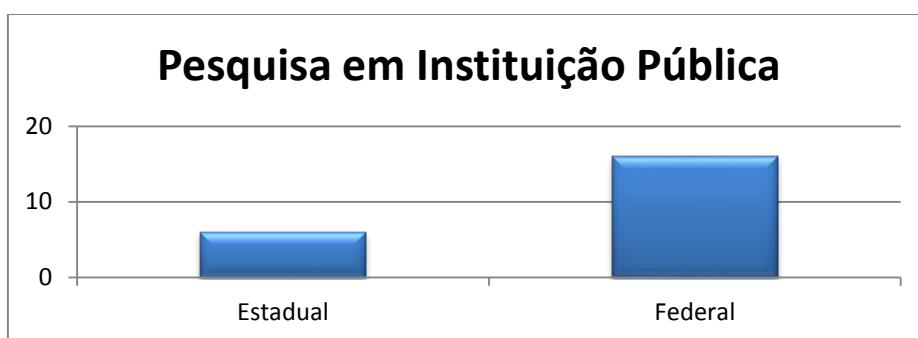
Foram identificadas 18 teses e 13 dissertações. Sendo que a maioria delas está situada no sudeste do país, seguido por centro-oeste, sul e nordeste.



As pesquisas relacionadas a construção da identidade e cultura docente no sul do país mostram o quanto o estado do Paraná tem poucas teses e dissertações desenvolvidas na área. Essa informação leva a refletir a respeito dos cursos de mestrado e doutorado do estado. Como estão divididas suas linhas de pesquisa? Será que por ser uma temática tão importante não deveria ser observada com olhares mais atentos pelos programas e pesquisadores em geral? Podem-se observar áreas de concentração onde a temática tem relação direta com as linhas de pesquisa dos programas do estado do Paraná sobre a formação de professores, políticas educacionais, história da educação, teorias e práticas, trabalho, cultura e escola.



Ainda nesse direcionamento, observaram-se quantas eram as instituições públicas e/ou privadas que concentravam as pesquisas nessa área. A maioria das pesquisas a respeito da cultura e/ou identidade docente foi desenvolvida nas instituições públicas, cerca de 22 delas, enquanto 10 partiram de universidade privadas. Nas instituições públicas não foram encontradas pesquisas nesta área em universidades ou faculdades municipais. Apenas em estaduais, que foram minoria e nas federais.

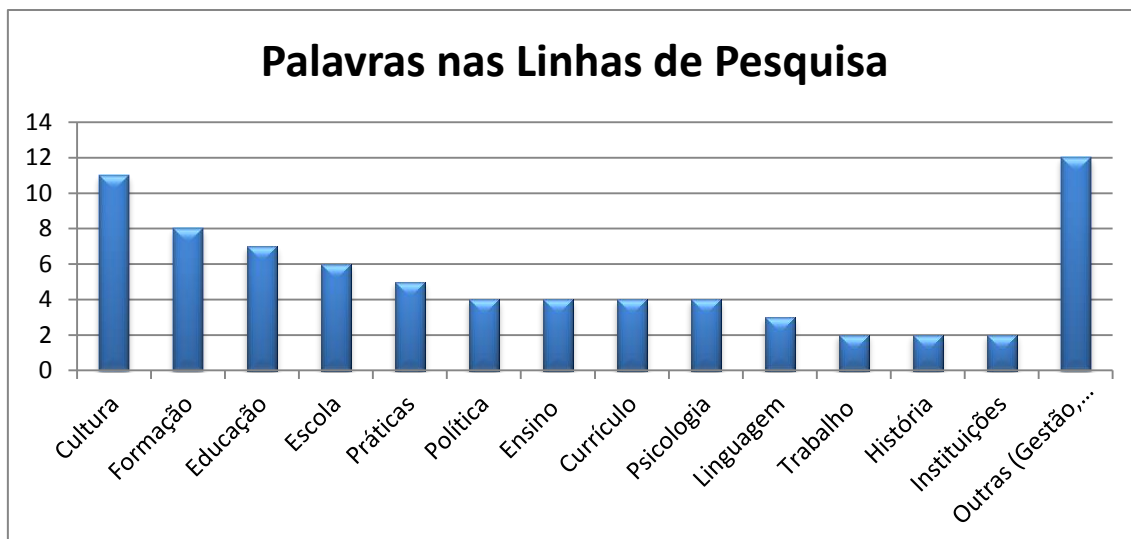


Nas pesquisas desenvolvidas no interior das instituições privadas, observou-se que a maioria delas ocorreu em universidades católicas.



Encontrou-se uma variedade muito grande de Linhas de Pesquisa de onde as teses e dissertações são provenientes. As que apresentaram um maior índice foram a linha Escola e Cultura: perspectivas das ciências sociais, da PUC-São Paulo e a linha Educação, Psicologia e Prática Docente, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

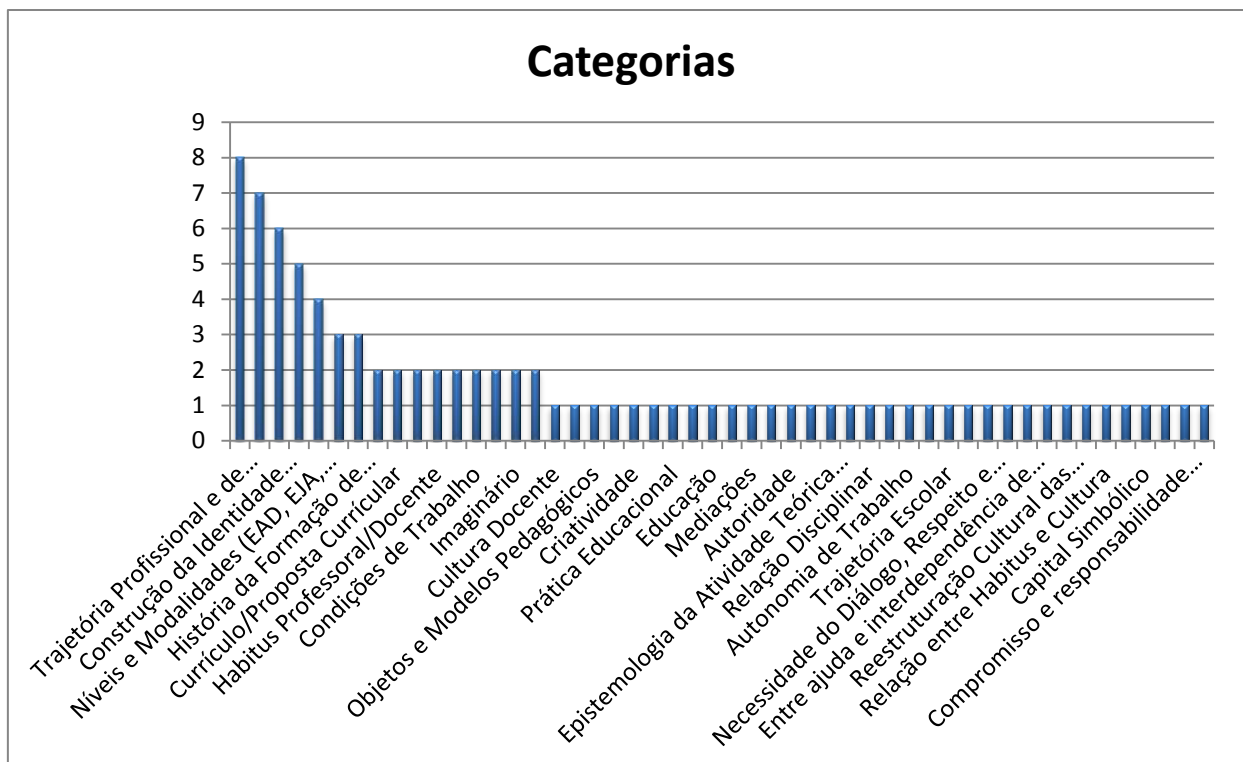
Fez-se um levantamento das palavras mais utilizadas na nomenclatura das linhas pesquisa. O vocábulo cultura aparece em primeiro com 11 menções, mesmo que a maioria das pesquisas tenha sido destinada ao assunto identidade. Na sequência as linhas que pesquisaram a temática cultura são também nomeadas com vocábulos como formação, educação e escola. É interessante observar que palavras como profissionalização e sociedade são pouco mencionadas, mesmo sendo essa uma temática tão relevante e diretamente relacionada a essas questões.



Diante dos vocábulos utilizados nas linhas de pesquisa, optou-se em realizar um levantamento das Categorias de Análise elencadas pelos autores. A categoria mais utilizada foi a Trajetória profissional e de vida aliada a História de vida. A categoria Cultura e Cultura escolar aparecem em segundo com 7 menções, seguidas por Identidade e Práticas. Cabe ressaltar que embora identidade docente seja largamente tratada nessas 32 teses e dissertações, não é a categoria mais mencionada. Os trabalhos, em geral, tratam de uma infinidade de categorias e tem direcionamentos diferenciados, muitos deles direcionados para determinados níveis ou modalidade educacionais.

Cabe ressaltar que categorias como Cultura escolar, Cultura docente, Formação docente e Mundo do trabalho são pouco abordadas nas pesquisas analisadas, principalmente tratando das temáticas acima mencionadas. Subcategorias como poder, autonomia e ideologia também aparecem em poucos trabalhos. Subcategorias como formação inicial e continuadas são largamente refletidas, no entanto, devido sua relevância, torna-se necessário repensá-las também sob outros aspectos, como por exemplo, aqueles que são direcionados a construção da cultura docente.

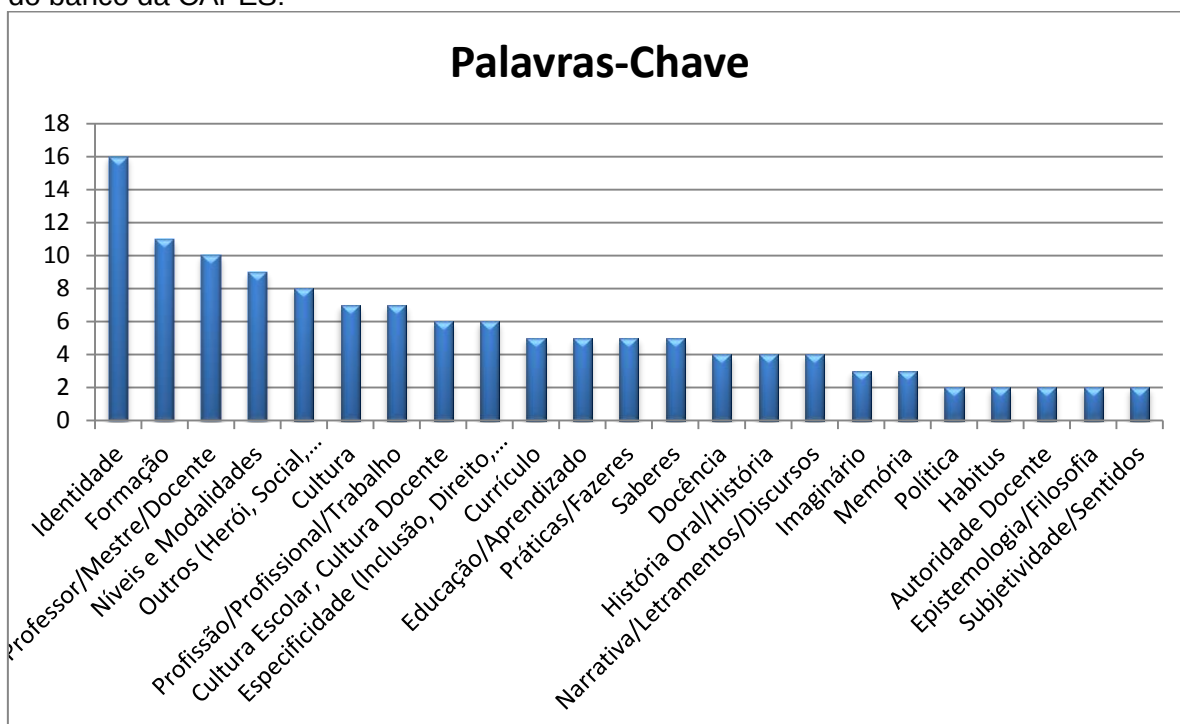
Compreender que o contexto onde o professor trabalha e que esse ambiente é complexo, dinâmico e diversificado, onde a profissão não é mera transmissora dos conhecimentos sistematicamente organizados de uma dada sociedade, mas que exerce inúmeras outras funções sejam sociais, participativas, relacionais ou de luta, é essencial. Esse posicionamento requer a inclusão dos processos de formação do profissional da educação sob outras perspectivas.



Na mesma direção, a compreensão das Palavras-Chave utilizadas pelos autores se faz importante. Novamente uma série de vocábulos diferenciados e com diversos significados foram usados, isso denota uma multiplicidade de perspectivas e direcionamentos.

Como principal vocábulo utilizado pelos autores nas teses e dissertações, encontrou-se Identidade, seguido por Formação e Professor. A palavra cultura foi razoavelmente mencionada e aparece principalmente sozinha ou aliada ao vocábulo escolar. Já a cultura docente, enquanto Palavra-chave foi utilizada apenas uma vez.

Segue abaixo gráfico com as palavras-chave mais empregadas nas pesquisas do banco da CAPES:



Com relação aos autores que sustentaram teoricamente essas pesquisas, observou-se uma grande pulverização, com poucos autores nacionais. Os autores mais mencionados foram Nóvoa sob a perspectiva de Histórias de Vida, Tardiff sob a perspectiva da formação de professores com o direcionamento da pesquisa cultural e histórica e Dubar sob o aspecto da identidade profissional. A autora brasileira mais mencionada enquanto um dos autores principais no qual a tese ou a dissertação foi baseada foi Pimenta no que se refere a formação de professores, com apenas 3 menções.

Algumas reflexões conclusivas

A cultura é essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa, das condições históricas e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 184). Nesse direcionamento a cultura “É ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem como muito bem defende Saviani, (1980, p 123); submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129). O termo cultura apresenta diferentes significados em conformidade com a época em que é discutido. Apresentam-se algumas reflexões conclusivas deste trabalho:

- 1) As pesquisas a respeito da Cultura Profissional Docente no país ainda são incipientes apresentando uma série de palavras-chave, autores e categorias pulverizadas. Justifica-se, portanto a necessidade de aprofundamento em aspectos relevantes da construção da temática.
- 2) A concentração das investigações registradas se dão na região brasileira que é mais desenvolvida economicamente e, portanto, que possui um maior número de universidades, ocasionando uma disparidade de formação muito grande com as demais regiões.
- 3) Nas referências bibliográficas citadas percebe-se pouca suporte dos autores brasileiros, prevalecendo os autores estrangeiros.
- 4) A formação para a cidadania como contam nas políticas públicas exaradas no Brasil e tão pleiteada discursivamente não se dá pela indefinição na práxis pedagógica dos professor uma sólida formação cultural brasileira, mas uma dispersão de elementos que constituem seu estatuto teórico/prático.
- 5) Faz-se necessário um cuidado maior por parte das políticas públicas de formação de profissionais docentes quanto à sua sólida formação sobre os, princípios constitucionais, valores, ideias, costumes e , enfim do todo que se constitui a cultura brasileira, mesmo que muito rica e diversificada.

A Cultura Docente não se constrói apenas na formação docente, seja ela continuada ou inicial, mas está diretamente relacionada as práticas e convivências desse profissional. Desta forma, compreender questões como Autonomia, Ideologia, Organização Política e Relações de Poder é salutar e, até necessário, para o entendimento do profissional e para o direcionamento de políticas de formação. É essencial para a auto reflexão do professor enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, enquanto cidadão sensível as questões profissionais que afligem a si e a seus colegas objetivando exigir e lutar junto ao Estado por melhores condições de trabalho e formação.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL, Banco Nacional de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, Acesso em: 09/05/2015.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre Artmed. 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. 2ªed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGELS, Carta de Engels a Block, In: Obras completas. São Paulo:Agir,1890.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. BITTENCOURT, Agueda Bernadete. (orgs). Formação Humana e Gestão da Educação: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Humana, Práxis e Gestão do Conhecimento. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HELLER, Agnes. Cotidiano e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos docentes. IN: NÓVOA, António (org). Profissão Professor. V. 3, 2ª ed. Porto. Portugal: Porto Editora. 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. IN: VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

**INSTRUMENTOS DE CONTROLO DO ESTADO NOVO EM PORTUGAL,
ANOS 30 DO SÉCULO XX²³⁷**

**CONTROL INSTRUMENTS OF THE NEW STATE IN PORTUGAL,
30 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY**

Alberto de Jesus Almeida

Doutor pela Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Diretor do Museu Pedagógico de LAMEGO.

E-mail:albertoalmeida21@hotmail.com.

1 – INTRODUÇÃO

²³⁷ É um trabalho de investigação.

«As revoluções só se realizariam verdadeiramente quando a mentalidade dos povos, pacientemente educada, se transforma de facto»²³⁸.

A crise de autoridade vivida nos finais do século XIX e princípios do século XX, esteve na génese da suplicada implantação de um regime ditatorial em Portugal. No entanto, a amálgama de forças que estiveram presentes na altura do Golpe de 28 de maio, não eram unânimes quanto ao futuro da ditadura militar e só Salazar, conseguirá tecer a teia à volta de todas as forças e instaurar um regime autoritário, repressivo e duradouro.

Salazar contará com o papel da Escola, da Família e da Igreja, como instrumentos de legitimação da nova ordem social e política. A escola será entendida como aparelho de endoutrinação através de duas dimensões fundamentais: o nacionalismo e a doutrina cristã. Assim, reduziu-se a escolaridade obrigatória, simplificaram-se os programas, criaram-se postos de ensino, ilegalizaram-se as organizações dos professores, recrutaram-se regentes escolares,..., porque acima de tudo era necessário formar uma elite dirigente capaz de enobrecer a Pátria e concretizar o interesse nacional.

A par desate controlo e domínio da escola, o Estado Novo criaria nos anos 30 do século XX, um amplo conjunto de instrumentos de controlo capazes de segurar o regime, idolatrar o seu Chefe e salvar Portugal. De entre a multiplicidade desse instrumentos, destacaríamos, a Censura Prévia, a Polícia Política, a Mocidade e a Legião Portuguesa, a Junta Nacional de Educação, a União Nacional...

«Era uma espécie de gestão a dois tempos entre a violência preventiva, invisível e quotidiana e a violência punitiva e mais seletiva da repressão direta»²³⁹.

Por economia de espaço do estudo em questão, dedicar-nos-emos mais em pormenor à análise da censura, da polícia política e da mocidade portuguesa reservando-nos para posteriores publicações a abordagem dos restantes instrumentos de controlo, tão importantes para o regime e para o silenciamento da sociedade.

2 – A CENSURA E A EDUCAÇÃO

«Os efeitos dessa censura faziam-se sentir nas escolas e universidades, nos arquivos e bibliotecas públicas, nas repartições do Estado que produziam ou divulgavam estatísticas e informações de importância similar, nas Forças Armadas, na organização corporativa, nos grandes serviços públicos como os CTT(...)»²⁴⁰.

²³⁸ **ROSAS, Fernando**, Salazar e o Poder – A Arte de Saber Durar, Lisboa, Tinta-da-China, 2013, p. 176.

²³⁹ Idem, ibidem, p. 196.

²⁴⁰ **BARRETO, António, MÓNICA, Maria Filomena**, (Coord.), *Dicionário da História de Portugal*, Vol. VII, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, p. 278.

À medida que a Ditadura ia arrumando a casa e o Estado Novo se ia constitucionalizando, as organizações dos Professores iam sendo paulatinamente desativadas e acompanhadas a nível nacional de uma campanha orquestrada contra a União do Professorado e os seus dirigentes.

«Com o advento do novo regime a União é acusada de ser, encapotadamente uma organização comunista, assim denunciada pelo Ministro da Instrução Pública, Alfredo de Magalhães, que ora a manda encerrar, ora permite o seu funcionamento precário, acabando por extingui-la definitivamente em 27 de janeiro de 1929 e por mandar prender os professores que a dirigiam»²⁴¹.

Com a publicação do Decreto n.º 17 983, de 20 de fevereiro de 1930, a constituição legal das associações de professores passariam a necessitar de consentimento do poder central e os seus estatutos da aprovação do órgão competente «O Ministério da Instrução Pública» e, obrigatoriamente a incorporarem nos seus objetivos o estudo e a defesa dos interesses do ensino e o aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

«O Decreto n.º 17 983, nas considerações que procedem o seu articulado reconhecer que funcionam com conhecimento dos poderes públicos instituições de carácter associativo, constituídas por professores oficiais de diversos graus de ensino, que não possuem existência legal»²⁴².

A imprensa pedagógica constituiu, desde sempre, a grande força do movimento associativo dos professores. Com a sujeição a exame prévio de todas as publicações periódicas, este seria o pronúncio de morte do movimento associativo.

«A imprensa da classe ou se extingue ou continua a existir, tendendo para um mero repositório do que se publica no Diário do Governo»²⁴³.

Uma das muitas consequências da Reforma de 1933 «Decreto n.º 22 369, de 30 de março», foi a completa subordinação da organização pedagógica à organização administrativa, com a consequente extinção da Repartição Pedagógica e suas Secções. Extintos também os Conselhos Escolares e os Conselhos Administrativos das Escolas do Ensino Primário, aumentava consideravelmente o poder nos Diretores das Escolas, potenciando o isolamento dos professores, impondo-se o seu silenciamento e promovendo uma exponencial submissão ao ideário nacionalista e católico debaixo de um sistema administrativo autoritário coercivo.

A censura abater-se-ia sobre as suas publicações, nomeadamente o «O Professor Primário», levando a que autos de fé e de independência fossem escritos e

²⁴¹ **CARVALHO, Rómulo**, *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 733.

²⁴² **SAMPAIO, J. Salvado**, *O Ensino Primário 1911-1969*, Contribuição Monográfica, Vol. II, Instituto Gulbenkian da Ciência, Lisboa, Centro de Investigação Pedagógica, 1976, p. 211.

²⁴³ *Idem*, *ibidem*, p. 249.

reescritos por forma a puderem as suas organizações ser vistas como associações de classe voltadas para a valorização dos seus membros, por forma a contrariar no papel a sua extinção.

«Vindo da I República beneficiavam, esses professores, de instituições e de órgãos de imprensa de existência ativa, onde defendiam os seus interesses de classe»²⁴⁴.

A partir do ano letivo 34/35 as Conferências Pedagógicas passaram a ser organizadas oficialmente. A elaboração dos programas das Conferências, a escolha dos temas e dos oradores passam a ser obra do Conselho Superior da Instrução Pública. Filomena Mónica, acrescenta um dado ainda mais curioso à organização destas Conferências: se acaso, marcada a Conferência e o número de participantes fosse diminuto *«previa-se na lei que os professores da região assistissem, com vontade ou sem ela»*. Esta encenação demagógica e este círculo apertado não se ficava por aqui! Acabadas as Conferências, os inspetores elaboravam um relatório minucioso onde teria de constar obrigatoriamente comportamentos ou comentários de algum ou alguns participantes que não fossem os mais recomendáveis.

«A nenhum funcionário dependente da Direção Geral do Ensino Primário é permitido a discussão pública, oral ou por escrito, de assuntos de serviço, devendo a infração, ser punida com suspensão de exercício e vencimento por trinta dias, e demissão no caso de reincidência»²⁴⁵.

Sempre que há mudança de regime num país é sobre os professores que incidem as maiores preocupações dos novos governantes. Os Professores depois de verem na 1.^a República reconhecida a importância do seu papel na sociedade, veem agora ser-lhes atribuída agora uma missão diferente: de sacerdote da democracia vão passar a ser modeladores de almas e semeadores da seara da revolução Nacional.

«Após 1926, repetidamente se avisar os professores de que não lhes cabia regenerar o Mundo, mas apenas manter a disciplina, ensinar a boa oral e, em determinadas ocasiões, ajudar o Estado Novo»²⁴⁶.

As circulares, no Estado Novo, serão o veículo informativo-impositivo de eleição no relacionamento entre os ministérios e as escolas, definindo minuciosamente, os comportamentos, as atitudes e a forma de pensar dos seus servidores e, isto porque, as ordens superiores encontram-se agora acima de qualquer despeito ou crítica.

²⁴⁴ CARVALHO, ob. cit., 1996, p. 733.

²⁴⁵ Idem, ibidem, p. 735.

²⁴⁶ Idem, ibidem, p.177.

«Cria-se uma censura interna das revistas profissionais, sob a alegação de que certas publicações patrocinadas pelo Estado haviam sido utilizadas para analisar assuntos estranhos aos legítimos fins dos respectivos estabelecimentos»²⁴⁷.

Os professores passam a ficar sujeitos à legislação comum a todos os funcionários públicos, mas também às tomadas de posição e consequentes proibições da Direção Geral do Ensino Primário, que vai desde a perseguição às proibições de reuniões. Vão passar a exigir-se certificados de fidelidade e em 1936 à prestação de um juramento:

«Declaro por minha honra que estou integrado na nova ordem estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas»

Esta declaração apresentada aos professores em todos os concursos, era lida de pé e em voz alta na tomada de posse perante o Diretor do Distrito Escolar. A este propósito, António Nóvoa, 1992:499, dir-nos-á que *«O Estado Novo vai coagir os professores a uma adesão incondicional aos seus princípios ideológicos e a um empenho ativo na concretização dos seus projetos políticos»*. Os professores viviam cercados pela censura, algemados e acorrentados por todas as instituições.

«São as autoridades locais, são os membros da União Nacional e são, até mesmo, famílias dos alunos quem denuncia as suas atividades ditas subversivas»²⁴⁸.

A famosa Direção Geral solicita amiudadamente aos inspetores escolares informações quanto, à participação dos professores em cerimónias oficiais, à sua colaboração nas eleições forjadas, ao seu empenhamento nos acontecimentos políticos e às suas atitudes em relação ao Estado, a par, de todas as informações complementares em relação à escola e ao ensino. Não foi só a vida profissional dos professores que foi passada a pente fino pelo instituto censório, a vida privada foi de igual modo controlada e regulada. Este controlo passaria pelo vestuário, pelas pinturas faciais e pelo casamento. São-lhes impostas regras de conduta e representação.

«Em circular enviada às escolas, de 30 de abril de 1936, recomenda-se aos diretores de escolas, liceus e inspetores primários a conveniência de adotarem, com a prudência que o caso requer, as providências necessárias para que o pessoal funcionário, professores, mestres, alunas ou empregadas, não se apresentem ao serviço e às aulas exageradamente pintadas ou em trajes pouco recomendáveis por quaisquer exageros»²⁴⁹.

²⁴⁷ MÓNICA, Maria Filomena, Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, Editorial Presença – Gabinete de Investigações Sociais, 1978, p. 184.

²⁴⁸ ADÃO, Aurea, (1984), *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal – 1901/1951*, Fundação Calouste Gulbenkian, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984, p. 314.

²⁴⁹ SAMPAIO, ob. cit., 1976, p. 178.

O Decreto n.º 27 279 de 24 de novembro de 1936, impõe às professoras que só se possam casar com autorização prévia do Ministério. Para isso era necessário que:

- a) O noivo possuísse bom comportamento moral e cívico;
- b) Que tivesse meios de subsistência iguais ao vencimento de uma professora.

«Para o Estado Novo, a professora ideal não devia exprimir as suas ideias, fazer críticas, evidenciar os seus encantos físicos e, se possível, perder a sua virgindade»²⁵⁰.

O Decreto n.º 20604, de 30 de novembro de 1931, representa, sem mais, o valor que o regime dava ao ensino público, passando o ensino primário a ser ministrado em simultâneo em escolas primárias e em postos de ensino.

«Em princípio, nas primeiras, o ensino é ministrado por professores, enquanto nos postos de ensino é exercido pelos regentes escolares, a que não se exige, quando de exige, uma habilitação escolar que exceda a aprovação em exame da 4.ª classe primária»²⁵¹.

A criação dos postos de ensino levou os professores e os seus órgãos de imprensa a um combate feroz contra tal medida, porque em nome do combate ao analfabetismo, pretendia-se baixar salários diminuindo as despesas do Estado, ocupar lugares afastando professores diplomados, admitir pessoas da sua confiança, desvalorizando o estatuto da profissão docente e permitindo um controlo autoritário sobre os professores censurando, amputando e aniquilando qualquer perspectiva de autonomia profissional.

A reorganização da administração e fiscalização das escolas foi também matéria de muita preocupação do Estado Novo, tendo levado Filomena Mónica, a afirmar que esta reforma pretendia tão somente que as escolas se transformassem na *«courage de proteção contra os inimigos do regime»*. (Mónica, 1978:160). De entre as múltiplas funções de um corpo inspetivo renovado, faziam parte as visitas às escolas, a autorização para abrir postos de ensino, a escolha de júris de exame e a elaboração das provas escritas. No entanto, será a vigilância dos professores e a proibição de reuniões e as intermináveis instruções que recebiam por parte do Governo, para que a máquina a que fielmente obedeciam não apresentasse e não desse para o exterior a aparência de que algo poderia escapar ao controlo político imposto. O Decreto n.º 22 369, de 30 de março de 1933, dará corpo a uma centralização napoleónica da administração e à reorganização da inspeção.

«Toda a autoridade fica concentrada num diretor geral, a quem compete a decisão final de todos os assuntos de administração escolar»²⁵².

²⁵⁰ MONICA, ob. cit., 1978, p. 186.

²⁵¹ SAMPAIO, ob. cit., 1976, p. 81.

²⁵² ADÃO, ob. cit., 1984, p. 320.

A «*Escola Portuguesa*» era uma publicação periódica que possuía algumas secções: doutrinária, noticiosa, legislação, despachos ministeriais e estatística (art. 137.º). Tinha uma dupla função: a) a doutrinação do professorado primário; b) a orientação, porque permitiria diminuir o isolamento dos professores nas zonas rurais e a sua falta de formação, em especial, das recentemente chegadas ao ensino e sem formação «*as regentes escolares*».

«(...)considerando a *Escola Portuguesa* como um importante veículo social da política educativa do Estado Novo, sendo um recurso usado pela tutela para a orientação pedagógica-didática e ideológica dos agentes do ensino primário, embora com especial incidência nas zonas rurais»²⁵³.

Não se ficará por aqui o controlo e a censura ao ensino. Entretanto é publicado o Decreto n.º 19:605, de 15 de abril de 1931, que estabelece as novas bases para o concurso dos livros a adotar, controlando professores, autores e editoras, nascendo deste modo a supremacia do Estado sobre os manuais escolares. Muito embora nos primeiros anos do regime ditatorial os livros a adotar fossem da competência do Conselho Superior da Instrução Pública, através do Decreto n.º 27 279, de 24 de novembro de 1936, o Governo adota o livro único para as escolas elementares, tendo em vista pôr fim a «*uma sobrevivência da anarquia pedagógica do demo-liberalismo e a dar à criança uma unidade de cultura*». O livro único fortalece e robustece a sua função de agente centralizador e de controlo, de domínio sobre os professores, de silenciamento e de censura sobre os autores e sobre as editoras.

Se, por um lado, o livro único permitia a uniformização das ideias chaves do nacionalismo e do catolicismo, por outro, proibindo-censurando os outros livros e a possibilidade da sua escolha, limitava a criação e a possibilidade de transmissão única forma de estar e pensar do regime.

«Os livros escolares adotados na instrução primária adaptam-se aos princípios de orientação educativa do Estado Novo(...)»²⁵⁴.

3 – A POLÍCIA POLÍTICA E A EDUCAÇÃO

«Poucos anos são necessários para calar completamente o professorado primário, que se torna, no dizer dos superiores hierárquicos, uma corporação digna e disciplinada, inteligente e trabalhadora, disposta a todos os sacrifícios, desenvolvendo as suas aptidões, livre de ilegítimas e capciosas suspeições»²⁵⁵.

²⁵³ PEREIRA, Maria Paula, *A Escola Portuguesa ao serviço do estado Novo*, as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo, Da Investigação às Práticas, 4(I), pp 63-85, Lisboa, Universidade Aberta, 2014, p. 64.

²⁵⁴ SAMPAIO, ob. cit., 1976, p. 90.

²⁵⁵ ADÃO, Áurea, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal – 1901/1951*, Fundação Calouste Gulbenkian, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984, p. 292.

O Regime começa por aceitar e tolerar a União do Professorado Primário, persuadindo-os a terem uma visão otimista do momento particular em que Portugal vivia. No entanto, todas as publicações periódicas passam a estar sujeitas a exame prévio, estando inexoravelmente incluída a imprensa pedagógica; o diretor da revista A Federação Escolar, em 1927 é suspenso das suas funções, por ter criticado um diploma oficial; em finais desse ano é encerrada a União do Professorado Primário e dissolvida no ano seguinte, em virtude de ter sido descoberto nas diferentes escolas uma poderosa organização comunista, isto na justificação oficial, sendo instaurados processos disciplinares a alguns dos seus dirigentes; em 1929, é autorizada o início de funções da União do Professorado, baseando-se no relatório da Polícia de Informação, declarando inocentes os professores inicialmente incriminados; em fevereiro de 1930, o Governo dá um prazo de três meses para as associações se legalizarem, uma vez que passaram a ficar dependentes os seus estatutos da aprovação pelo Ministério da Instrução; a partir daí, a atividade das associações fica totalmente subordinada aos critérios estabelecidos pelo Governo e à impossibilidade de discussão e tomada de posições coletivas sobre o que quer que fosse incluindo a escolha dos manuais escolares; em 1933, o decreto n.º 23 048, de 23 de Setembro de 1933, proíbe todos os funcionários públicos de organizarem sindicatos e de fazerem parte de organismos de caráter associativo; o regime obriga a inspeção escolar a uma vigilância apertada sobre a convocação de reuniões, publicação de artigos, participação em conferências, denúncia de comportamentos ou atitudes em eventos e para que nada pudesse fugir ao seu controlo e as célebres Conferências Pedagógicas passam a ser organizadas pelo Governo, etc...

«Por outro lado, nas revistas pedagógicas apoiantes do novo regime, aparecem artigos doutrinários destinados a criar nos professores uma mentalidade submissa»²⁵⁶.

De acordo com Filomena Mónica, em 1927, alguns professores foram presos e condenados a penas de prisão. Os anos que se seguiram, juntamente com as convulsões internas e a ameaça da guerra civil em Espanha, irão contribuir para o aumento da vigilância, do medo e da repressão. Criaram-se os Tribunais Especiais, despediram-se os mais ousados, dissolveram-se as organizações pedagógicas, encerraram-se os sindicatos...

«Não tardou, na verdade, a demitir trinta e cinco funcionários públicos, entre os quais três professores primários e um inspetor»²⁵⁷.

Esta malha apertada repressiva impor-se-á através de perseguições e prisões aos professores que se opunham ao novo regime, pela proibição de reuniões e tomadas

²⁵⁶ ADÃO, ob. cit., 1984, p. 291.

²⁵⁷ MÓNICA, ob. cit., 1978, p.180.

de posições coletivas e toda e qualquer manifestação de opinião oral ou escrita contrária ao espírito do Estado Novo.

«Reduz, assim, cada professor à mais apertada disciplinar»²⁵⁸.

Não era necessário um esforço adicional de repressão. Esta encontrava-se a montante: na censura, na ilegalização, no encerramento, no isolamento, na dependência, na estrutura piramidal rígida, na falta de iniciativa, na degradação das habilitações...

«O professor vigoroso e ardente que surgira co ma República acabou por se integrar progressivamente na massa obediente da burocracia, aceitando resignado os acontecimentos»²⁵⁹.

Com o Estado Novo, os professores ficam sujeitos a uma dupla limitação dos seus direitos: a) sujeitos à legislação geral que se abateu sobre todos os funcionários públicos; b) e, submetidos a medidas especiais da responsabilidade da Direção Geral do Ensino Primário. A dispersão da rede do ensino primário e a existência de um corpo inspetivo escasso permitirá ao sistema encontrar um sistema de controlo duplo: um controlo à distância de carácter administrativo através de procedimentos burocráticos e de gestão de carreiras e um controlo de proximidade através dos pais, das autoridades locais, dos padres e das instituições.

«Os professores primários ficam assim, completamente reduzidos ao silêncio, se quiserem conservar os seus lugares»²⁶⁰.

Com a entrada para a pasta da Instrução Pública de Cordeiro Ramos, as medidas agravar-se-iam no campo da educação perpassando por todos os escalões da vida académica. Dada a impossibilidade conjunta do Governo escolher os Reitores e estes, os professores, passou o Governo a nomear os reitores dos Liceus e a estabelecer e a aplicar penalidades aos professores que pela sua ação prejudicassem a direção dos serviços ou o aproveitamento escolar dos alunos. Nos liceus este papel de controlo estava entregue aos reitores que a partir dos anos 30 passam a ser nomeados diretamente pelo governo

«Repare-se em que a autoridade do ministro para aplicar sanções aos professores não só se poderia exercer dentro da escola como cá fora, na rua, no café, em suma, no meio social da respetiva zona pedagógica»²⁶¹.

As atividades ditas subversivas são denunciadas pelas autoridades locais, pelos membros da União nacional, pelos padres, pelos pais dos alunos, isto é, pela sociedade em geral.

²⁵⁸ ADÃO, ob. cit., 1984, p. 313.

²⁵⁹ MÓNICA, ob. cit., 1978, p.188.

²⁶⁰ ADÃO, ob. cit., 1984, p. 315.

²⁶¹ CARVALHO, ob, cit., 1996, p. 742

«O ensino superior é um dos lugares privilegiados do confronto político e da oposição ao regime, que sempre exerceu uma repressão vigilante sobre os alunos e sobre os professores»²⁶².

Nas Universidades o panorama era idêntico. A falta de liberdade nos campus universitários, contrariará a centenária autonomia e a liberdade de ensinar e aprender, agora corroborada por uma série de mecanismos que passava em primeiro lugar pelo acesso restrito à carreira docente e investigação, pela nomeação governamentais das autoridades académicas, pela exclusão dos estudantes dos órgãos de governo das universidades, pela informação e informações do dia a dia, pela possibilidade de demissão de quaisquer funcionários que contrariassem o espírito da constituição e pela demissão administrativa de alguns professores.

«O Estado Novo, desde o seu início, manteve em relação à Universidade uma vigilância constante»²⁶³.

Atendendo a que os professores eram funcionários públicos, fácil, foi expulsar das Escolas, dos liceus e das Universidades os elementos que ao longo do tempo foram assumindo posições distintas da matriz cultural, pedagógica e política do regime ditatorial.

«Criou-se, pois, uma legislação que poderia ser acionada a qualquer momento sob pretexto de defesa do regime ou de acordo com a sua lógica, de defesa da nação»²⁶⁴.

Qualquer medida levantada ou imposta contra professores tinha atrás de si um período de vigilância, um memorando da sua vida pública e privada e claro está a indicação da respetiva sanção a aplicar pela polícia política. O convite, a admissão, a reintegração, a progressão na carreira, de todo e qualquer professor tinha por trás de si a informação escrita da PIDE.

4 – A MOCIDADE PORTUGUESA

«O regime de Salazar utilizou uma vasta gama de instrumentos no processo de socialização política da juventude, exercendo sobre cada um destes instrumentos o máximo controlo possível dentro dos limites impostos pela sociedade»²⁶⁵.

A Guerra Civil em Espanha foi um campo propício para a germinação de milícias populares em Portugal, desde o início da ditadura tão desejadas pelos nacional-sindicalistas e, que, Salazar foi conseguindo neutralizar e atrasar a sua criação.

«O começo da Guerra Civil na vizinha Espanha facilitou a consolidação da Mocidade Portuguesa, pois havia a percepção de que a juventude do país tinha de

²⁶² ROSAS, ob. cit., 1992, p.495.

²⁶³ TORGAL, ob. cit., 2009, p. 497.

²⁶⁴ Idem, ibidem, p.408.

²⁶⁵ KUIN, Simon, *A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojetos e instauração de uma organização paramilitar da juventude*, Análise Social, Vol. XXVIII, n.º 122, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1993, p.555.

ser protegida das ideias revolucionárias dominante na zona republicana de Espanha»²⁶⁶.

Vários foram, entretanto, os projetos criados de mobilização da juventude. Em 1929, foi criada a Junta Escolar do Integralismo Lusitano. Estas juntas organizadas em pequena escala, dedicavam-se ao estudo e à discussão política, tendo na imprensa a forma de divulgação das suas ideias: em Coimbra, «A Ação» e, em Lisboa, «A Política». Em 1932, dá-se a sua integração no movimento nacional-sindicalista, fruto da força que começava a ter o movimento da juventude da direita radical. Salazar, não os ilegalizando, enfraqueceu-os enquadrando os estudantes nacionalistas na Ação Escolar Vanguarda, patrocinada pelo Secretariado da Propaganda Nacional.

«Enquanto a fundação de organizações como a Ação Escolar Vanguarda não fora prevista no programa político de Salazar, devendo considerar-se o seu aparecimento como consequência da conjuntura política de 1933, a execução do projeto foi friamente planeada nos gabinetes do SPN, de maneira que não se deixasse nada ao acaso»²⁶⁷.

Esta milícia de apoio ao novo regime, tinha como principal finalidade, intervir na universidade, contrariando a pretensa neutralidade científico ideológica do professor liceal e, em especial, do camarada primário, criando uma organização nacionalista, devota, defensora dos valores do Estado Novo, antiliberal e antimarxista, interclassista, abrangendo estudantes e trabalhadores, criada por iniciativa dos órgãos de propaganda e de formação da juventude, de avocadas simpatias fascistas.

«Mas a AEV, de filiação livre, surgia sobretudo em resposta às movimentações dos estudantes da oposição na academia portuguesa, e correspondia a um desiderato eminentemente político de que estava ausente a componente da formação física»²⁶⁸.

A AEV, (aparecida em público em janeiro de 1934), nunca foi um grande movimento de massas, mas sim um pequeno movimento de juventude, não tendo tido mais do que dois mil filiados. De cariz voluntária, formado pelos camisas verdes, treinados por oficiais do exército, desfilarão pelo País em marchas triunfantes e organizando comícios de índole fascista.

«(...) e que leva uns a chamar-lhe folclore militarista de paradas e saudações romanas... e outros a considera-la parte integrante de uma parafernália coreográfica...»²⁶⁹.

²⁶⁶ **MENESES, Filipe Ribeiro**, *Salazar*, Vol. 2, Alfragide, Publicações Dom Quixote, 2014, p.74.

²⁶⁷ **KUIN**, ob. cit., 1993, p. 560.

²⁶⁸ **VIEIRA, Joaquim**, *Mocidade Portuguesa – Homens para um Estado Novo*, Braga, A Esfera dos Livros, 2008, p. 27.

²⁶⁹ **VIEIRA**, ob. cit., 2008, p. 20.

É, neste quadro que, Carneiro Pacheco, manda publicar o Decreto n.º 26 611, de 19 de maio de 1936 que cria a Mocidade Portuguesa e que tinha como objetivo fundamentalmente o de inculcar na juventude o «*sentimento de ordem, do gosto da disciplina e do culto do dever militar*» e, em 4 de dezembro do mesmo ano será publicado o seu Regulamento, através do Decreto n.º 27 301, que «*para cumprimento do disposto neste artigo a M.P. promoverá a educação moral e cívica, física e pré-militar dos seus filiados, em harmonia com os princípios consagrados no artigo 16.º do Regimento da Junta Nacional de Educação*».

«Determinava-se, obviamente, e dentro do mesmo espírito absorvente e repressivo, a extinção de todas as organizações que não incutissem nos seus filiados o sentimento patriótico e o culto dos ideais do Estado Novo e Portugêses»²⁷⁰.

Esta organização era reclamada pelos mais acérrimos defensores do regime, uma vez que o trabalho educativo feito pelas escolas estava longe de ser capaz e suficiente, isto é, o trabalho de endoutrinação não estava à altura das pretensões do Estado Novo, não correspondendo portanto às exigências dos mais altos dignitários do regime. Desejando abranger toda a juventude - escolar ou não - atribuíam-se-lhe, como fins, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares.

«Logo aos 7 anos, independentemente da vontade dos pais ou dos encarregados de educação, as crianças em idade escolar entravam para a MP de onde só seriam desvinculados quando atingissem os 14 anos»²⁷¹.

A ela deveriam pertencer, obrigatoriamente, os jovens dos sete aos catorze anos e os seus membros encontravam-se divididos por quatro escalões etários: Lusitos, dos 7 aos 10 anos; Infantes, dos 10 aos 14 anos; Vanguardistas, dos 14 aos 17 anos; Cadetes, dos 17 aos 25 anos.

«(...) o uniforme ficou para sempre como um dos grandes motivos de atração dos jovens pela estrutura juvenil do Estado Novo e a parada com um dos grandes objetivos da organização»²⁷².

Em cada estabelecimento de ensino funcionava um centro «*centro de instrução geral*» e mesmo fora dele um «*centro de instrução geral extraescolar*» para os não estudantes, que prestaria todo o apoio à MP, desde a cantina, o ginásio, os campos de jogos, assim como a disponibilidade dos professores de canto coral e de educação física para prestarem o serviço que o ministério determinasse. Na prática, a cedência de

²⁷⁰ **ARRIAGA, Lopes**, Mocidade Portuguesa – Breve História de uma Organização Salazarista, Lisboa, Edições Terra Livre, 1976, p. 28.

²⁷¹ Idem, ibidem, p.17.

²⁷² **VIEIRA**, ob. cit., 2008, p. 61.

espaços, horários e professores foi objeto de alguma conflitualidade, sobretudo nos liceus, onde os reitores não aceitaram de bom grado a sua subalternização em relação à MP.

«O Reitor era, assim, por um lado superior hierárquico do militar enquanto professor e seu subordinado no âmbito da MP»²⁷³.

No intuito de manipular a socialização dos jovens, a MP tinha um conjunto de actividades extracurriculares obrigatórias tendo como finalidade uma educação patriótica.

«Com estas atividades perseguir-se-ia um único objetivo – o de formar bons cidadãos. (...) Seria também necessário que interiorizasse os seus valores e os vivesse intensamente»²⁷⁴.

A escolha do espaço escolar como o palco privilegiado para a ação da MP teve a ver fundamentalmente com as condições materiais e humanas que estes espaços já possuíam: os alunos, os professores e o espaço físico disponível ou disponibilizado para as suas atividades, assim como alguns recursos económicos e uma máquina suscetível de ser utilizada em seu proveito, constituída pela secretaria e pela comunicação indispensável para a implementação das suas atividades. Estes fatores e a racionalidade de meios fá-la-ão manter-se sempre na dependência do Ministério da Instrução e em especial numa relação direta com os liceus.

«O Estado Novo continuou a tradição de encarar o sistema educativo como um meio de tecnologia social, mas vinha a inverter a política de educação republicana, na medida em que tentava transformar a escola de instituição geradora da mobilidade social num instrumento de preservação da estrutura social da sociedade portuguesa dos anos 30»²⁷⁵.

Os rituais de consenso, que se consubstanciam através de um conjunto de atos ritualizados, tinham como finalidade unir os sujeitos, como membros de uma comunidade, em volta de valores que viviam, partilhavam e interiorizavam, em conjunto. Estes rituais, relacionavam os valores e as normas da MP, com os valores do salazarismo: a) bandeira própria, a de D. João I, e um patrono, em cada ala, que seria um varão ilustre para a MP e uma mulher de grandes virtudes morais, para a MPF; b) emblema único, de uso obrigatório, para os jovens das duas organizações e quatro distintivos diferentes, em função do nível hierárquico que cada sujeito ocupava, dentro da respetiva agência; c) uniforme completo, rigorosamente definido e diferenciados de acordo com o posicionamento de cada sujeito, na hierarquia da organização; d) hino próprio; e) prémio e condecorações pelos serviços prestados, punições pela indisciplina

²⁷³ VIANA, ob. cit., 2001, p. 41.

²⁷⁴ Idem, ibidem, p. 89.

²⁷⁵ KUIM, ob. cit., 1993, p.556.

ou desrespeito das leis ou a ordens superiores; f) dia específico para comemorações próprias, o 1.º de Dezembro.

«A bandeira de D. João I, representativa da independência nacional contra Castela no século XIV, seria o símbolo máximo da M.P., teria como patrono Nun'Alvares. Como festa mais significativa o 1.º de dezembro, dia da Restauração em 1640, embora se valorizassem também as datas de 14 de agosto (1385-Aljubarrota) e 28 de Maio (1926-Revolução Nacional) e como continência a saudação romana, à maneira fascista, que, aliás, se tornou nos anos trinta a forma de saudação oficiosa no cerimonial do Estado Novo»²⁷⁶.

A filiação na MP decorria também da ascendência católica dos candidatos. No art.º 1 do regulamento da sua criação, afirma que a MP cultivará nos seus filiados a educação cristã tradicional do País. A colaboração entre a igreja e a MP fez-se desde o início desta e a componente católica desta organização sempre presente, passava pelas missas ao ar livre nos acampamentos, no treino da milícia aos domingos, pela presença de assistentes eclesiásticos e padres instrutores nos Centros, pela invocação divina sempre presente nos discursos, pelas bênçãos nas inaugurações, etc.

«Durante o processo da instauração do Estado Novo essa política consolidou-se até ao ponto de se poder falar de uma união moral entre o Estado e a Igreja, uma união que teria a sua expressão simbólica na resolução de 1935 de afixar um crucifixo nas paredes de todas as escolas oficiais»²⁷⁷.

A estrutura deste organismo possuía um quadro de assistentes eclesiásticos colocados nas delegações, subdelegações e centros. Esta relação entre a MP e a Igreja pode verificar-se, entre outros, no discurso do Bispo de Beja, em maio de 1937:

«Quero dizer-te como Mestre, quero mandar-te em nome desse Cristo, quero com a força da graça desse senhor que é o nosso Deus, dizer-te nesta hora de esperança, mocidade, ressuscita e faz com a sua ressurreição a de Portugal (...)»²⁷⁸.

A partir dos anos 40, a Mocidade Portuguesa assumirá a coordenação das atividades circum escolares, desempenhando desta forma um papel decisivo no projeto de educação nacionalista.

«Para além das disciplinas curriculares e das práticas escolares, o projeto nacionalista de formação integral assentava na educação moral e religiosa, no dinamismo da MP e na ação da Saúde escolar»²⁷⁹.

Sob os auspícios desta MP, a pedagogia do Estado Novo reger-se-á sob duas batutas: a normatividade social em que de fora para dentro se impõem um conjunto de

²⁷⁶ **TORGAL**, ob.cit., 2009, p. 216.

²⁷⁷ **KUIN**, ob. Cit., 1993, p.580.

²⁷⁸ **ARRIAGA**, ob. cit., 1976, p.70.

²⁷⁹ **ROSAS**, Fernando, (Coord.), *Portugal e o Estado Novo, 1930-1960*, Lisboa, Editorial Presença, 1992, p.515.

regras de comportamento e de normas sociais, da competência das autoridades do Estado e da Igreja; e, o didatismo técnico em que se valoriza os meios e as técnicas de ensino, entregue aos professores.

O culto ao Chefe próprio das ditaduras florescentes na Europa, também se fez sentir em Portugal, que passava pelo discurso inflamado dos dirigentes do regime, pela exaltação consagrada nos livros da escola primária, pelas denotações das insígnias normalmente utilizadas, até à consagração de Oliveira Salazar à categoria de Chefe natural da MP.

«(...) Salazar era, unanimemente, o Chefe da Revolução Nacional, e em redor do pensamento e da ação de Salazar giravam o pensamento e a ação da maioria dos sectores da vida portuguesa e, sem dúvida, da totalidade dos responsáveis pelos setores oficiais»²⁸⁰.

5 - CONCLUSÃO

Durante quase meio século «1926 a 1974» Portugal foi dominado por uma ditadura férrea e à imagem e semelhança do seu criador – Salazar.

A sobrevivência de tal regime dever-se-á fundamentalmente à criação e sustentação de um conjunto de mecanismos, alguns deles atrás analisados, que permitiu uma longevidade em que poucos acreditariam, mas que o seu mentor nada deixando ao acaso, concebeu para a sua perpetuação.

A par destes instrumentos, a propaganda encetada pelo regime urbi et orbe fizeram dele um regime imaculado e do seu Chefe um líder incontestado, um salvador abençoado e um homem humilde que só queria o bem do seu povo.

«Um austero catedrático de finanças públicas da Universidade de Coimbra, um ex-seminarista e dirigente do partido católico, um filho de caseiros rurais da Beira Alta, um elitista conservador e autoritário formado no cruzamento das tradições culturais do pensamento contrarrevolucionário, católico social e integralista, alguém visceral estranho ao glamour da política lisboeta»²⁸¹.

Decorridos mais de quarenta anos sobre a queda deste regime, ainda podemos descortinar traços, frases ou comentários, tal foi a força e a habilidade desta propaganda, que nos querem fazer lembrar as bem-aventuranças que faziam de um regime autoritário e repressivo, uma benesse concedida pelos deuses. Assim, vemos, ouvimos e lemos frases lapidares que demonstram o que afirmamos:

- a) O parlamento é uma balbúrdia...
- b) O País precisa outra vez de uma mão forte...
- c) Hipotecaram este País vendendo o nosso ouro...
- d) Antigamente não havia corrupção, pedintes, confusões...

²⁸⁰ VIEIRA, ob. cit., 2008, p. 79.

²⁸¹ ROSAS, ob. cit., 2013, p. 166.

- e) Que postura, tinham esses governantes de então...
- f) Tiraram todo o poder à polícia...
- g) Por melhor não esperes...

Foi de tal ordem esta inculcação nestes valores, da autoridade, da obediência, do remedeio, da bênção celeste, da resignação, etc., que qualquer ou quaisquer propostas, objetivos, projetos, ideias, que contrariem o ideário do poder instituído são trazidas à colação estas e outras afirmações saudosamente recordadas em nome do respeito, do medo e do silêncio... em que fomos criados.

5 – BIBLIOGRAFIA

5 . 1 – BIBLIOGRAFIA DO AUTOR

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (1998), *A Gestão dos Recursos Educativos (Áudio-Scripto-Visuais)*, Lamego, Escola Superior de Educação de Viseu – Pólo de Lamego, Texto Policopiado;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2003), *A Intervenção Municipal na Educação - «O caso do Município de Resende»*, Tese de Mestrado, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, Texto Policopiado;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2004), *A Descentralização*, Correio da Educação, n.º 205, 13 de Dezembro de 2004, Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Porto, ASA Editores, S.A.;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2004), *O Papel dos Municípios na Educação em Portugal*, Revista Iberomerica de Educación, nº 34-1, Organización de Estados Iberoamericanos;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2007), *Os Municípios, a Democracia e a Educação em Portugal, após Abril de 1974, Um Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas Fernando Magno*, Tese de Doutoramento, Salamanca, Facultad de Educación;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2008), *A Cidade e a Educação*, Revista Iberomerica de Educación, nº 46/4, Organización de Estados Iberoamericanos;

ALMEIDA, Alberto Jesus, (2008), *As Políticas Educativas Locais*, 6-14, in Revista O Professor, Janeiro/Abril 2008, n.º 97;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2010), *O Céu era o Limite, Agrupamento de Escolas Fernando Magno*, Lamego, Tipografia Voz de Lamego;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2010), *O Novo Regime de Administração e Gestão do 1.º Ciclo e do Pré-Escolar*, Revista Fórum Português de Administração Educacional, n.º 7/8, pp.72-82, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2010), *A Autonomia e os Agrupamentos de Escolas em Portugal: sinalização de um percurso*, in Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca, pp.231-251, Ediciones Universidad de Salamanca;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2011), *A Escola Primária ao serviço do Estado Novo em Portugal*, Cadernos de História da Educação, pp. 13-32, Vol. 10, n.º 1, EDUFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, Editora da Universidade Federal de Uberlândia;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2011), *Autonomia e gestão das Escolas Públicas: O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril*, Revista Iberoamericana de Educación, nº 55/3, Organización de Estados Iberoamericanos;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2012), *O Berço, a Universidade e o Poder, na 1.ª metade do século XX*, 399-410, Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamerica (SS.XVI-XXI), Salamanca, Hergar Ediciones Antema;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2013), *Ainda há lugar para o Jornal Escolar*, in Imprensa Pedagógica y Patrimonio Histórico Educativo, pp.67-78, Ediciones Universidad de Salamanca;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2014), *Evolução e Importância da Avaliação do Desempenho Docente*, IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação – FPAE, Porto, Fórum Português de Administração Educacional;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2014), *Cataldo Sículo – Introdutor do Humanismo em Portugal*, VI Conversaciones Pedagógicas de Salamanca «Influencias Italianas en la educación española, Iberoamericana y Africana, Universidade de Educación, Salamanca;

ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2015), *Um Enxame de Ideias*, pp: 45-58, in La Prensa de los Escolares y Estudiantes – Su Contribución al Patrimonio Histórico Educativo, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca;

5 . 2 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, Áurea, (1984), *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal – 1901/1951*, Fundação Calouste Gulbenkian, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência.

ARRIAGA, Lopes, (1976), *Mocidade Portuguesa – Breve História de uma Organização Salazarista*, Lisboa, Edições Terra Livre.

BARRETO, António, MÓNICA, Maria Filomena, (Coord.), (1999), *Dicionário da História de Portugal*, Vol. VII, Porto, Livraria Figueirinhas.

CARVALHO, Rômulo, (1996), *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

KUIN, Simon, (1993), *A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojetos e instauração de uma organização paramilitar da juventude*, *Análise Social*, Vol. XXVIII, n.º 122, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

MENESES, Filipe Ribeiro, (2014), *Salazar*, Vol. 2, Alfragide, Publicações Dom Quixote.

MINEIRO, Adélia Carvalho, (2007), *Valores e Ensino no Estado Novo – Análise dos Livros Únicos*, Lisboa, Edições Sílabo, L.da.

PEREIRA, Maria Paula, (2014), *A Escola Portuguesa ao serviço do estado Novo*, as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo, *Da Investigação às Práticas*, 4(I), pp 63-85, Lisboa, Universidade Aberta.

ROSAS, Fernando, Coord., (1992), *Portugal e o Estado Novo, 1930-1960*, Lisboa, Editorial Presença.

SAMPAIO, J. Salvado, (1976), *O Ensino Primário 1911-1969*, Contribuição Monográfica, Vol. II, Instituto Gulbenkian da Ciência, Lisboa, Centro de Investigação Pedagógica.

TORGAL, Luís Reis, (2009) *Estados Novos Estado Novo*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, Joaquim, (2008), *Mocidade Portuguesa – Homens para um Estado Novo*, Braga, A Esfera dos Livros.

INTELECTUAIS NA EDUCAÇÃO: CONECTANDO TRAJETÓRIAS, MILITÂNCIAS E PRÁTICAS DE TRANSFORMAÇÃO NA ARQUEOLOGIA FLUMINENSE²⁸²

Sheila Cristina Monteiro Matos, PROPED/UERJ, sheilammatos@uol.com.br

²⁸² Este trabalho faz parte da pesquisa de doutoramento da autora, intitulada “Memórias e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (SME/RJ, 1983-1986)”, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O trabalho é orientado pela Professora Doutora Lia Ciomar Macedo de Faria.

1. INTRODUÇÃO

O cenário de disputa política para a tentativa de um projeto contra-hegemônico já estava sendo construído no período da redemocratização do Brasil, pós-ditadura militar²⁸³, na década de 1980.

Novos pensamentos, novas teorias e inovadoras práticas pedagógicas iniciaram a dar sinal de futuras mudanças no quadro educacional, marcado por profundas crises de gerenciamento na educação, cuja gênese de diferentes concepções político-pedagógicas foi marcada por práticas clientelistas e minimalistas no Rio de Janeiro.

Nesse contexto, esse artigo trata da temática sobre intelectuais que construíram sua trajetória acadêmica e profissional na formulação da História da Educação Brasileira, particularmente no Rio de Janeiro (fluminense). Aqui, destacamos os pensamentos dos intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como a atuação da secretária municipal de educação, Maria Yedda Linhares, na formulação e implementação do I Programa Especial de Educação (I PEE), Programa que apresentou, como *fazimento* principal, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituições para cerca de 1.000 alunos em tempo integral no espaço escolar.

O I PEE foi um programa de educação (de tempo) integral para as classes populares, sob a concepção de que o aluno de comunidades em vulnerabilidade social deveria permanecer mais tempo na escola. Para tanto, foram projetadas 500 (quinhentas) unidades escolares em bairros carentes.

Todavia, sua implementação não foi livre de tensões políticas e contradições. Opositores políticos denunciavam que o Programa possuía “um caráter monumentalista e eleitoreiro na construção de prédios, como se fosse condição indispensável para se oferecer educação de rico para aluno pobre” (CUNHA, 2005, p. 150). Destarte, a motivação deste trabalho é sinalizar contradições e tensões que ancoraram as ações desenvolvidas na implementação do I PEE, particularmente na gestão da secretária municipal, professora Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986).

Para tanto, o trabalho segue uma metodologia histórico dialética, a fim de assinalar “formas metodológicas conflitantes e antagônicas de apreender o real” (FRIGOTTO, 2008, p. 76). Apresenta cunho qualitativo e memorialista para a instigação do debate, cuja importância é elucidar como tais personalidades e ativistas, na busca por um Brasil melhor, conseguiram elaborar projetos e propostas reais que mudaram o cenário educacional no país e, especificamente, no Rio de Janeiro.

²⁸³ O regime militar no Brasil perdurou de 1964 a 1985.

As fontes de pesquisa foram pautadas em história oral, na premissa de que as falas e testemunhos desvelam os processos sócio-históricos, econômicos e culturais em que os intelectuais forjaram novas experiências educativas. Consoante Alberti (2013), a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo, no caso específico desta investigação, buscando compreender os bastidores da enunciação e formulação do I Programa Especial de Educação durante a gestão de Maria Yedda Linhares.

2. DESENVOLVIMENTO

A memória é a faculdade épica por excelência (BOSI, 2012, p. 90), cuja natureza permite emergir percepções para entender o passado, bem como as rupturas e permanências que ainda se articulam no presente, indo para além de sentimentos ou de lógicas desenhadas para manter *status quo* social.

Segundo Le Goff (1990, p. 477): “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Nesse sentido, para recuperarmos a memória da gestão pública da secretária de educação Maria Yedda Linhares no período do I PEE, teremos que lançar mão de sua história, múltipla, efervescente, militante e de seu protagonismo, imerso em contradições, diante do governo que buscava educar as classes populares.

Primeira mulher a ser catedrática no Brasil, Maria Yedda, durante os governos militares (1964-1985), foi compulsoriamente aposentada. Se exilou na França, onde viveu de 1969 a 74, trabalhando como professora visitante de História Contemporânea em Vichy e em Toulouse. Em 1974, retornou ao Brasil, por ocasião do nascimento de sua neta.

Em 1975 e 1976, permaneceu estudando em sua residência, ocasião em que traduziu diversos livros e documentos para o português. Em 1977, foi convidada para trabalhar na Fundação Getúlio Vargas, onde inaugurou um programa de Estudos e História da Agricultura.

Após a anistia (1979), Yedda foi lecionar no Curso de Mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvendo uma linha de pesquisa sobre História Agrária. Ademais, reocupou sua cátedra de professora-titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FERREIRA, 1992; FARIA, 2008).

Durante o processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980, a partir da eleição de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro para os cargos de governador e vice-governador do Rio de Janeiro em 1982, Maria Yedda foi convidada por Darcy Ribeiro para ser a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro. Como destaca Francisco Silva (2011), Maria Yedda aceitou o desafio, lançando mão da herança dos pensamentos dos intelectuais orgânicos²⁸⁴ Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, delineando a mais igualitária proposta de educação produzida no Brasil, os CIEPs.

Por seu turno, Anísio Teixeira foi um dos principais intelectuais na educação brasileira que pelejou pela educação democrática (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008). Para Anísio, a educação deveria ter como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o desenvolvimento da sociedade. Esse pensamento se refletia na proposta inovadora de fazer uma escola em que as disciplinas seriam experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que assim foi aprendido (TEIXEIRA, 1977).

Nesse sentido, Anísio Teixeira liderou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932), inspirado em uma proposta de política educacional que o aluno representasse o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar (SAVIANI, 2008), garantindo o respeito a sua individualidade e à criatividade inerente ao processo educativo. Anísio Teixeira propôs, portanto, que essa escola da vida fosse *pública*.

Na perspectiva de materialização desse ideário, foi construído, em Salvador (BA), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Destinado ao nível primário, era composto por quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, seguindo a proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas. Foi um marco na efetivação real dessa escola pública, única, gratuita, democrática e, não menos importante, de tempo integral. A perspectiva democrática teve por base a educabilidade humana, na qual o processo educativo foi concebido como deliberado, progressivo e praticamente indefinido na formação do indivíduo (TEIXEIRA, 1996).

Sua obra teve continuidade com um de seus discípulos, Darcy Ribeiro. Darcy foi

²⁸⁴ Para Gramsci (1968), todos os homens são considerados como intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais. Nessa assertiva, o autor problematiza tal conceito teórico, uma vez que distingue os tipos de intelectuais que são forjados na sociedade de classes. Para ele, há uma distinção fundamental entre o que ele chama de “intelectual orgânico”, criado pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento, e os “intelectuais tradicionais”, que formam uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica. Vale ressaltarmos que uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido da dominação seria o anseio pela assimilação e a conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, incorporando-os aos seus pensamentos e ações dogmáticas para o poder.

entusiasta de um projeto de sociedade brasileira que oportunizasse às classes populares, sob o signo da “escola pública”, possibilidades de educação com perspectivas de justiça social. Sua concepção de justiça social era amparada nos discursos que combatiam a naturalização da história da América Latina, que foi conduzida por meios despóticos e violentos. Embora tais destinos fossem forjados à revelia das classes populares, poderiam ser redesenhados no transcurso da história pela tomada de consciência e ação das mesmas.

Assim, Darcy problematiza o imaginário social construído, historicamente, acerca da América Latina. O que se observa são duas variantes que se alternavam, uma América pobre, e outra rica, com oposições assimétricas de relações de poder em polos diferentes. Esse antagonismo se materializava por meio de um cenário cultural e socioeconômico diferente. Tal entendimento se ancora nas polaridades: anglo-americanos e latino-americanos; opressores/ oprimidos; desenvolvidos/ subdesenvolvidos; expansionistas/ dependentes e subservientes. Essas polaridades antagônicas entre as duas Américas possibilitaram acirrar uma América latina configurada numa tessitura de subjugação e espúria do homem colonizador (RIBEIRO, 2007).

Sob essas polaridades antagônicas, Darcy permaneceu fiel à utopia de alterar os rumos da nação brasileira, sabendo ele que “aspirações, desejos e interesses nunca entraram na preocupação dos formuladores dos projetos nacionais, que só tinham olhos para a prosperidade dos ricos” (RIBEIRO, 2010, p. 60).

A aposta política de Darcy foi em vários setores da vida nacional, mas, dentre eles, destacamos o educacional. O “novo homem”, traçado por Darcy, estava associado a um *ethos* de mudança e renovação da sociedade classista em que vive. Em grande medida, a resposta estava na escola, instituição *mater* da produção do conhecimento historicamente acumulado, *locus* sinalizador para a esperança de um país melhor.

Com o movimento iniciado no “chão das escolas”, poderíamos tentar vislumbrar esse objetivo aquecendo os corações da nossa geração e das mais próximas, ensinando-os a marchar para um esperançoso amanhã, em que crianças não estariam fora da escola e teriam a oportunidade de exercer sua cidadania ainda negada historicamente.

Darcy Ribeiro vislumbrou o potencial de educação para as classes populares quando desenhou, no Rio de Janeiro, os CIEPs. Os prédios escolares foram construídos em área da grande periferia do Rio de Janeiro, contemplando, em particular, as comunidades (favelas).

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar

crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Para implementar o CIEP, Darcy necessitava de uma liderança, uma intelectual orgânica na gestão da educação no Rio de Janeiro. O apelo de Darcy e do governador Brizola a Yedda foi irrecusável. Porquanto, a proposta de Maria Yedda para transformar o sistema de ensino fundamental na rede pública partiu de duas premissas:

1 – a de que a educação é mais determinada do que determinante nas suas relações com a sociedade que a rege, e em cuja reprodução desempenha um papel fundamental, mas que, apesar disso, *não pode haver transformação dissociada da escola*;

2 – a de que a educação, mais do que uma especialidade que exige conhecimentos técnicos, *é uma questão política e cultural e, por isso mesmo, polêmica*. Assim, a sua evolução, no que se refere a maior ou menor participação do Estado, é da alçada do sistema político, social e ideológico (LINHARES, 1991, p. 4, grifos nossos).

No contexto das leis da ditadura, a falência da escola pública se dizia respeito à ideologia das classes dominantes, “daí a violência com a qual a sociedade letrada expulsa as crianças pobres da escola, sem lhes dar a esperança de um dia ingressarem no mundo dos cidadãos [...] e da comunidade dos que podem ter conforto e bem-estar” (LINHARES, 1991, p. 4). “No fundo, a escola pública estava reproduzindo a sociedade iletrada do país. Ela não estava sendo a escola específica para uma população específica, [...] que tinha tradições diferentes da população de Copacabana” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 150).

Não obstante, dentro de um cenário de disputa de poder, havia várias tensões. A trama política que se desenrolava no Rio de Janeiro revela um momento histórico selado por lutas, negociações, dilemas, tensões e ações emblemáticas para a educação, seus profissionais e os sindicatos que os representavam. Na visão de Santos (2011), o estado do Rio de Janeiro era demarcado como arena privilegiada das incertezas republicanas desde a Proclamação da República (1889).

Sob esse histórico, a cultura política antirrepublicana do Rio de Janeiro foi marcada pelas práticas políticas clientelistas, personalistas, nepotistas e autoritárias (FARIA, 2011). Assim, Maria Yedda postulava, “uma sociedade baseada na escravidão demora a construir-se enquanto sociedade livre e aberta. Até absorver estes três séculos de escravidão, transformar-se numa sociedade democrática, é muito complicado” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 147). Dentro desse quadro, continua suas reflexões: “Uma escola de uma área muito pobre era diferente de uma área de classe média” (p. 149).

O cenário fluminense no período estudado é tomado pelo acirramento entre os que eram a favor de Brizola (brizolistas) e os antibrizolistas, reiterando ser impossível

pensar o Rio de Janeiro sem essa clivagem (FARIA, 2011). As ações do brizolismo eram fundamentadas no legado das características do trabalhismo histórico, bem como em ações que possibilitavam a mobilização social, muito embora o PDT tivesse a hegemonia mais concentrada na capital.

Num contexto de oposição ao regime autoritário de 1964, Santos (2001, p. 223) rememora que:

No Rio de Janeiro, com a eleição de Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) surgiu uma oposição que rompeu com a hegemonia do PMDB. Sendo um dos epicentros da crise de 1964, a figura de Brizola suscitava sentimentos extremos; primeiro da parte do regime que agonizava temeroso pelo incêndio de um possível discurso antimilitar e revanchista de uma liderança que se constituiu historicamente em defesa da legalidade, na confirmação de Jango como presidente, após a renúncia de Jânio Quadros e na própria resistência sulista ao golpe de 1964; por outro lado, o carisma político do gaúcho e sua fácil comunicação e linguagem direta com as camadas populares desencadearam um processo eleitoral febril no Rio de Janeiro num lastro de aceitação das ideias brizolistas incapaz de garantir vitórias aos campos políticos que se apresentavam; a tentativa de modernização do regime a partir da candidatura de Moreira Franco, do PDS; a continuidade do Chaguismo com a candidatura de Miro Teixeira, do PMDB; a tentativa de ressurreição do Lacerdismo com Sandra Cavalcanti, do PTB e o projeto de esquerda do PT, na candidatura de Lisâneas Maciel. Da vitória de Leonel Brizola, ficou a tentativa dos setores vinculados ao regime de manobrar os resultados eleitorais.

A predominância nas relações político-partidárias fluminenses ainda trazia elementos da hegemonia Chaguista, expressa em práticas clientelistas, que iam de encontro ao Estado Moderno. O que a presente tese sinaliza é que, imbuídos pela lógica Chaguista, ainda permaneciam algumas manobras políticas que usurpavam o direito de cidadania, por meio do uso da “máquina política” que facilitava o suborno, a corrupção, a manipulação eleitoral, entre outras práticas antidemocráticas.

A rejeição ao projeto dos CIEPs e contradições estavam presentes, pois

[...] pensar a república nos moldes chaguistas remetia a processos antirrepublicanos de esvaziamento de sentidos das instituições sociais, como o de uma escola pública que efetivamente garantisse o direito à educação de qualidade para os setores populares historicamente excluídos (FARIA, 2011, p. 67).

No que tange ao professorado fluminense, alguns educadores combatiam tais práticas no seio das escolas públicas, mas outra parcela de professores se beneficiava dessa rede clientelista, utilizando a política de concessão de benefícios e favores associados a barganhas na área da educação, como transferências de escola e nomeações de diretores.

Ademais, a relação com o Sindicato dos Professores era difícil, tendentes à divergência. Brizola não havia sido da União Democrática Nacional (UDN), nem do

Partido Comunista, tampouco da Ação Popular (AP) (CREP, 2007). De alguma forma, esses antigos grupos estavam presentes nas escolas. Ademais, pelo estudo de Rosemaria Silva (2011), podemos identificar que organização do CIEP era criticada como produto de ação populista empreendida por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer.

O presidente do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE-RJ)²⁸⁵, Godofredo Pinto, era líder do grupo que reunia mais docentes da rede pública do que qualquer organização. Sua liderança era carismática e inquestionável, consubstanciada pelo apoio desses professores da rede pública (SOBREIRA, 2001).

Em entrevista²⁸⁶, Godofredo indica como era sua relação com o governo de Brizola e com a Secretária de Educação, Maria Yedda:

Eu já a conhecia como uma intelectual, reconhecida pelo seu preparo acadêmico, professora universitária. Uma pessoa democrática, de esquerda, que foi perseguida na ditadura, foi exilada [...] Eu passei a conhecê-la pessoalmente, apenas quando ela se tornou Secretária de Educação, [...] Porque eu era o presidente do SEPE e, por conta dos enfrentamentos sindicais, eu tive algumas vezes que ter em negociação e interlocução com ela [...].

A professora Maria Yedda, como Secretária Municipal de Educação, não era a interlocutora maior do Sepe. Portanto eu, como presidente do Sepe, tinha interlocução maior com o professor Darcy Ribeiro (vice-governador). Mas minha convivência com ela foi sempre num contexto de tensão, ela de um lado da mesa, eu do outro lado, num enfrentamento [...] Mas eu sempre tive uma admiração muito grande, porque ela era uma pessoa muito firme, posicionada. Uma pessoa de esquerda, que no ambiente de tensão, tinha compreensão democrática de que o conflito era parte inerente do processo. Então, tive sempre profunda admiração e devo dizer o seguinte: eu acho, sempre achei e sempre disse que a professora Maria Yedda era, do ponto de vista educacional, uma pessoa mais preparada que o professor Darcy Ribeiro em termos de concepção educacional, apesar do Darcy Ribeiro ser o mentor do projeto. O Darcy era um intelectual brilhante, um dos maiores intelectuais que tivemos nesse país, mas ele foi um antropólogo brilhante, foi um político brilhante. Como educador, apesar de ele ter criado a Universidade de Brasília e ter criado, no Rio, o programa dos CIEPs, sentia mais consistência, mais densidade pedagógica, mais capacidade na formulação educacional com Maria Yedda, maior do que o Darcy [...] Eu sei que eram frequentes os enfrentamentos da Maria Yedda com Darcy [...] Ela tinha uma visão mais marxista, mais de esquerda, mais filocomunista senão memocomunista do que o Darcy, e, nesse sentido, eu [...] tinha uma identidade maior, doutrinária, política e filosófica com a Maria Yedda do que com Darcy.

Em outra entrevista²⁸⁷, Silas Ayres, assessor da Professora Maria Yedda na Secretaria de Municipal de Educação, aborda que:

²⁸⁵ O SEPE-RJ teve origem em 1977, a partir de um grupo de professores, cerca de 50 pessoas, em sua maioria pertencentes a organizações de esquerda (SOBREIRA, 2001).

²⁸⁶ Realizada em 28 de outubro de 2015, na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

²⁸⁷ Entrevista concedida em 15 de outubro de 2015.

A professora Maria Yedda tinha uma história de trabalho com os movimentos sociais, tanto antes de 1964, como em 1968. Ela respeitava todos esses movimentos, seja sindical ou movimentos rivais. É lógico que, no governo, essa relação nunca será uma relação tranquila, a não ser que haja uma *'pelegada'*. Se não houver pelegos, a relação entre os movimentos sociais, movimentos sindicais e governo sempre será uma relação tensa.

Havia uma relação tensa, mas respeitosa. Havia discussão. Lembro de um momento em que chegou um orçamento na educação, se eu não me engano no ano de 1984, que nós tivemos a ideia de chamar o SEPE, a FAMERJ e a FAFERJ para discutirmos. O orçamento vinha da câmara, já vinha *'engessado'*. E foi uma discussão interessante, porque, corretamente, tanto a FAMERJ, quanto o SEPE e a FAFERJ disseram que era o governo que deveria decidir as prioridades, pois, para eles, tudo seria prioridade. Prioridade de governo quem define é o governo.

Eu falei, Godofredo, isso é uma visão muito corporativa, e ele respondeu que todo sindicato e movimento social é corporativista. Enfim, era uma relação tensa, com greves, mas também amistosa, com conversas com o SEPE. Mesmo que houvesse o confronto, mais cedo ou mais tarde, era uma relação respeitosa. Havia diálogo.

Quando Godofredo Pinto concorreu às eleições para Deputado pelo PMDB, oposição ao PDT, sua campanha criticou a efetividade dos CIEPs em relação às vagas. À época, Yedda, através de carta pessoal publicada no Jornal do Brasil, contestou:

Não é meta da política de nosso Governo abrir vaga, pura e simplesmente [...] Preocupa-nos, sim, a *qualidade do ensino* bem como a necessidade de fazer a criança permanecer na escola [...] O que incomoda ao Deputado [...] é o fato de estarmos *preocupados com a educação das camadas populares* de modo que os pobres também possam ter acesso à sociedade letrada deste país que se forjou no bojo da escravidão, da opressão [...] *o CIEP representa uma revolução de enfoque na chamada escola pública* que deixará de ser um gueto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização democrática neste país [...] O Rio de Janeiro conta hoje com uma dúzia de grandes e excelentes colégios particulares [...] A grande dor de cotovelo é que [...] terá também algumas dezenas de CIEPs, grandes e excelentes colégios, frequentados por criança pobres, não mais marginalizadas como reserva de mão-de-obra barata (LINHARES, 1985, p. 10, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, as relações com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos também revelam tensões e contradições. Tais profissionais acreditavam que era uma intromissão indevida a ação da Secretaria de Educação, que o órgão central da Secretaria não poderia entrar na escola. Entrementes, Yedda entrava nas escolas, movida por seus ideais republicanos: “isso aqui é uma escola pública, nós temos que prestar contas à população. Prestar contas ao povo que paga os impostos e mantém a escola funcionando” (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 160).

Cabe recobrar alguns momentos dessa resistência em defesa de seus ideais:

Há cinco meses no cargo [...], a professora Maria Yedda Linhares chegou à conclusão de que, em geral, as escolas públicas estão oferecendo hoje um ensino de tapeação [...] ‘A partir do ano que vem, as turmas de alfabetização deverão ter um máximo de 25 alunos,

contra a média de 40 de hoje. [...] Se daqui a quatro anos a criança da escola pública terminar o primário sabendo escrever, ler e discutir o que leu, darei minha missão por mais do que cumprida' (FARR, 1983, p. 26).

Afinal, ela afirmava que, como secretária:

[...] estava mais preocupada em mudar os rumos da história do Brasil do que em ser historiadora. Digo com toda sinceridade, não ia disputar com os meus amigos um lugar no *hall* dos historiadores. Então fiquei como batalhadora na formação de jovens – estes sim, iam mudar o mundo (*In FRIZZO et al*, 2007, n. p.).

Logo, Maria Yedda começou a fazer a diferença, na orientação política, nas ações pedagógicas, semeando pensamentos e ações para uma verdadeira educação republicana:

A professora Maria Yedda Linhares costuma dizer que alguns professores têm que se conscientizar que trabalhar na educação no Estado não é apenas ter um emprego, mas, ao contrário, significa participar dos problemas educacionais e das tentativas de encontro de soluções (PERSPECTIVAS, 1985, p. 4).

Nesse sentido, a gestão de Maria Yedda se destacou por seus *fazimentos*:

Em seu período como secretária municipal (SME/RJ), entre março de 1983 e julho de 1986, atuou ao lado de três prefeitos: Jamil Haddad, Marcelo Alencar e Saturnino Braga. Sobre esta experiência como gestora pública na educação apontou como ações principais: a criação dos CECs (Conselho Escola-Comunidade); a recriação dos grêmios estudantis (com eleições diretas) e, a participação dos professores nas discussões e elaboração de programas referentes à alfabetização, treinamento, conteúdos programáticos, gestão escolar e avaliação. Ao mesmo tempo, assinalou a importância das parcerias da SME com a Federação de Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ), com a Federação de Associações de Favelas (FAFERJ) e com o CEP (Centro Estadual de Professores/RJ) (FARIA, 2008, p. 11-12).

Em sua autoavaliação, Maria Yedda pontua que o principal marco de sua gestão foram os CIEPs, ainda que afirme que não tenha ganho a batalha (CREP, 2007). Yedda administrou em prol da educação pública, em que “o sucesso da escola pública signific(ria) uma questão de sobrevivência se quisermos existir como povo e nação” (FARIA, 2008, p. 13). Inclusive, ela queria ir mais além dos CIEPs (CUNHA, 2005), ir além de visíveis monumentos. Sempre comprometida com os ideais republicanos, Yedda analisou criticamente as propostas do governo brizolista:

A implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, foi um problema muito sério [...] pensar que o CIEP, num passe de mágica, iria modificar o sistema escolar, tornava muito difícil esta tarefa [...] O Darcy achava que um CIEP, por si mesmo, iria transformar aquela sociedade [...] Acontece que o CIEP [...] é um belíssimo monumento [...] mas muito pequeno por dentro [...] Em tempo integral, como ele queria, [...] não dava não. [...] O resultado disso: pressão muito grande para as

matrículas e na maioria dos casos ficou uma escola de infância em dois horários. [...] O CIEP foi pensado grandiosamente [...] pelo Darcy para o Brasil [...] Acho que ele merecia até o Prêmio Nobel [...] A parte estética teria que ser abandonada [...] Isso exige um planejamento de educação que não foi pensado [...] O Brizola custou... ele nunca entendeu isso [...] Era necessário um pouco mais de tempo para construir outros CIEPs (LINHARES, *In* CREP, 2007, p. 155-156).

Apesar das eventuais contradições entre Maria Yedda, Darcy e Brizola, ela não descuidou da efetivação dessa utopia, promovendo a educação continuada do professor e estabelecendo condições para a proposta inovadora do Programa:

A intenção do Governo, segundo Maria Yedda Linhares, é tornar o Centro Integrado de Educação Pública uma escola de reciclagem [sic] dos professores da rede oficial, o que atualmente é feito através de palestras. O próprio espaço tornará a escola anticonvencional: as carteiras serão diferentes e dispostas provavelmente em círculo, aproximando mais as crianças e o professor. Pedagogicamente, a maior transformação poderá ser a criação do horário integral para os alunos do pré-escolar e do primário (ESTADO..., 1984, p. 6).

Independentemente do projeto dos CIEPs, Maria Yedda representou ser um divisor de águas na materialidade de uma educação que afastasse o entendimento da escola pública como um gueto das crianças pobres do Rio de Janeiro (SILVA, 2008). Nesse sentido, adotou outros modelos arquitetônicos, como as “Lelés”²⁸⁸. Yedda foi além, como rememora Faria (*In* MIGLIEVICH; NOLASCO, 2014, p. 226): “várias escolas foram reformadas, ampliadas, muitas salas de aulas foram acrescentadas, novas quadras, sem ser os CIEPs e sem ser ‘Lelés’”.

Enfim, passado o primeiro governo de Brizola, quando analisam o I PEE em uma reunião do Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT), Maria Yedda foi mais uma vez defensora dos ideais republicanos quando critica o governo:

Cumpre-me, ainda, rememorar que foi o governo Brizola o único a convocar 52.000 professores de primeiro grau, sob o título ‘Vamos passar a escola a limpo’, para uma ampla consulta na criação do Programa Especial de Educação, do qual fazem parte os CIEPs. A redução do Programa Especial de Educação a uma questão de custo-eficiência é uma *simplificação falaciosa*. É exatamente assim que os defensores da escola particular atacam a escola pública. Foi com base nos mesmos argumentos que, tanto o governo Moreira Franco, como o ex-prefeito Saturnino Braga reduziram os investimentos na área de educação, inviabilizando os CIEPs (LINHARES *apud* FARIA, 2008, p. 12, grifos nossos).

²⁸⁸ Escolas pré-fabricadas em Santa Cruz, que demandavam um tempo de construção de dois meses. Foram projetadas por João Filgueiras Lima. Era um meio prático e barato para construção de uma escola. O governo Brizola construiu mais de 200 escolas desse tipo visando a extinguir o terceiro turno (CREP, 2007).

Durante o governo de Moreira Franco²⁸⁹, alguns CIEPs foram fechados ou abandonados, desmontando o projeto de educação em tempo integral²⁹⁰. Ficou evidente, porquanto, a descontinuidade de projetos educativos pró-classes populares na esfera pública (SILVA, R., 2011).

3. CONCLUSÃO

Considerar o papel de Maria Yedda na revolução do pensamento educacional brasileiro advém da possibilidade da aplicação de uma análise crítica da política e da cultura contemporânea. No que tange à política, a conjuntura nacional apontava para horizontes mais promissores em termo de liberdade e democracia, muito embora as leis autoritárias da ditadura militar ainda perdurassem. E em relação à Cultura, já se delineava a introdução e a valorização da cultura popular enquanto legado de um povo. Seriam novas vozes da diversidade cultural saindo da clandestinidade e do calabouço.

Tanto na esfera política, como na esfera da cultura, Yedda construiu um trabalho edificante, cuja tessitura buscou referenciar novas perspectivas na concepção do processo educacional como algo que deveria impactar o anacrônico analfabetismo em crianças e adolescentes, bem como propiciar novas alternativas de ingresso no mundo dos ditos “letrados”.

Sua postura político-pedagógica diante do caos encontrado dentro da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro já denotava que o trabalho seria árduo e profícuo. E a política de enfrentamento escolhida, juntamente com Darcy, foi delinear um projeto contra-hegemônico, capaz de revolucionar o ensino no País. Assim foram criados os CIEPs.

Tanto na ótica de Anísio e Darcy, quanto na ótica da professora Maria Yedda, os preceitos republicanos foram assinalados como primordiais para a construção de

²⁸⁹ Entre 1987 e 1990, o governo de Moreira Franco, do PMDB, teve três secretários da educação, privilegiando quadros político-partidários. Apenas um dos secretários era realmente da área da educação, ainda assim sem histórico no movimento sindical do magistério fluminense. O governo de Moreira Franco fora marcado pela repressão, fazendo uso de policiais a cavalo, armado de cassetetes e com cães para reprimir os professores em manifestações (FARIA, 2011). Durante o período em que Moreira Franco estava no poder, a prefeitura foi dirigida por Saturnino Braga (1986-1988) e Marcello Alencar (1989-1992). Cabe destacar que Saturnino Braga, no último ano de seu governo, rompeu com Brizola e se filiou ao PSB. Ao inviabilizar o Programa dos CIEPs, é considerado o principal responsável pelo seu fechamento.

²⁹⁰ Iniciada a campanha eleitoral, logo se verificou a polarização da disputa entre as candidaturas de Darcy Ribeiro e de Moreira Franco, que trocara o PDS pelo PMDB e reunira em torno de seu nome uma ampla coligação partidária. Moreira Franco centrou seu discurso de campanha no combate à violência e nas críticas ao desempenho do governo de Brizola na área de segurança pública, acusando o PDT de ser conivente com o crime organizado. O pleito em 15 de novembro concedeu a vitória a Moreira Franco, que obteve uma vantagem de cerca de oitocentos mil votos sobre Darcy Ribeiro, segundo colocado (SOUZA, 2014, p. 37).

uma escola verdadeiramente democrática, capaz de tirar milhões de alunos da ignorância e do descaso social. Com um discurso ferrenho e balizado no comprometimento com a escola pública, universal e gratuita, esses intelectuais influenciaram o pensamento educacional na capital fluminense.

Diante de vários feitos e realizações em prol da escola pública, esses intelectuais ganharam vários desafetos ao longo de suas trajetórias e militâncias que colaborou para instigar ainda mais o combate *ao modelo de sociedade que cresceu deformada, carregando consigo marcas e cicatrizes deformadas historicamente* (RIBEIRO, 1984).

Com um discurso firme, que ia de encontro à tese de que a escola pública estava falida e servia apenas para reproduzir um *status quo*, sua luta foi constante na consolidação da escola de tempo integral. Escola que postulou ser popular, beneficiando a maioria de alunos oriundos da classe trabalhadora.

Enfim, o exercício da práxis desses intelectuais que forjaram uma educação diferenciada para a capital fluminense na década de 1980 marcou profundamente o legado dentro da arqueologia fluminense.

Essa afirmação se concretizou, dentre outros fatores, pelo fato de Maria Yedda Linhares, com base no pensamento de Anísio Teixeira e na convivência com Darcy Ribeiro, ter combatido ferrenhamente as injustiças sociais que assolaram a nossa constituição de um povo-nação no momento de sua redemocratização.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.
- BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.
- CREP (Centro de Referência da Educação Pública). *Memórias da Educação Pública: depoimentos de secretários de educação*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: SME/CREP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortêz, 2005.
- ESTADO começa em abril a aproveitar Passarela como centro de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 331, 08 mar. 1983. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/>> Acesso em: 11 set. 2014.
- FARIA, Lia C. M. *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- _____. Educação, gênero e história. In: *Cultura Escolar: Migrações e Cidadania*. Actas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Porto: Universidade do Porto, 2008.

FARR, R. Alunos do primário ficarão 5 horas na escola em 84. *Jornal do Brasil*, ed. 135, 21 ago. 1983. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/>> Acesso em: 11 set. 2014.

FERREIRA, M. M. Uma entrevista com Maria Yedda Linhares. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, 1992. p. 216-236. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1946/1085>>. Acesso em: 13 Set. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologias da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIZZO, F.; MOERBECK, G.; JOÃO, M. T. Entrevista com a Professora Maria Yedda Linhares. *Cantareira* (UFF), v. 03, p. 03, 2007. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/mat/ent2.htm>>. Acesso em: 13 set. 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Escola como formação de cidadania. *Jornal do Brasil*, ed. 130, Ideias, Ensaios, 29 dez. 1991, p. 4-5.

_____. Qualidade de ensino. *Jornal do Brasil*, ed. 135, Cartas, 21 ago. 1985. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/>>. Acesso em: 11 set. 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Entrevista com Lia Faria – Profa. Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. *Simbiótica*, v. único, n. 6, 2014. p. 188-232.

PERSPECTIVAS nacionais. A classe desclassificada. *Jornal do Brasil*, ed. 325, 03 mar. 1985. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/>> Acesso em: 11 set. 2014.

RIBEIRO, Darcy. *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2010.

_____. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo: Companhia de Letras, 2007.

_____. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamanka, 2004.

SANTOS, Lincoln de Araújo. *Entre a utopia e o labirinto: democracia e autoritarismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1980*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Maria Yedda Linhares (1921-2011). *Carta Maior*, 30 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Maria-Yedda-Leite-Linhares-%BF-1921-2011/19371>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

SILVA, Rosemaria J. Vieira. *O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)*, 2011, 109f, Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOBREIRA, Henrique G. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do estado do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001. p. 131 - 160.

SOUZA, Edilson de. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, A. *Educação e Mundo Moderno*. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

LA DIMENSIÓN DE FUTURO EN GREGORIO WEINBERG: LECTURAS DE LOS ENSAYOS DE “EL DESCONTENTO Y LA PROMESA. SOBRE EDUCACIÓN Y CULTURA” EN EL HORIZONTE LATINOAMERICANO CONTEMPORÁNEO

Autora: Juliana Enrico²⁹¹

Institución: CONICET - CEA UNC, Argentina

E-mail: julianaenrico@gmail.com

Resumen:

La inspiración weinbergiana para pensar la “dimensión futura” se materializa en una mirada filosófica que insiste en reinstituir el presente en la senda de un gesto humanista, inscribiendo la historiografía de la educación desde la especificidad regional del espacio latinoamericano.

El modo en que Weinberg fue cristalizando su propia vida intelectual en las tramas temporales de nuestra modernidad educativa, sarmientinamente -con énfasis en la lectura y la escritura como clave civilizatoria- implica repensar algunas herencias, y en particular el vínculo entre el pasado y lo nuevo desde diferentes miradas identitarias y enfoques: la educación y la cultura; las políticas educativas y culturales; los maestros, los herederos y las instituciones privilegiadas en la formación y transferencia del saber letrado; la multiplicidad de expresiones y sensibilidades literarias, científicas, artísticas, como acervo cultural; el acceso popular a las memorias culturales y los libros; la transformación social y el trabajo apasionado con los textos; su transmisión y su archivología en tanto gramática cultural y educativa -no sólo escolar-, abriendo por tanto la historia documental y monumental a la acción política sobre el presente histórico desde diversos espacios sociales de configuración simbólica de la realidad.

²⁹¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación Argentina, con sede en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) y Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Dirección: Dra. Silvia N. Roitenburd. Investigación actual: “Transformaciones contemporáneas del espacio educativo-cultural argentino: articulaciones entre nuevos lenguajes, nuevas políticas y nuevas subjetividades históricas.”

Allí donde Liliana Weinberg (2009)²⁹² sostiene sobre su padre que nunca les quedó claro “dónde acababa él y dónde comenzaba la Argentina”, es justamente en esa translucidez de sus manos frente a la fragua del “arduo cristal del infinito” que intentaremos reflexionar sobre la forma viva de su legado teórico-político-educativo-intelectual-cultural, a la luz de su escritura de los ensayos de *El descontento y la promesa...*, con explícitas intenciones no sólo descriptivas sino interpretativas y explicativas (cfr. Weinberg, 1982)²⁹³ frente a problemáticas históricas concretas.

Desde la gravedad de la tierra del paisaje latinoamericano, y entre escrituras y figuras olvidadas, emerge esta dimensión futura que guarda la promesa *nuestroamericana* de expresión de múltiples identidades, libertades y voces que dan sentido a lo *propio* de una comunidad política regional. En la búsqueda de estos umbrales de identidad y las especificidades nacionales, americanas, americanistas y *nuestroamericanas*, el texto invoca y articula a lo propio la universalidad, la libertad, el pensamiento crítico, bajo el aura y el mestizaje de los ensayos de Pedro Henríquez Ureña y sus imágenes utópicas; contrastando por tanto distintas imágenes, voces y versiones de América.

En el presente trabajo indagaremos estos intertextos para pensar condiciones específicas de análisis y transformación del espacio argentino y latinoamericano contemporáneo, tanto desde una dimensión teórica como desde una perspectiva histórico-política.

Nuestra América en la *dimensión futura*

Una primera reflexión sobre la noción de *dimensión futura* en Weinberg²⁹⁴ implica pensar los efectos performativos de una cierta narrativa que puede tener lugar en un espacio-tiempo determinado en tanto discurso científico e histórico, o en tanto memoria que logra instituirse y establecerse bajo la forma de una cierta escritura de nuestra identidad cultural -materia que permanece al hacerse cuerpo y relato de una comunidad-.

Interrogar el presente latinoamericano, y su horizonte futuro en el contexto de las alianzas de los países del sur en las últimas décadas, frente a la ofensiva del capital global y de los Estados centrales hegemónicos del norte global (ante los que se abren nuevos espacios políticos regionales, nacionales y populares o post-neoliberales entre los que resurgen, por ejemplo, concepciones como lo “nuestroamericano” o perspectivas post-coloniales, de-coloniales y “sur-sur” frente a la ofensiva neoliberal y las miradas eurocéntricas y etnocéntricas ilustradas) nos lleva a recuperar hoy al menos tres presupuestos e interrogantes ya esbozados hace algunas décadas por Gregorio

²⁹² Weinberg, Liliana (2009). “El tiempo de Gregorio Weinberg”. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Volumen 10, Buenos Aires.

²⁹³ Weinberg, Gregorio (1982). *El descontento y la promesa. Sobre Educación y Cultura*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

²⁹⁴ A partir de la conformación de una Red de Estudios en Historia de la Educación, que iniciamos hacia 2013 en la Argentina entre investigadores de distintas Universidades de la Argentina y de Alemania -Red que toma el nombre de Gregorio Weinberg para repensar su herencia contemporáneamente en el espacio de la educación y la cultura, tanto en la Argentina como en América Latina- decidimos repensar algunos de sus textos y lecturas de la realidad política nacional y continental. En este caso, desde la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso, me interesa reflexionar sobre la relación, a partir del legado weinbergiano, entre Intelectuales, Lenguajes, Educación, Cultura y Hegemonía en diferentes momentos históricos.

Weinberg en su texto *El descontento y la promesa. Sobre Educación y Cultura* hacia 1982:

- 1) El recorrido analítico de Weinberg entre el estudio preliminar de *Educación Popular* de Sarmiento (1949) en el homenaje al centenario de su publicación; y *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* (1981), muestra la especificidad del discurso weinbergiano en la articulación entre Educación y Cultura, siempre desde una mirada regional que es el centro específico del horizonte historiográfico a partir del cual se despliegan las miradas nacionales, con eje en una u otra escala según el problema puntual que se aborde en cada análisis. No soslayando el contexto histórico-político de la influencia europea ilustrada, contrapone a este paradigma las imágenes del romanticismo social como fuente de toda construcción identitaria propia, ya no desde el centro histórico y epistémico de las figuras identitarias de la “nación”, hegemónicas desde la modernidad en nuestras construcciones historiográficas más sedimentadas, sino desde un espacio geopolítico descentrado y desigual (fruto de los procesos de globalización que implicaron el estallido, re-territorialización de los conflictos, proliferación de voces y des-territorialización de las esferas nacionales).
- 2) El lugar de enunciación weinbergiana se sitúa entre el contexto de inminencia y emergencia de las dictaduras latinoamericanas hacia los años '70 y '80 del siglo XX. En este particular momento de afección - desestabilización social - opresión - reinstauración democrática de los Estados nacionales en el marco continental, Weinberg recupera la pregunta por la especificidad de Latinoamérica.
- 3) Su crítica al populismo en torno de relaciones democráticas, antiimperialistas y antiautoritarias, se fundamenta en una configuración educativo-cultural de sentido filosófico humanista que cuestiona por tanto toda forma de identidad (social, nacional, continental, global) opresiva en su imposición de una determinada imagen del mundo.

Entre múltiples conceptualizaciones de la utopía, a la luz del camino weinbergiano que retoma los ecos del ensayo “Nuestra América” de José Martí (1891)²⁹⁵ incluidos sus

²⁹⁵ Ver versión digital en la Biblioteca Virtual de CLACSO; publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en *El Partido Liberal*, México, el 30 de enero de 1891.

efectos educativo-culturales en nuestras tierras del sur,²⁹⁶ y la propia noción de lo “nuestroamericano” de Henríquez Ureña en su ensayo *El descontento y la promesa* (1928)²⁹⁷, nos interesa mencionar una reflexión de Derrida (2005)²⁹⁸ que vincula la función social de la literatura, en tanto institución pública y en tanto invención de la modernidad, con la historia de la democracia en Occidente. Esta primera reflexión nos sitúa en el continente americano en el siglo XIX, y en Sarmiento, a quien se remonta Weinberg en el inicio de *El descontento y la promesa*...

Recordemos que “Nuestra América” de Martí es un ensayo poético-literario-político que repiensa la noción identitaria de “América” en el contexto hispanoamericano, para desplazar la operación hegemónica del “Norte” en su intento de capturar identitariamente la totalidad del continente al aura imperial de los Estados Unidos, “las auras del Norte” que deben ser reflejadas sobre el Sur, en las expresiones civilizatorias de Sarmiento frente a la imagen de la barbarie americana. A esta dominancia anglosajona sobre el nombre y la forma “América” Martí le contrapone la poética y las formas de vida hispanoamericanas, en la búsqueda de la independencia de los pueblos y hombres de naturaleza americana, de nueva simiente, respecto de la colonia española y el neoimperialismo estadounidense.

Escribe Henríquez Ureña sobre el momento augural de las independencias latinoamericanas:

Apenas salimos de la espesa nube colonial al sol quemante de la independencia, sacudimos el espíritu de timidez y declaramos señorío sobre el futuro. Mundo virgen, libertad recién nacida, repúblicas en fermento, consagradas a la inmortal utopía: aquí habían de crearse nuevas artes, poesía nueva. Nuestras tierras, nuestra vida libre, pedían su expresión... Nuestra literatura absorbió ávidamente agua de todos los ríos nativos: la naturaleza, la vida de campo, sedentaria y nómada; la tradición indígena; los recuerdos de la época colonial; las hazañas de los libertadores; la agitación política del momento...

La inundación romántica duró mucho... Cuando las aguas comenzaron a bajar, no a los cuarenta días bíblicos sino a los cuarenta años, dejaron tras sí tremendos herbazales, raros arbustos, y dos corpulentos árboles, resistentes como ombúes: el *Facundo* y el *Martín Fierro* (Henríquez Ureña, 2006: 5).

²⁹⁶ Y en especial sus efectos en el campo político de las izquierdas latinoamericanas, las corrientes de pensamiento nacional y las pedagogías críticas.

²⁹⁷ Henríquez Ureña, Pedro (1928). *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Ediciones Babel, Buenos Aires. Seguimos la versión de 2006 publicada por Cielo Naranja, Pensamiento y Creación Dominicana y Caribeña.

Ver el análisis de Fernández Retamar, Roberto (1992), “Calibán en esta hora de nuestra América”, en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/caliban/caliban3.pdf>

²⁹⁸ Derrida, Jacques (2005). “Notas sobre deconstrucción y pragmatismo”. En Critchley, Simon; Derrida, Jacques; Laclau, Ernesto y Rorty, Richard (Mouffe, Chantal Comp.). *Deconstrucción y pragmatismo*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Paradigmas de antagónicos modelos nacionales, ambas literaturas confluyen en nuestra formación nacional e impregnan el espíritu latinoamericano, aún bajo la influencia europea y norteamericana sarmientina en pugna con el poema hernandiano. Derrida (2005) sostiene que la literatura es una invención muy reciente -dentro de una cierta historia europea- en relación con una revolución epocal en la escritura, en la ley y en la política, que inviste de autoridad algo que es necesario decir, inscribir y sostener públicamente (configurando la esfera misma de lo público y la noción moderna de ciudadanía; no reduciéndose por tanto a una expresión romántica subjetiva sino manifestando en todo caso un romanticismo social). En otras palabras, dice, es inseparable de los derechos humanos, de la libertad de expresión, de sus límites. Es decir que es una operación a la vez política, democrática y filosófica (*cfr.* Derrida, 2005: 156) cuyo pre-texto es la ficción. Esta ficcionalidad de la literatura, al emerger en el espacio público, implica necesariamente una *dimensión de la responsabilidad*, o una ética, frente a la historia y ante el mundo; y tal dimensión nos acerca a la conceptualización del tiempo futuro en Weinberg.

Al repensar el sueño sarmientino en la configuración de la Argentina letrada moderna, Weinberg (1977)²⁹⁹ afirma que Sarmiento es el primer pensador latinoamericano que tiene una visión precisa y profunda de la educación como instancia fundamental del proceso de desarrollo de la sociedad de nuestros países, lo cual no excluye ni subestima la existencia de precursores que pensaron lo educativo bajo la influencia de la “Ilustración”, aunque a veces atravesada por resabios tradicionales. Sarmiento, en cambio, bajo estas influencias pero fundamentalmente impregnado de las corrientes del romanticismo social, “aporta un conocimiento preciso de la especificidad de los procesos nacionales” mediante su central lectura y registro escrito de la dimensión social, articulada a los supuestos de su gramática de educación popular desplegados a lo largo del conflictivo siglo XIX. Esta especial confluencia político-literaria nos permite pensar tal relacionalidad simbólica, fundante del mito pedagógico moderno occidental del que emergen las identidades de los Estados nacientes, en el contexto de la formación histórica hegemónica de su tiempo.

Entonces como en el presente, en el contexto actual de reconfiguración de la matriz civilizatoria que desborda los marcos del Estado-nación en el nuevo escenario global, Sandra Carli expone que: “Analizar la configuración de comunidades interpretativas locales como los intercambios transnacionales, considerando la exploración de los viajes de formación de los educadores, la contemporaneidad de ciertas producciones pedagógicas en distintos países, las biografías intelectuales de pedagogos, entre otros,

²⁹⁹ Weinberg, Gregorio (1977). “Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos”. En Revista Sur N° 341, julio - diciembre de 1977, Buenos Aires.

permitiría identificar la mixtura de saberes tensionados entre la inscripción local y la apertura al mundo” (Carli, 2014: 108)³⁰⁰. Este tipo de indagaciones aportaría nuevas claves para pensar, desde el escenario cultural y social del siglo XXI, las genealogías y derivas de la(s) identidad(es) latinoamericana(s)³⁰¹, y las nuevas relaciones geopolíticas del presente entre el saber, el poder, el cosmopolitismo, las comunidades locales y las culturas en desplazamiento y permeabilidad constantes; abordadas desde diferentes espacios teóricos y desde diversos lenguajes expresivos.

Intelectuales, política, literatura, nación: reflexiones desde el Análisis Político del Discurso

Entre estos espacios teóricos transdisciplinarios, el Análisis Político del Discurso (APD) ³⁰² estudia las articulaciones discursivas de la identidad, surgidas de equivalencias o diferencias significantes que sedimentan determinados valores hegemónicos centrales, en torno de antagonismos constitutivos de toda realidad identitaria (es decir: de todo aquello que no se deja apropiar o articular en el espacio simbólico y que sin embargo configura las identidades y el sentido, en relación de exterioridad constitutiva respecto de toda práctica o identidad hegemónica).³⁰³

³⁰⁰ Carli, Sandra (2014). “La historia de la educación en la argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (Comps., 2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. UNIPe Editorial Universitaria, Buenos Aires, Argentina.

³⁰¹ En esta misma compilación, sobre la unidad / heterogeneidad del objeto teórico “América Latina” véase en particular Rodríguez, Lidia. “Historia de la educación latinoamericana. Aportes para el debate”; también Arata, Nicolás y Southwell, Myriam. “Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI”; Roldán Vera, Eugenia. “Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana; y artículos de diversos autores en la mirada de diferentes países de América Latina.

³⁰² Esta propuesta, introducida hacia fines de los años ‘70 del siglo XX por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en el espacio del *Center for Theoretical Studies* de la Universidad de Essex (Inglaterra), articula, en torno de una posición filosófica antiesencialista y post-fundacionalista

(Wittgenstein, Derrida), elementos conceptuales de la teoría política post-marxista (Gramsci, Laclau, Žižek), del psicoanálisis lacaniano en un sentido conceptual-analítico (Lacan, Žižek, Kristeva) y de la lingüística y los estudios semiológicos post-estructuralistas (Foucault, Benveniste, Barthes, Deleuze, Derrida), además de herramientas analíticas diversas.

³⁰³ Ver estos desarrollos en Enrico, Juliana (2013). “Aporías de la subjetividad. Lecturas transdisciplinarias para el análisis político de la identidad en el espacio educativo-cultural argentino contemporáneo”. Publicación IV Jornadas “Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea”. IUNA - FCS UBA, Buenos Aires. ISSN 2313-9609
<http://teoriapoliticacontemporanea.blogspot.com.ar/2013/10/aporias-de-la-subjetividad-lecturas.html>

Este tipo de aportes en la historia de la educación argentina y latinoamericana han sido introducidos fundamentalmente por Adriana Puiggrós y el equipo APPEAL hacia fines de los años ‘80, en especial en México y en la Argentina.

Recordemos que, retomando la tradición gramsciana, la noción de hegemonía intenta explicar el sistema social tanto a partir de la articulación de sus elementos “estructurales” como a partir del conflicto entre elementos dispersos que no logran ser fijados al sistema, cuestionando las oposiciones marxistas clásicas y la propia noción de estructura de las formaciones históricas.

Esta teorización sostiene, en definitiva, que “no hay fundamento racional de la Historia”³⁰⁴ (Laclau, 2004: 69)³⁰⁵, y por tanto no hay fundamento racional del sujeto; hay en todo caso “racionalidades” o “relatos” que son producto de específicas y concretas luchas y construcciones pragmático-hegemónicas en el marco de determinadas realidades históricas que no necesariamente coinciden con la realidad “objetiva”. Es decir que la escritura de la historia tiene la forma de un relato de ficción, aunque se base en evidencias y en el sistema de sentido de la racionalidad científico-académica.

En expresiones de Rancière (1992)³⁰⁶, este tipo de vinculaciones supone una determinada “poética del saber” que articula no solamente una científicidad a la historia (no poniendo en crisis necesariamente el valor documental y la certidumbre de referentes, documentos y fuentes preconizados por “la vieja escuela”) sino las arquitecturas o los modos en que unos u otros registros históricos ven la luz y consagran una verdad.

De tal modo, tal como lo piensa la *new history* al imbricar el tiempo histórico y el tiempo narrado en la búsqueda de una infinidad de acontecimientos inadvertidos o

³⁰⁴ Desde la mirada del APD incorporamos los aportes conceptuales y metodológicos provenientes de diferentes enfoques en el campo de los estudios historiográficos (Foucault, Chartier, De Certeau, Ginsburg, Rancière); de los estudios culturales y de la pedagogía crítica (Williams, Hall, Giroux); de los estudios culturales post-coloniales (Bhabha, Spivak, Said) y latinoamericanos (Dussel, Quijano, Mignolo); de la primera generación de la Escuela de Frankfurt (Benjamin, Adorno, Horkheimer); y los estudios latinoamericanos de la comunicación (Barbero, Mier, Schmucler), con énfasis en los aportes específicos del campo de la historia de la educación y de la teoría de la hegemonía (Williams, Gramsci, Laclau) en relación con el análisis de las articulaciones políticas a partir de las cuales se configuran los procesos históricos, las culturas y las identidades sociales. Las problematizaciones que pretendemos realizar se inscriben en estos abordajes críticos (eg. el pensamiento negativo frankfurtiano; las pedagogías de frontera) que sostienen la existencia de un “abismo” constitutivo de las relaciones identitarias, y una deriva de las subjetivaciones en las que permanece una diferencia insimbolizable o una negatividad radical que imposibilita toda plenitud (supuesto que permite pensar la transformación del espacio social y de los sujetos históricos, en términos de la ontología que postulan Laclau y Mouffe, entre otros autores). Creemos que este horizonte introduce distintas visiones trans-disciplinarias cruciales para deconstruir los documentos y memorias culturales, sus relatos, legitimaciones, exclusiones, apropiaciones y usos, y por tanto sus efectos en la historia y en las culturas.

³⁰⁵ Laclau, Ernesto (2004). “Política y los límites de la modernidad”, en Laclau, E.; Mouffe; Torfing, J.; Žizek, S. (Buenfil Burgos, R. N. Coord). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Ed. Plaza y Valdés, México.

³⁰⁶ Rancière, Jacques (1992). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

desconocidos, "... la historia no podía llevar a cabo una revolución que fuera verdaderamente propia, sino jugando con la ambivalencia de su nombre, rechazando, en la práctica de la lengua, la oposición de la ciencia y la literatura..." (Ranciére, 1992: 16) anclando en un mismo discurso la asertividad de (1) un contrato científico, (2) un contrato narrativo y (3) un contrato político: "tarea imposible" propia de la historicidad de la época moderna (la era de las grandes masas, de la democracia, de las multitudes y de la igualdad).

El análisis laclauniano del espacio social desde la teoría de la hegemonía se basa en que todo campo político-discursivo se estructura a través de un doble proceso en el cual la dimensión de vacío (o la falta constitutiva) debilita la particularidad de un significante concreto, pero a su vez la particularidad reacciona al brindar a la universalidad, de modo vicario, un cuerpo que la encarne (*cfr.* Laclau, 2014). Por tanto, esta vacuidad o dimensión de vacío que permanece imposibilitando la totalidad de la identidad, actúa de modo fantasmal al amenazar desde diferentes instancias y voces la permanencia y la pervivencia de un cierto sentido que las identidades hegemónicas hacen presente y legible.

Es decir que cuanto más lleno de sentido (o de contenidos positivos) esté de modo provisorio un significante amo, cubriendo temporalidades largas y espacios ubicuos, más eficaz será su capacidad articuladora en el contexto de un proyecto político determinado; pero, por otro lado, cuanto más crezcan el vaciamiento y las posibilidades de desplazamiento de los significantes nodales en un contexto conflictivo amenazado por diferentes formas identitarias, se volverá más fantasmal la articulación, proliferarán las diferencias, y será más abismal y frágil, por tanto, el espacio discursivo (al debilitarse las encarnaciones o cristalizaciones del sentido en cuerpos concretos, creciendo por ende la fragilidad o vulnerabilidad de los sujetos en sus identificaciones, sus lazos, sus horizontes de futuro). Este tipo de dispersión e indeterminación es propio de los momentos de transformación del horizonte histórico-cultural, como el que vivimos en el presente, que coincide con la expansión imaginaria y el desplazamiento de los sentidos centrales de una época.

La utopía weinbergiana en la senda latinoamericana

El descontento y la promesa... toma su nombre del primero de los *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*, de Pedro Henríquez Ureña, cuya primera edición fue realizada en 1928 por la Editorial Babel, en Buenos Aires-Madrid. Según lo expresa

Weinberg, Henríquez Ureña se habría inspirado a su vez en un texto de Randolph Bourne de octubre de 1917.³⁰⁷

En sus ensayos, Weinberg analiza la realidad argentina ante su decadencia desde los años '30 del siglo XX, y menciona en tal sentido la necesidad de redefinir lo que comprendemos hoy por humanismo, frente al descontento ante tradiciones muertas o ante la represión de aportes renovadores, o incluso ante la probada distinción entre una Cultura (con mayúsculas) y el desprecio por la cultura (con minúsculas), operación que divide jerárquica y fatalmente nuestro horizonte de constitución identitaria.

Una de las primeras imágenes que introduce es la siguiente: “Nos demoramos muchas veces mirando árboles de donde ya han huido la savia y los pájaros, y desatendemos las semillas y los retoños. Y no es ésta simple metáfora: se derrochan demasiados recursos para conservar árboles secos y en cambio se los escatima para los almácigos, cuando no se contribuye a pisotearlos” (Weinberg, 1982: 14) ante el pretexto de que las nuevas simientes puedan hacer crecer “mala hierba”.

Mediante una paráfrasis a un texto de Borges del prólogo de *La cifra*, Weinberg afirma -manifestando contrariar el sentido de su frase- que “el ejercicio de la *inteligencia* sí puede ayudarnos a merecer hallazgos, y no sólo a eludir equivocaciones”³⁰⁸ (Weinberg, 1982: 14). En este gesto insta con intensidad a dar lugar a lo nuevo, a la sombra o al amparo de las tradiciones consagradas e instituidas socialmente, pero también a la intemperie, sin sol o penumbra que necesariamente marquen u oculten una impronta determinada por la proyección de una luz u oscuridad ajenas que autoricen todo crecimiento; promesa frente a la cual sin dudas aparecen hallazgos y tesoros que pueden enfrentar tanto a la naturaleza como, incluso -y dulcemente- a la profecía borgeana, devolviendo su legado con infidelidad a una (supuesta) forma original o esencial. Así es que la identidad es arborescente: se enlaza y a la vez se aleja de las raíces; emerge y se distancia de su génesis, se reconoce y a la vez se transforma, crece enraizada en el medio social para emanciparse. “Con el aire de afuera regenero *mi sangre*”, dice Weinberg en la maravillosa cita de Unamuno³⁰⁹.

³⁰⁷ Menciona en el prólogo del libro que una referencia de un texto de Noam Chomsky, *American Power and the New Mandarins* (New York, 1979) orientó una investigación realizada por su hijo, Pedro Daniel Weinberg, en la Biblioteca de la Universidad de Chicago. Sus conclusiones fueron que la frase “*Malcontentedness may be the beginning of promise*” aparece por primera vez en el ensayo “*Twilight of Idols*”, de R. Bourne, publicado en la hoy célebre revista *The Seven Arts* en octubre de 1917; Bourne es citado por Henríquez Ureña en su ensayo “*Veinte años de literatura en los Estados Unidos*”, lo cual -sostiene- confirmaría esta relación.

³⁰⁸ La frase de Borges (1981) es “El ejercicio de la *literatura* puede enseñarnos a eludir equivocaciones, no a merecer hallazgos”. Nuestro resaltado.

³⁰⁹ En *Ensayos* (1916), Publicaciones de la Residencia de Estudiantes de Madrid; espacio que, iniciado en 1910, dio a luz en la conjunción contextual de su clima-espacio-tiempo intelectual y cultural particulares (científico, literario, artístico, cinematográfico, plástico, experimental) grandes obras colectivas entre Lorca, Buñuel y Dalí; tales como el guión de *Un perro andaluz*,

Weinberg sostiene que el riesgo que se cierne sobre toda idea de conservación de la identidad cultural en tanto “tradición”, aún enriquecida, implica que el acceso conceptual y metodológico a “una presunta esencia del ser nacional” sólo podría darse por medios intuitivos, es decir, “fuera del tiempo y del espacio”. Siendo que esta captación es imposible, es necesario postular una búsqueda dinámica y en última instancia siempre abierta al pasado y al porvenir en el contexto vital de cada comunidad interpretativa. En tal sentido fundamenta la dimensión futura, abierta también a las miradas universales y cosmopolitas que permean nuestro conocimiento y comprensión del mundo que habitamos, más allá de las circunstancias y los confines de una tradición nacional.

Asumir, en tanto problemática tanto histórica como epistemológica, la unidad y a la vez la diversidad de América Latina, implica estudiar los factores y dinámicas que favorecen u obstaculizan procesos y transformaciones epocales; y requiere fundamentalmente - sostiene el autor- pensar como “trasfondo” un cierto “escenario” y un determinado “clima” en tanto condiciones de un vínculo democrático entre los países americanos, no sólo en sus políticas educativas y culturales, sino en la profundidad de dimensiones que atraviesan y hacen posibles las formas de vida de toda comunidad, bajo el principio ético de la libertad humana.

Un primer análisis de Weinberg que vincula el problema poblacional con el educativo, y que resulta sumamente contemporáneo para pensar nuestras categorías analíticas en las problematizaciones del presente, postula:

escrito por Buñuel y Dalí hacia 1928; o delirantes adaptaciones teatrales de los clásicos, como Don Juan Tenorio. La Residencia madrileña se concibió como un complemento de la enseñanza universitaria en España, y fue producto de las ideas renovadoras de Francisco Giner de los Ríos desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. Los estudiantes participaron de conferencias de Einstein, Marie Curie y Le Corbusier, entre otros; y probablemente sus concepciones científicas del tiempo, del espacio, de la física y de la química, atravesadas por la mirada expresiva difractante del arte tanto como por el clima político de la época, fueron dando lugar al lenguaje surrealista, visible claramente en la pintura “La persistencia de la memoria” de Dalí (y las diferentes obras de sus diferentes etapas pictóricas), quien luego viaja a París y conoce a André Breton, desarrollando fuertemente entonces el movimiento surrealista en el clima de las vanguardias estéticas europeas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX; las cuales impactaron a su vez ya en el temprano siglo XX en los lenguajes rioplatense y latinoamericano. También vivieron en la Residencia Miguel de Unamuno, Manuel de Falla, Rafael Alberti, Juan Ramón Giménez, José Ortega y Gasset; y esta experiencia de vida e institucional -dividida en sus diferentes momentos históricos por el impacto de la primera Guerra Mundial y luego por la Guerra Civil- dio lugar a la llamada Generación del ‘27 desplegada en toda la década de los años ‘20, cuna del Siglo de Plata español. En 1923 Ortega y Gasset funda *La Revista de Occidente*, y en la década posterior confluye con Henríquez Ureña en la *Revista Sur* creada en la Argentina por Victoria Ocampo en 1931, en la que ambos integran el Consejo Extranjero como referentes de la literatura universal. Este recorrido, hasta el poema de Borges sobre “El sueño de Henríquez Ureña”, es una búsqueda-hallazgo-interrogante que une climas político-históricos mediante las expresiones de diferentes lenguajes y espacios conceptuales y artísticos, probablemente teñida del camino weinbergiano en la búsqueda (y el hallazgo) de nuestra identidad en su multiplicidad y en su riqueza simbólica.

La República Argentina, hasta mediados del siglo XIX, fue un país eminentemente ganadero, pero su actividad pecuaria tenía un signo: enormes extensiones, escasas densidades de capital y tecnología, población reducida y con bajas calificaciones. Esa sociedad generaba población redundante en una extensión geográfica vacía. El analfabetismo era compatible con el desempeño en actividades de una ganadería elemental, casi extractiva. Pues bien, cuando nuevos grupos dirigentes adoptan un modelo de desarrollo agropecuario, es decir, se desagrega la agricultura como nueva actividad, el país advierte que está deshabitado y debe lanzarse a una política de atracción de inmigrantes que le aportó, al cabo de pocas décadas, millones de hombres para poblar la pampa húmeda. Fue la respuesta práctica al enunciado teórico de Juan Bautista Alberdi: “gobernar es poblar”. Y en ese momento la política educacional contribuyó tanto a nacionalizar las masas de inmigrantes como a brindar una educación mínima compatible con la recepción de los elementos de la Revolución Agrícola e Industrial, que desde el Viejo Mundo se propaga al Nuevo. En suma, había sido una sociedad que funcionaba con población escasa y bajos índices de escolaridad; pero al proponerse determinados cambios necesita población y requiere mayores cualificaciones y una cierta educación. (Weinberg, 1982: 25)

Esta lectura del autor nos inspira para pensar al menos algunas reflexiones sobre el presente en tanto “modelo de desarrollo”, a partir de su crítica a los efectos del populismo desde una perspectiva cultural (entre otros posibles modelos, por ejemplo, conservadores, desarrollistas o marxistas). Veamos a grandes rasgos el análisis que realiza en su ensayo “Populismo y educación en América Latina”, publicado originalmente en 1974.

Weinberg analiza que en América Latina los movimientos populistas coinciden con intensos procesos de urbanización resultantes de migraciones internas, las cuales son provocadas a su vez por la incapacidad de retención por parte de campo de los “excedentes poblacionales”; es decir que son “movimientos sincrónicos con sociedades conmovidas” (*cfr.* Weinberg, 1982). Invirtiendo el razonamiento, dice, el populismo no sería factible en sociedades de componente tradicional, porque no estaría dispuesto a conmovérlas; y ésta es una de sus principales condiciones, además de su carácter urbano. Por otro lado, en efecto, y como “referencia sugestiva”, sostiene que “en ningún país donde las corrientes populistas alcanzaron a gobernar se llevó a cabo una reforma agraria profunda” (Weinberg, 1982: 117).

El populismo constituye un “movimiento policlasista y reformista, caracterizado por una estructura de poder ampliada y una distribución del ingreso corregida” (Weinberg, 1982: 121), pero entre sus centrales manifestaciones la integración de grupos y sectores sociales diversos y heterogéneos, tales como movimientos populares o de extracción obrera, grupos campesinos, organizaciones indigenistas, movimientos de mujeres, etc., no garantiza que las luchas y conquistas sean efecto de la elaboración política y cultural efectiva de tales comunidades; y en este espacio permanece un problema fundamental

que une lo político a lo educativo y lo cultural, en tanto sistema de producción histórica de hegemonías.

En otras palabras, el poder se sigue ejerciendo generalmente de arriba hacia abajo, o “desde instancias superiores”, y la participación “democrática” de los sectores populares en las decisiones políticas de los gobiernos no supone necesariamente la incorporación de elementos simbólicos y reflexivos críticos en la transformación del mundo y las condiciones de vida de los hombres, no constituyendo ninguna instancia revolucionaria que en verdad transforme sus circunstancias de crecimiento material y espiritual; sino resultando en todo caso en la “aplicación” de decisiones de los grupos de poder que interpretan y traducen como propias una diversidad de voces y demandas específicas que son sumadas a un proyecto político o partido determinado, particular, configurando lo que Laclau (1987; 2005)³¹⁰ denomina como el momento de la articulación hegemónica que “universaliza” las particularidades en la trama de un relato más amplio que las integra y vuelve visibles.

En palabras de Weinberg, quien analiza en este caso, recordemos, la decadencia latinoamericana a partir de los años '30 del siglo XX, “... las diversas modalidades de los movimientos populistas en el poder... no implican cambios sustantivos en la estructura de la producción de bienes y servicios; no los hay desde el momento en que los sectores tradicionales no son afectados en el núcleo de sus intereses fundamentales, y siguen gravitando en forma decisiva sobre todo en el sector exportador: petróleo, carnes, café, frutas... tampoco implica efectiva y auténtica participación popular en los niveles de decisión... al agotarse las precondiciones favorables de los regímenes populistas pueden derivar hacia distintas y muy variadas formas de autoritarismo; a extrañas alianzas con otros grupos, cuando no a la dispersión...” (Weinberg, 1982: 119) y por tanto al debilitamiento de su capacidad de articulación política, cuando en nombre de posiciones anticoloniales, antiimperialistas, y en nombre de la liberación nacional, se termina oprimiendo al pueblo “propio” limitándolo a la expresión legitimada de las mayorías o de los poderosos (lo cual reduce las genuinas expresiones de identidades diferenciales o alternativas a las formas hegemónicas del poder).

Para pensar un análisis del presente, otra afirmación de Weinberg respecto de los modelos populistas nos resulta fundamental: “Los hechos positivos, en modo alguno revolucionarios, que puede atribuirse al populismo son, entre otros, el facilitamiento del ingreso de nuevos grupos sociales, particularmente los estratos bajos de las nuevas clases medias urbanas, es decir, se quitan las limitaciones al ingreso que, en forma

³¹⁰ Ver *Hegemonía y estrategia socialista*, de Laclau y Mouffe (1987); *La razón populista* (2005).

visible o velada, imponen o mantienen los grupos tradicionales...” (Weinberg, 1982: 124).

Esta universalización en cuanto a derechos sociales, económicos, educativos, culturales, es fundamental en tanto política de formación de un Estado que integra en condiciones de igualdad a sus sujetos a las condiciones de ciudadanía que postula garantizar; no obstante, alerta el autor, implica el riesgo de no poder sostener una sólida estructura que integre a los sujetos evitando experiencias de expulsión, deserción y desgranamiento, cuyo “fracaso” paradigmático ocurre en tal sentido en el sistema escolar, debiendo realizarse por tanto un contraste permanente entre financiamiento, registro y evaluación de análisis estadísticos que expresen indicadores socio-económicos, estudio de contenidos y estructuras de la formación y prácticas pedagógicas a lo largo de los niveles y modalidades del sistema; de modo que los datos de “cantidad” por sí misma -como número aislado de la realidad más compleja que debe implicar analizar una cantidad de variables relacionales- no oculte las relaciones concretas, las fallas históricas, las intervenciones políticas que es preciso evaluar y efectuar; ni opaque las experiencias de vida, resultando en la pérdida de “calidad” de los sistemas.

Al gestionar este tipo de intervenciones -dado el gran peso sociológico de los sistemas estatales, entre ellos y de forma central el educativo y el de salud- se contribuiría a una verdadera integración y acceso de los sujetos a los espacios públicos en un marco de calidad institucional impostergable desde la perspectiva de la dimensión futura de nuestros países del sur, frente al hambre que, en expresiones de Gentili (2010)³¹¹, parece quedar fuera de la agenda educativa latinoamericana más urgente.

En tal sentido es que Weinberg inscribe como problema teórico-político la importancia de la autonomía y de la vida democrática al pensar la Universidad en tanto institución privilegiada de los Estados en la formación cultural. Pero, lejos de sostener el “juicio intemporal absoluto” que considera a las universidades -en general- como “ínsulas de renovación” y “espacios vanguardistas” en constante actividad crítica, es necesario relativizar, revitalizar y repensar su función social y su efectiva función política en la demarcación de los saberes epocales (históricos, filosóficos, educativos, profesionales, laborales, éticos) más valiosos para cada comunidad. Es sin dudas un deseo a cumplir que las universidades e instituciones científicas y de educación superior latinoamericanas sean cada vez más inclusivas, más universales y más abiertas a la totalidad de la población (como lo afirman a inicios del siglo XXI las recientes reformas

³¹¹ Gentili, Pablo (2010). “El hambre de saber y los saberes del hambre”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. *Educación: saberes alterados*. Fundación La Hendija - Del estante ed., Paraná.

en la legislación educativa de varios de los países latinoamericanos, en particular el caso argentino,³¹² y diferentes políticas y programas educativos universales inclusivos, sumados a políticas de circulación y acceso abierto a la producción intelectual), pero sin dudas nuestra mirada debe profundizar en los modos en que estos vínculos sociales, culturales y educativos producen conocimientos y sujetos cada vez más emancipados, sin perder el horizonte humanista de la libertad como derecho fundamental de todos los hombres; es decir, como promesa por-venir.

Pasando de planos de análisis generales a problemáticas más específicas,³¹³ Weinberg culmina este ensayo con una frase de André Malraux (*La tête d'obsidienne*; *La cabeza de obsidiana*), en su idioma original, el francés, escribiendo en la piedra al modo sarmientino -siempre al borde del exilio o de la caída- en un gesto profundamente pedagógico de responsabilidad, sin dudas más allá de una lengua europea preciosa y extranjera: la lengua de la Ilustración. ¿Qué nos muestra Gregorio Weinberg? ¿Qué nos enseña? Que debemos insistir en traducir, nosotros mismos, en una búsqueda permanente, hacia el pasado y hacia el futuro, cada palabra finalmente inapropiable, pero propia de algún modo. “Peu importe qu’ on approuve mes réponses, si l’ on ne peut ignorer mes questions.” (Malraux en Weinberg, 1982: 131).

Esta responsabilidad y responsividad del lenguaje humano consiste justamente en abrir la comprensión como acto propio, siempre nuevo, siempre imposible, inconcluso e infinito. Abrir en cada uno la herencia y la promesa del futuro, frente a una pregunta inmensa y fatal que pueda acercarnos al sentido de un mundo justo, deseado y prometido, lleno de árboles, de hijos y de otros mundos posibles, una y otra vez contenidos en cada hombre y en cada promesa.

Reflexiones finales entre imágenes prometidas

El modo en que las literaturas (científicas, filosóficas, artísticas) performan y transforman la historia implica una estructuración mesiánica de los textos circulantes en una cultura. De hecho el lenguaje existe porque existe una promesa (un compromiso) ante el otro. “No hay lenguaje sin la dimensión performativa de la promesa; desde el momento en

³¹² Ver un análisis de las políticas educativas nacionales del período en Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’ ”. En Revista Educ.Soc., Campinas, V. 32, N°115, abr-jun 2011.

³¹³ Retomamos algunos de sus planteos e interrogantes centrales para pensar nuestras lecturas del presente, debido a la imposibilidad de extendernos en la brevedad esta ponencia. Otros de los ensayos incluidos en *El descontento y la promesa...* son su análisis del legado sanmartiniano en “San Martín: política y cultura”; “Decadencia de nuestra cultura”; “Integración y democracia”; “Entre la producción y el consumo. Problemas de la educación en una sociedad de masas”, etc.

que abro la boca, ya estoy en la promesa” (Derrida, 2005: 160)³¹⁴. Esta actitud, continúa en autor, no es utópica. “No quiero renunciar a este discurso”, dice.

La experiencia mesiánica... tiene lugar aquí y ahora... el hecho de prometer y hablar es un suceso que tiene lugar aquí y ahora y no es utópico. Ocurre en una determinada situación de compromiso, y cuando hablo de democracia por venir esto no significa que mañana se establecerá la democracia y no se refiere a una futura democracia; más bien significa que hay un compromiso en relación a la democracia que consiste en reconocer la irreductibilidad de la promesa cuando, en un momento mesiánico, “puede llegar a advenir”. Existe el futuro... Hay algo por advenir... eso puede ocurrir y prometo abrir el futuro o dejar abierto el futuro. Esto no es utópico, es lo que tiene lugar aquí y ahora... (Derrida, 2005: 161)

Ésta es, justamente, la dimensión futura weinbergiana. La imaginación de una explosión de formas simbólicas convivientes tejiendo la historia y las memorias culturales. La responsabilidad política por un tiempo feliz en cada vida y en nuestra comunidad de hombres. Lo que no encaja y permanece abierto. El otro como inapropiable. Lo nuevo y lo distinto. Lo disonante frente a lo establecido. Lo que adviene: el tiempo transformándose y diferenciándose de sí mismo, mientras el futuro se despliega a su luz y a su sombra, fuego de la historia.

LA EMERGENCIA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO EN SUS DISPUTAS CONCEPTUALES Y METÁFORAS (1921-1934)³¹⁵

Jesús Ramos Reyes

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN (México)

jesusramsen@hotmail.com

Introducción

En este trabajo explico los cambios y disputas en torno al significado del concepto de educación pública entre 1921 y 1934, así como aquellas metáforas que hicieron referencia a la educación pública.

Se pretende responder a preguntas sobre: ¿Cuáles fueron los significados del concepto educación pública entre 1921 y 1934 y cuáles fueron sus disputas? ¿Qué metáforas fueron usadas para referirse a la educación pública? ¿Cómo se reflejaron en los discursos políticos-educativos los cambios en la concepción de educación pública y del papel del Estado? ¿Hasta qué punto el propio lenguaje fue instrumental en la

³¹⁴ *Op. cit.*

³¹⁵ Trabajo de investigación del 2015 durante el programa de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, en el CINVESTAV-DIE, México, D.F. sede Sur. Favor de no incluir este trabajo en las Memorias del Congreso.

implementación de esos cambios? ¿De qué manera el concepto de educación pública y los discursos a su alrededor posibilitaron ciertas prácticas?

En el análisis conceptual utilicé la metodología sincrónica de Reinhart Koselleck (1999) para observar los cambios semánticos en el concepto de educación pública y el traslape de diferentes significados en el periodo indicado, así como el método diacrónico para explicar los cambios, permanencias y emergencia de nuevos significados entre periodos largos. Además, de acuerdo con este autor, consideré las maneras en que el entorno social y político constituye las condiciones de posibilidad de los cambios semánticos, así como la emergencia de nuevos entornos a partir del uso de conceptos. En la observación de metáforas seguí a Rosa Nidia Buenfil (1991) en su definición de metáfora como la alteración de una palabra o frase de su significado estricto hacia otro en una analogía para acentuar o reactivar un rasgo o característica.

Para observar las condiciones de posibilidad de ciertas prácticas relacionadas con conceptos, utilicé la perspectiva de los sistemas de acción significativa de William Sewell Jr. (2006), así como la postura de Ariadna Acevedo (2012) para repensar el uso de dicotomías, tipos ideales, definiciones normativas, presupuestos teóricos y categorías que desatienden formaciones conceptuales y prácticas.

En cuanto a las fuentes, recurrí a memorias de congresos pedagógicos y boletines de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como a estudios sobre las temáticas educativas y el periodo propuestos.

En la periodización se eligió el año de 1921 en que se creó la Secretaría de Educación Pública, con lo cual comenzó un proceso de construcción del sistema de educación pública en México, mientras que en el año de 1934 se cerró un proceso inicial de formación del sistema educativo público para iniciar otro muy particular bajo el impulso de la educación socialista.

1. Antecedentes de la educación pública

Eugenia Roldán (2012) identifica a inicios del siglo XVIII en México el uso del término “público” tanto para una población concreta o en general, y para diferenciar la utilidad pública respecto de las cuestiones del rey. Bajo esta definición se ubica la instrucción pública, a partir de escuelas públicas y particulares que admitían a niños y niñas de la población en general.

Hacia finales de este siglo, la “instrucción pública” se había diferenciado del término “educación”, pues “instrucción” refería a aquellos conocimientos que una persona había adquirido a lo largo de su vida sobre un tema en particular o en un oficio, mientras que

“educación” era sinónimo de enseñanza de normas de conducta para niños y jóvenes por medio de un maestro.

De esta manera, a inicios del siglo XIX la educación pública remitía a la enseñanza en establecimientos escolares sobre conocimientos literarios, morales y de higiene, mientras que la instrucción pública refería a los conocimientos generales aprendidos en casa.

Tras la independencia de México, en la Constitución de 1824 se estableció que los estados federados tenían libertad para impartir la educación pública en sus territorios utilizando el nombre de instrucción pública para sus sistemas educativos, alterando la diferencia semántica entre educación e instrucción.

En ese mismo año también se diferenció entre escuela pública como un establecimiento donde se enseña a un colectivo de niños y escuela privada, donde se enseña en casa a un niño solo o a unos cuantos niños, de esta manera, lo privado dejó gradualmente de ser el hogar para ahora referirse a las escuelas particulares, y lo público, hasta entonces referido al pueblo, será lo que compete al Estado. Para 1833, la educación pública empezó a concebirse como una educación dirigida, planeada y financiada por el Estado.

De acuerdo con Rockwell (2010), conforme la instrucción impartida por el estado concentró en sus escuelas a niños y niñas pobres, la educación popular comenzó a significar la educación para la plebe, con connotaciones racistas.

Además, durante el siglo XIX las diferentes legislaciones en educación apuntaron cada vez más a la centralización de la educación por parte del gobierno federal en todos los niveles.

En el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1890 se alentaron cambios que repercutieron hasta 1921. Estos cambios consistieron en fusionar el término “educación” con el de “instrucción”, por lo que la “educación” significó a partir de este momento en la adquisición de las normas morales, de higiene y conocimientos culturales, junto con información y habilidades en ciertos temas u oficios. Asimismo, se sugirió el cambio del concepto de “educación pública” por el de “educación popular”, donde el término “popular” refería a la educación para la población rural, así como a la cultura general mínima que debía poseer el pueblo bajo un país civilizado y en un Estado democrático.

Aunque se promovió el cambio en los conceptos, el término instrucción se siguió utilizando antes y durante la Revolución Mexicana, pues el Estado mantuvo en sus leyes el control de las escuelas primarias bajo la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas

Artes. No obstante, inició una transición en la denominación de los sistemas y leyes educativas locales pasando del uso de “instrucción pública” al de “educación pública”.

De esta manera, al final de la Revolución Mexicana y con el inicio de los gobiernos posrevolucionarios, en 1921 se fundó la nueva institución para el sistema educativo mexicano: la Secretaría de Educación Pública.

2. El nacimiento del sistema de educación pública.

La Secretaría de Educación Pública siguió el concepto de educación pública de la Constitución de 1917, como aquella que “imparte el Estado, y que es libre, laica y gratuita”³¹⁶.

Cada término que definió al concepto de educación pública fue interpretado de manera desigual en los estados, de manera que el concepto emergió en la polisemia. Lo mismo sucedió con la pedagogía de la acción, que fue la metodología pedagógica oficial, pues las condiciones materiales y sociales, así como la preparación casi nula de los maestros, hizo que esta metodología no se ejerciera o que se practicara con adecuaciones al contexto.

Con los primeros discursos oficiales se manifestaron las posturas ideológicas de los actores, algunas intercaladas con teorías o elementos contrapuestos,³¹⁷ así como la tradición discursiva de utilizar términos religiosos para interpelar al “pueblo”³¹⁸. Por ejemplo, para José Vasconcelos, el primer titular de la SEP, “sólo la justicia amorosa y cristiana podía servir de base para reorganizar a los pueblos”³¹⁹.

Para implementar la educación a nivel nacional, el gobierno siguió varias estrategias. Una de ellas fueron las llamadas Misiones. La misión pretendió llevar a los lugares más aislados la educación, la idea de progreso y formar el alma nacional, en una metáfora de la evangelización novohispana³²⁰, relacionando significantes militares y religiosos. Por el lado militar, las misiones consistieron en un grupo de pioneros con el objetivo de conquistar a los pueblos a través de las ideas de racionalidad, nación y progreso material. La empresa religiosa intercambió ideas religiosas por científicas, pues se difundió una cosmovisión científica, una historia patria de admiración por los héroes

³¹⁶ *Diario Oficial*, 1917.

³¹⁷ Las posturas ideológicas de los actores se conformaban de elementos eclécticos y a veces contradictorios, ya sea por convicción o estrategia discursiva de interpelación, donde se mezclaban significantes liberales, marxistas, católicos y anarquistas, con lo que se sigue a Acevedo (2012) en su crítica de los tipos ideales, por ejemplo, de la dicotomía “liberal-socialista”, como categoría de análisis precisa.

³¹⁸ Me refiero a los intelectuales liberales que desde el siglo XIX utilizaron términos religiosos en discursos de diferentes ámbitos. Para observar la formación y polisemia del concepto de “pueblo”, ver el trabajo a Eugenia Roldán (2007).

³¹⁹ *El Maestro*, 1921, pp. 6.

³²⁰ Engracia Loyo (2003, pp.174) menciona sobre los misioneros que “su fervor debía ser similar al de los evangelizadores de la Nueva España [...] En vez de evangelizar, éstos modernos apóstoles enseñarían civismo y fomentarían un sentimiento patrio...”.

nacionales, y la superación de la pobreza y las enfermedades anunciada como “redención”³²¹.

Las misiones se componían de un profesor, una enfermera y un agrónomo o técnico. En sus visitas a los pueblos denominadas “catequización civil”³²², frecuentemente fueron expulsados con violencia, por lo que los misioneros también fueron llamados mártires³²³. Para poder acceder y ser aceptados en las comunidades indígenas más hostiles, los misioneros llegaron a desarrollar discursos relacionados con la religión católica.

Los misioneros, también llamados apóstoles,³²⁴ intentaron conciliar su labor educativa con la de promotores del desarrollo comunitario, organizando campañas de salud e higiene, proyectos de infraestructura y capacitación en el trabajo, con lo que asemejaron la función de otros actores. Por ejemplo, preservaron las escuelas federales como los militares cuidaban de una plaza e instruyeron y ayudaron a la comunidad como lo habían hecho los curas.

Los objetivos educativos liberales y nacionalistas, los valores modernos y las expectativas políticas ilustradas actuaron como significaciones colonizadoras de estructuras ya establecidas o dando pie a sus condiciones de posibilidad. Por ejemplo, se superpuso la enseñanza del español en el lugar y hora de la catequización, y utilizando las teorías y prácticas de las escuelas comunitarias rusas, se establecieron Casas del Pueblo, donde se organizaba un tipo de socialismo introduciendo prácticas y valores capitalistas.

Llevar a la práctica principios, métodos y estructuras de organización educativas promovidas por el gobierno fueron muy variables en las comunidades por la diversidad cultural, los intereses y los medios materiales disponibles.

3. La escuela pública como *highschool*

A partir de 1924, con el cambio de gobierno, se dio continuidad a la mayoría de los objetivos y estrategias educativas anteriores, pero con una marcada influencia del

³²¹ Entre los documentos estudiados fue común encontrar referencias a la “redención” como la siguiente: “La mayor parte de los misioneros son maestros normalistas, desprovistos de los conocimientos necesarios sobre pequeñas industrias... muchos de ellos no se han penetrado en la acción social que se debe desarrollar para atraer a los indios y lograr su redención”. (1924)

³²² El maestro David Berlanga (1914) utilizó el término de “catequización civil” para explicar las labores de las misiones rurales en San Luis Potosí en 1911 y en otros estudios se menciona el término en el mismo sentido (2008). Posteriormente Jaime Torres Bodet en 1958 comentó que la labor de formar ciudadanos “había caído en una especie de catequización civil” (1995), de manera peyorativa, lo que indica un cambio negativo en relacionar lo religioso con lo seglar para los años cincuenta.

³²³ Trabajos como el de Raby (1974) y González (2010) recopilan las experiencias violentas y mortales que sufrieron maestros rurales llamados mártires de la enseñanza. El poema “El mártir del desierto” de Leobardo Ricardo Prudencio da cuenta de ellos y en Tezuitlán, Puebla, cada 15 de noviembre se recuerda a maestros caídos en 1935.

³²⁴ “En todo tiempo y en todo lugar los maestros de escuela han sido considerados como apóstoles de la ciencia y como hombres abnegados que prestan un servicio eminente a la sociedad a costa de su salud, de su bienestar y finalmente, de su vida;” (SEP, 1928). Los documentos revisados de este periodo muestran que el término apóstol era utilizado frecuentemente para dar cuenta de alguien como ícono de una lucha específica: a Madero se le llamaba el apóstol de la democracia, a Zapata el apóstol de los desposeídos y a los gobiernos democráticos, apóstoles de la paz (SEP, 1931).

sistema educativo estadounidense. Por ejemplo, el aspecto disciplinario y de orden en las escuelas se enfatizó desde las primarias hasta las normales. Hasta finales de la década, el término de educación popular continuó siendo sinónimo de educación pública, y se expresó en el nombre de algunas instituciones como la Escuela Popular de Pintura y la Escuela Popular Nocturna de Música.

Entre los cambios de este periodo, surgieron en las escuelas los neologismos³²⁵ de deportes extranjeros como el basquetbol, el futbol y el béisbol.

También se introdujo la coeducación, en donde los niños apoyaban en su aprendizaje a las niñas, con el fin de “terminar con las desigualdades de sexos”, aunque se ejerció poco y nada en los municipios conservadores. A pesar de los cambios en la organización de los ciclos escolares, se conservaron los nombres que desde el porfiriato denominaban a las escuelas primarias: de “organización perfecta” para las urbanas, “semiurbanas” para las poblaciones de importancia y cabeceras municipales, y “rudimentarias” para las escuelas rurales.

Por otro lado, el subsecretario de educación Moisés Sáenz, protestante pragmatista y principal ideólogo educativo en este periodo, difundió manuales sobre el cooperativismo europeo, las sociedades de consumo y las cajas de ahorro para ayudar a la eficiencia y la calidad en el trabajo obrero y agrícola, sin embargo estos materiales, así como un discurso presidencial constante sobre la defensa de los derechos de los trabajadores, fueron posicionando un imaginario y un pensamiento crítico de obreros y campesinos que habrían de fraguar en algunos sistemas educativos socialistas y organizaciones de lucha obrera y campesina³²⁶.

Aunado a lo anterior, en los discursos educativos oficiales se mencionó con insistencia la democracia, pues la escuela era considerada la base por excelencia de la democracia; ser ciudadano era sinónimo de conocer derechos, deberes y responsabilidades, de realizar trabajos cívicos de lealtad, cooperación y respeto hacia el Estado y con la comunidad. Por ejemplo, en las normales regionales se organizó el trabajo doméstico a manera que los estudiantes aprendieran a distribuir las labores “democráticamente”³²⁷.

³²⁵Koselleck (1999) clasifica los neologismos como aquellos términos que aparecen como una novedad, respondiendo a una determinada situación política o social.

³²⁶De acuerdo con W. Sewell (2006), la articulación entre el discurso educativo y político con las prácticas da pie a la creación de nuevas categorías o concepciones de manera contingente por la capacidad reflexiva del lenguaje, como fue el caso de la formación de pensamiento socialista de obreros y campesinos, en contraposición con la intención inicial gubernamental de crear obreros y campesinos eficientes y productivos.

³²⁷En Molango, Hidalgo, el director explicaba que: “Las comisiones son nombradas por un comité electo por sus miembros. En el caso de los internos, cada ocho días escogen democráticamente a un jefe, quien también tiene la obligación de informar diariamente sobre el comportamiento de los compañeros...” (SEP, 1928b) citado por Civera, 2008, pp. 69.

Por otro lado, la expansión del sistema educativo por parte del Estado era una manera de ganar espacios a aquellos políticos, caudillos, jerarcas religiosos y empresarios empoderados de ciertas regiones, para centralizar el control político, económico y social del país.

En la disputa por la centralización, se llamó despectivamente “camaleones”³²⁸ a los profesores estatales y municipales porque “vivían del aire”, en alusión a sus salarios menores en comparación con los maestros federales, que eran empleados con mayores sueldos, y atrayendo a los mejores profesores. En otra metáfora de la milicia, los directores federales fueron llamados “jefes únicos de los servicios educativos”, quienes sustituyeron paulatinamente a las autoridades estatales no sin levantar rencores³²⁹.

En algunas poblaciones el término “federal” que ostentaban escuelas, profesores, directores e inspectores, se relacionaba con los militares federales que habían invadido sus tierras durante la revolución, por lo que fue necesaria la labor de reconquistar la confianza de la población ante todo aquello que llevara la denominación de “federal”. A finales de los años veinte, con el apoyo al campo por medio de créditos y las escuelas federales como opción de vida, el término “federal” cambió a un significado positivo³³⁰.

En una metáfora comercial, los inspectores escolares federales tenían entre sus funciones la de “enganchadores” de maestros, ofreciendo trabajo a jóvenes en parques, billares y calles. Una vez enganchado, el joven era transportado hasta un pueblo muy lejano e incomunicado, donde era presentado ante la comunidad, donde se le abría una escuela, se le capacitaba, y se le encontraba un lugar para vivir, que fue llamado “casa del maestro” (Pérez, 1987).

Ante la federalización, varios estados defendieron su autonomía educativa y se aliaron con organizaciones obreras y campesinas, creando sistemas educativos socialistas. Estas escuelas tenían como teoría pedagógica la escuela racionalista de Ferrer Guardia, donde la educación debía inculcar el amor a la tierra, la solidaridad y el socialismo como medio para una vida más justa, así como la destrucción de las religiones. El periódico de difusión de las ideas cooperativistas y socialistas se llamó “Redención”³³¹ y el Partido Socialista Fronterizo emitió su “decálogo agrario”, en una continuidad del uso de términos religiosos desde diferentes ideologías. Al igual que hacía el gobierno, estos

³²⁸ Loyo, 2003, pp. 236

³²⁹ *Ibíd.*, pp. 237

³³⁰ “En algunas comunidades llegó la noticia de que el gobierno de la federación proporcionaba maestros pagados por el estado [...] pero lo sentían hasta cierto punto peligroso por el vocablo “federal”. Les había quedado el impacto de cuando los federales armados invadieron la región en 1916; poco después los aceptaron” (Cruz, 1987).

³³¹ Véase en Martín Assad, 1986.

sistemas educativos superpusieron nuevos significados en los espacios tradicionales, como las fiestas cívicas en lugar de las religiosas, por ejemplo.

Aun con la radicalidad de los sistemas educativos socialistas, los programas eran similares al federal, al adoptar la escuela del trabajo, la escuela cooperativista, difundir el amor a la patria y el culto a los símbolos nacionales.

Por su parte, los maestros continuaron con su labor educativa con la ayuda de campañas. En las campañas participaban niños y adultos reafirmando sus conocimientos escolares, como la Campaña de aseo, la Campaña contra las bebidas embriagantes o la Campaña pro árbol (para reforestar)³³². El término campaña, de origen militar y como metáfora de atacar un enemigo en una acción organizada por un tiempo determinado, mantiene su uso en las escuelas actuales.

Sin embargo, inexplicablemente después de un ciclo escolar o menos y bastante esfuerzo para ganarse a las autoridades y a la comunidad, los maestros rurales eran removidos a otro pueblo, lo cual generaba inestabilidad escolar, y los maestros se miraban a sí mismos “como el soldado [al que] cambiaban de batallón de un momento a otro sin más alternativa [que obedecer]” (Nieves, 1987).

Al subsecretario Moisés Sáenz le preocupaba la heterogeneidad y aislamiento de los pueblos indígenas, por lo que la educación debía esforzarse por crear una civilización de todo ese mosaico cultural. “Civilizar”³³³ significaba uniformar, universalizar, generalizar conceptos, hábitos y costumbres, hasta que privara un tipo de vida satisfactorio y homogéneo, y que en su percepción contrastaba con una forma de vida indígena triste y oscura. En los discursos se pudieron observar binomios contrapuestos como luz y conocimiento escolar, en contraposición con oscuridad y creencias religiosas; también se identificó la resignificación del término “alma”, que desde su acepción religiosa cambió a la adquisición de una identidad nacional³³⁴.

El lenguaje fue el principal instrumento para “civilizar”, pues se impuso el español y se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las aulas. Con la experiencia de los maestros, el gobierno dio cuenta de las ventajas del bilingüismo y la enseñanza bicultural, lo que representó un cambio en la concepción de escuela pública indígena alentado desde la práctica.

³³² Loyo, 2003, pp. 279

³³³ Ibid., pp. 285

³³⁴ En el Congreso Nacional de Educación Primaria de 1914 se insistió en la formación de los rasgos característicos del “alma nacional”, como la identidad del mexicano con su historia patria, cultura popular y compromisos cívicos. Ver Meneses, 1986 y Loyo, 2003.

En otra formación conceptual, las normales rurales fueron organizadas en internados mixtos que debían funcionar como familias extendidas (SEP, 1928a) con el director como padre, la esposa (del director) como la madre, los maestros como los hermanos mayores y los estudiantes como los hermanos menores, lo cual se extendió simbólicamente a nivel nacional entrados los años treinta con el Estado como padre, la patria como madre, los maestros como los hijos mayores y el pueblo como los hijos pequeños, en un reflejo entre la escuela, la familia y la nación.

Por otro lado, en el medio rural se dio un caso atípico en donde la educación pública dispuesta para las poblaciones pobres fue puesta al servicio de las élites con el establecimiento de escuelas centrales agrícolas, donde no obstante a los propios hijos de pudientes se les trató como “soldados para la batalla de la producción” (Serna, 1987).

Con respecto a la Iglesia, los secretarios de educación intentaron mediar las disputas sobre el carácter laico de la educación incluyendo valores católicos en los preceptos liberales de sus discursos. Por ejemplo, durante el enfrentamiento entre el gobierno y la Iglesia llamado Guerra Cristera, de 1926 a 1929, el Estado aprovechó para difundir en las escuelas primarias y secundarias el “Código de la Moralidad”, donde se incluyeron valores que propagaba el catolicismo como la honestidad, la generosidad y la bondad, al lado de aquellos de corte protestante como la libertad, la prosperidad, el ahorro, la cooperación y el trabajo. Los secretarios de educación se esforzaron por mostrar un paralelismo del código cívico con el decálogo cristiano, utilizando discursos y términos ambivalentes.

4. La educación socialista revolucionaria.

De 1928 a 1934 inició un periodo político en que el presidente saliente Plutarco Elías Calles dirigió a los presidentes sucesivos hasta 1934 llamado Maximato. Los esfuerzos del gobierno de Calles por controlar a la Iglesia con discursos ambivalentes llegaron a su límite en este periodo e inició uno de confrontación directa. Además, el liberalismo experimentó un declive con la crisis de 1929 y el socialismo se disputó los terrenos políticos en todo el mundo.

En este contexto se propuso el cambio de la educación pública laica a la educación socialista con el fin de retirar a la Iglesia de las escuelas. Para reducir la polisemia generada, el término “escuela socialista” se vinculó con el socialismo científico y se le dio un contenido nacionalista, demandante de las promesas revolucionarias y constitucionalistas, que a la vez coincidían con algunos preceptos socialistas.

Con vistas en la candidatura del general Lázaro Cárdenas, se propuso la educación socialista desde los grados primarios hasta los profesionales para conseguir el apoyo

de las bases populares (las mayorías formadas en el campo y las fábricas en los discursos socialistas).

Estas bases populares fueron ampliadas a los sectores militares, burócratas, magisteriales, estudiantiles, profesionales, a las mujeres, por lo que el término de “popular” cambió su vínculo con las poblaciones rurales pobres a un espectro amplio de la sociedad en donde casi todos los estratos y grupos cabían³³⁵.

La estrategia política se definió como “un periodo de revolución psicológica o de conquista espiritual para apoderarse de las conciencias de la niñez y de la juventud, que eran propiedad de la Revolución, por medio de desalojar al enemigo [la Iglesia] de la trinchera de la escuela”³³⁶, siguiendo con las metáforas militares y evangelizadoras.

De esta manera se promovió una mística revolucionaria³³⁷ con el término central de “Revolución” como una entidad a la que se debía rendir lealtad y feligresía, que había originado a la madre patria moderna y al Estado como un padre en uso de su “virilidad” (Moreno, 1935) frente a sus detractores.

En diciembre de 1934 tomó posesión del gobierno Lázaro Cárdenas y la educación pública se definió como “la educación que imparte el Estado, socialista, excluyendo toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios, organizando las enseñanzas y actividades que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.”³³⁸

En este marco, el término educación pública tuvo como sinónimo el de educación socialista y ésta comenzó a ser sinónimo de educación popular. Con la implementación del término “socialista”, se dio pie al uso oficial y constante de otros términos marxistas, entre ellos el de “masas”, “proletariado”, “masa proletaria” y “camarada”.

En sus discursos, el gobierno cardenista recurrió a metáforas como “el grillete del comunismo” para rechazar el comunismo soviético y legitimar el socialismo científico, el cual debía inscribirse en “la bandera revolucionaria”, como metáfora de estar en

³³⁵ En el juego del lenguaje, todos los sectores sociales eran populares de alguna forma por ser herederos de la revolución mexicana, considerada de raigambre popular. En términos prácticos, el término popular intentó unificar las clases sociales y ponerlas al servicio de los más humildes para detonar un progreso social. Por ejemplo, los militares fueron identificados como parte de las clases populares y en deber a éstas, prestar sus servicios a las comunidades. De igual manera sucedió con los profesionistas y académicos, cuando la Universidad Nacional extendió cursos populares por medios radiofónicos y educación extensiva a obreros y campesinos donde participaban técnicos, especialistas y estudiantes (SEP, 1937); asimismo, los médicos emprendieron campañas de conciencia sanitaria popular (1934), banqueros, sindicatos e industriales abrieron el crédito popular (SEP, 1935), y el poder ejecutivo federal reglamentó el trabajo para mujeres y niños (SEP, 1934). Desde la propuesta de reforma educativa hasta su implementación, se acudió a la opinión y apoyo de todos los sectores de la sociedad, incluyendo a los políticos (Guevara, 1985).

³³⁶ Plutarco Elías Calles, 1934; en Sotelo, 2011, pp. 270.

³³⁷ Por mística revolucionaria Buenfil (1991, pp.168) entiende la reelaboración, consolidación y difusión de valores, concepciones, ideales, personajes, mitos e historia de la Revolución Mexicana, convertidos en parte de la vida cotidiana del mexicano.

³³⁸ *Diario Oficial de la Federación*, 1934.

consonancia con los objetivos y formas del gobierno revolucionario. Asimismo, se apremiaba a que los obreros “bebieran de la fuente de la sabiduría” con referencia al socialismo científico³³⁹.

En cuanto a los grupos opositores del gobierno, destaca la metáfora del intelectual Jorge Cuesta (1934) sobre la educación rural, que “convertía los recursos del estado en migajas”, evocando de manera negativa la imagen católica de “las piedras convertidas en panes” y la de “agitadores” para los maestros socialistas, rebajándolos a propagandistas políticos. Asimismo, la reforma del artículo 3º de 1934 fue llamada por el clero la “reforma satánica” y a los maestros rurales “agentes del diablo”³⁴⁰.

Por otro lado, el régimen no dejó de considerarse un gobierno democrático, por lo que utilizó el término de “democracia social” para definirse³⁴¹. La relación entre democracia y socialismo se concibió como “la democracia de los trabajadores que conduce a la socialización de los medios de producción por medio de la lucha de clases”³⁴².

Estas reconfiguraciones tuvieron su ordenamiento cumbre en una nueva historia oficial popular para los campesinos, con el objeto de crear una identidad colectiva que tomaba como acontecimiento fundacional a la Revolución, de manera que narraba una historia que convertía a los grupos indocampesinos en objeto, apoyo, causa y consecuencia de la consolidación del Estado posrevolucionario, para convencer a estos grupos de quiénes fueron, eran y cómo debían ser³⁴³.

Las referencias a lo popular se materializaron en los vínculos que el gobierno emprendió con los diferentes sectores de manera horizontal para compartir el poder, promover la participación política y desmovilizar las rebeldías. La educación pública o popular trascendió la educación primaria, secundaria y normal a la que se había limitado, con la fundación del Instituto Politécnico Nacional en 1937 como educación superior al servicio del pueblo, en contraposición con la “universidad liberal elitista”.

La primacía del término popular sobre el de pública o socialista se hizo patente en 1937 con la Campaña para la Educación Popular, en la cual Cárdenas renovó el discurso revolucionario con las promesas de dar cumplimiento a los triunfos constitucionalistas en materia de educación, reformas agrarias y leyes laborales³⁴⁴. Bajo esta campaña se organizaron “Ejércitos culturales”, donde niños, adultos y jóvenes se integraron en

³³⁹ Buenfil, 1991, pp. 146.

³⁴⁰ Vaughan, 1997, pp. 174.

³⁴¹ Buenfil, 1991, pp. 154.

³⁴² *Ibíd.*, pp. 165.

³⁴³ Véase a Palacios, 1999.

³⁴⁴ Buenfil, 1991, pp. 164.

“brigadas” con sede en “cuarteles nacionales”, con el fin de difundir panfletos y materiales de alfabetización, levantar censos sobre analfabetismo y promover la alfabetización nocturna. En contraparte, en los municipios con actividad clerical defensiva se formaron “ejércitos espirituales” con los cuales se instigaba a las poblaciones a abandonar las escuelas socialistas y se formaban “escuelas clandestinas” donde se enseñaba la “doctrina” en referencia a la religión católica³⁴⁵.

Aunque desde 1934 el uso del término “popular” ya estaba presente en algunas instituciones como la Comisión Editora Popular de la Secretaría, el referente externo de la campaña nacional por la educación popular fue la Primera Conferencia Internacional en Instrucción Primaria y Educación Popular celebrada en París en 1937, el movimiento de educación popular organizado por las fuerzas republicanas en España, así como el impulso a la educación popular en Latinoamérica.

Hacia 1937 el régimen abandonó los aspectos radicales de la educación socialista, particularmente la retórica anti-religiosa y preparó el camino para la conciliación de las fuerzas políticas con miras en las próximas elecciones y la continuidad del proyecto nacional.

Conclusiones

Desde el siglo XVIII los políticos liberales reconocieron en la educación el vehículo más apropiado para transmitir valores, símbolos y creencias, así como actitudes hacia la autoridad y la sociedad. Los pensadores del periodo estudiado asumieron este saber y vieron en la escuela a la institución capaz de reemplazar a la Iglesia en su función de dar cohesión al país.

Las metáforas de “misioneros”, “mártires”, “apóstoles” y “soldados” para los maestros, así como sus actividades de “misión”, “catequización”, “campaña” y “batalla”, organizadas en “ejércitos”, batallones”, “brigadas” y “cuarteles” se inscriben dentro de significantes militares y religiosos con la tarea de transformar la mentalidad de la población de acuerdo con las directrices de un plan de nación. De manera que la educación, como instrumento de ingeniería social, tuvo en sus promotores objetivos políticos y fue el vehículo para la formación de una manera de pensar, vivir y sentir.

Metáforas que pretendieron denigrar al gobierno fueron las de “reforma satánica” y “agentes del diablo”, en alusión a los rasgos anti-religiosos de la educación socialista, así como “las piedras convertidas en panes” en referencia a la falta de efectividad de las escuelas rurales. Por su parte, desde el gobierno federal se llamó “camaleones” a los

³⁴⁵ Véase a Yankelevich, 1997.

maestros municipales y estatales. La condición de vida de los indígenas se consideró “oscura y triste”, y a los misioneros que reclutaban maestros se les llamó “enganchadores”.

La implantación de significados liberales, ilustrados y socialistas en estructuras simbólicas religiosas, así como el uso de términos de diversas ideologías y creencias, hicieron de la educación un espacio de diversidad en la transformación y apropiación de significantes y símbolos para diferentes actores, por lo que el concepto de educación pública en este periodo mostró un alto grado de polisemia que debe tomarse en cuenta a la hora de utilizar categorías de análisis o tratar de caracterizarlo con simplificaciones.

En este marco político discursivo se desarrolló el concepto de educación pública a inicios de la década de los veinte como la educación para el pueblo, entendido éste como las mayorías pobres, analfabetas y principalmente rurales del país. A lo largo de esta década el término de educación pública fue sinónimo de educación popular o del pueblo; a inicios de los años treinta involucró a todos los sectores de la sociedad en co-responsabilidad para el cumplimiento de las promesas de la revolución mexicana, que a su vez coincidían con los compromisos de justicia social y económica socialistas.

La revolución se volvió una mística y una ideología nacional que dio contenidos a la educación socialista. Sin embargo el término de educación socialista fue demasiado radical para el medio político nacional y para la segunda mitad del cardenismo dominó el término de educación popular.

El concepto de educación pública, tanto en los años veinte como en los treinta, integró conceptos como el de democracia, incorporación, civilización y progreso, con variantes semánticas entre discursos oficiales y respecto a diferentes actores.

Asimismo, se fusionaron los significados del término de instrucción de finales del siglo XIX con el de educación pública de la segunda década del XX; se desplazó el término de “escuela laica” por el de “escuela socialista”; se transformó el sentido negativo del término “federal” por uno positivo, y el término religioso de “alma” cambió sus significados a los liberales y nacionalistas. Por otro lado, la educación pública asumió neologismos como el de coeducación, los términos marxistas-socialistas y los anglicismos deportivos.

En otras dinámicas, la escuela fue un laboratorio que extendió sus esquemas a los proyectos de nación de los gobiernos, por ejemplo, el esquema de la escuela organizada como familia, se replicó en el esquema del Estado como familia, y los proyectos de desarrollo agrícolas y tecnológicos a nivel nacional iniciaron con las escuelas agrícolas y técnicas.

El lenguaje tuvo un papel central en las diversas interpretaciones de los objetivos de la educación pública por diferentes actores con el uso de determinados términos como cooperación, redención y educación indígena; asimismo, la promoción del idioma español en las campañas de alfabetización jugó un papel central para la homogeneización cultural.

En cuanto a las prácticas que propició el término de educación pública, éstas tomaron caminos diferentes a los discursos en la mayoría de los casos, ya sea por adaptación al medio ambiente y carencia del medio idóneo, como fue la aplicación de los métodos pedagógicos o por rebeldía, como fue el caso de los sistemas educativos socialistas de los años veinte; por disputa cultural, como fue el caso de los indígenas frente a la cultura de los “blancos”; por intereses económicos y políticos, como sucedió en la federalización con gobernadores, caciques y terratenientes; por motivos ideológicos, como en la disputa con la Iglesia católica y los sistemas educativos socialistas en un principio, y por contingencias más o menos previsibles, como la politización de maestros, campesinos e indígenas en contra de sus explotadores.

También se identificaron aportes desde las prácticas a la concepción de educación pública, como los cambios en la educación indígena; las experiencias en las centrales agrícolas que aprovecharon las escuelas agrícolas regionales; y la fundación de escuelas técnicas de nivel medio y superiores politécnicas.

Las coincidencias entre discursos y prácticas fueron logradas por los maestros cuando realizaron cambios en las comunidades con obras de infraestructura útiles y alentaron la preparación escolar de niños y jóvenes; el gobierno logró coincidencias como acrecentar el número de escuelas primarias, secundarias y normales, elevar la federalización escolar y construir una idea de patria, nación y mexicanidad para las siguientes décadas.

**LA ESCUELA EDUCA EL GUSTO DE LOS NIÑOS. UNA APROXIMACIÓN
ESTÉTICA A LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN “EL LIBRO DEL ESCOLAR” DE
PABLO PIZZURNO (1901)**

Lic. Belén Mercado

APPEAL-IICE-UBA

belumer@gmail.com

Resumen - Introducción

La obra de Pizzurno ha sido abordada por diversos historiadores y también desde distintos encuadres de análisis. Como fuente para historizar los procesos de enseñar y aprender a leer y escribir, como producción de una época y de un proyecto pedagógico, etc. En este trabajo queremos analizarla como una fuente donde podemos ver una construcción acerca de la enseñanza del arte en las escuelas y también, como efecto superador, un proceso de aportar a la configuración del buen gusto –asociado ineludiblemente a la conducta moral- de los niños y también de sus familias.

El análisis de la obra de Pizzurno será abordada en este trabajo desde el encuadre teórico que propone el estudio estético de la escolarización, en este caso en la Argentina, (Pineau, 2014) y desde una estrategia metodológica particular, articulada con mi tesis doctoral (en curso), que se relaciona con utilizar un recurso artístico que aparece en los años 60's, las instalaciones artísticas, de las cuales fue uno de sus cultores el artista francés Marcel Duchamp (Francia, 1887-1968), y que permite la “intervención” del espectador sobre la obra haciéndose parte de la misma, lo que me abre la posibilidad de atravesar las fuentes analizadas armando puentes entre los debates históricos, artísticos, pedagógicos y políticos en una relación mutua y superpuesta en la que se vislumbra la red con la que se pretendió formar a los ciudadanos argentinos en el cuadro pintado por el progreso y la modernidad nacientes y de la que el sistema educativo y el mundo artístico cultural se hacen eco y se articulan en la formación del buen gusto de las poblaciones, abriendo las puertas de la civilización y pretendiendo cerrar definitivamente, los resabios de barbarie. Soy yo, como espectadora de ese tiempo y autora de este tiempo quien interviene las fuentes, los análisis estableciendo relaciones, hipótesis, conclusiones.

Encuadre teórico. La estética escolar como concepto central para el análisis

Para iniciar esta exposición, entendemos prioritario esbozar algunos trazos que den cuenta del encuadre teórico en el que el mismo se inscribe. Este proyecto de investigación inició hace ya algún tiempo y forma parte de un trabajo [y de un equipo de trabajo] que se entusiasmó con la idea de abordar nuevamente el tiempo de nuestra historia de la educación a partir de una nueva forma de mirar. Volvimos a nuestros ya conocidos objetos de investigación llevando con nosotros herramientas que no son exclusivamente nuestras, que provienen de otras disciplinas y otros campos, y que nos ofrecían una oportunidad. La de redescubrirnos como investigadores y a la vez aprender más –y distinto- sobre nuestra historia de la educación. A continuación, retomamos en tres citas las palabras de Pablo Pineau, director del proyecto y del equipo, que sienta las bases para esas primeras pinceladas en este análisis:

“En líneas generales, se suma a los intentos de renovación historiográfica del campo pedagógico que sostiene la necesidad de analizar los hechos educativos en el contexto social, económico, político y cultural en el que se manifiestan...” (Pineau, 2014:9)³⁴⁶

“... nuestra posición indaga en la sensibilidad y en la emotividad como registros constituyentes de lo social en términos generales y de lo educativo y lo escolar en términos particulares. La dimensión estética del proceso de escolarización se nos fue presentando como una variable central para comprender la historia de la educación en nuestro país” (Pineau, 2014:10)³⁴⁷

“La ‘estética escolar’ se tejió en consonancia tanto con los procesos de modernización como con los de restauración social y cultural, en tanto espacio de adecuación o resistencia a los nuevos elementos. Así, fenómenos como las diversas luchas sociales, la constitución de nuevos sujetos políticos y culturales, las pugnas generacionales, las luchas de género, los cambios tecnológicos, las discusiones artísticas y los debates académicos impactaron en ella dando lugar a disputas propiamente estéticas y escolares, irreductibles a otros registros. El sistema educativo atendió, con operaciones propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración estética. En ellos pueden leerse desde ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo, que pugnaban por volverse hegemónicos. A su vez manifestaban la capacidad del discurso escolar de apropiarse, procesar y actuar en los

³⁴⁶ Pineau, Pablo (2014) “Presentación” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo

³⁴⁷ Pineau, Pablo (2014) Op. Cit.

complejos procesos sociales y culturales que atravesaba la sociedad argentina. La indagación en estas operaciones permite establecer y hacer visible la forma en que el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética y estetizante, no sólo en las específicas formas que el discurso escolar configuró para sí, sino también en los filtros y en las tramitaciones que éste desplegó sobre otros procesos de modernización y de producción de jerarquías culturales” (Pineau, 2014:11)³⁴⁸

Sumamos también, otras referencias que dan apoyatura y que sitúan la categoría *estética escolar* en el marco de este trabajo. Para ello retomamos algunos de los puntos planteados por Pineau en la Introducción del libro citado, donde recupera la discusión y el debate del equipo. En tres de esas referencias, de esa *toma de posición temporaria dentro del work in progress de un proyecto*, recuperamos algunas ideas centrales para el análisis de las fuentes que aquí presentamos.

“6. Como ‘fábrica de lo sensible’ (Rancière, 2002; Frigerio y Diker, 2007), la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de la formas con las cuales los sujetos ‘habitan’ y ‘conocen’ el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables.

7. La estética, entonces, es entendida como un sistema de operaciones que permite convertir el ‘mundo sensorial’ de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.) de clasificación sobre las sensaciones.

(...)

16. Entendemos la estética como un registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito le fueron dedicados. Puede ser intencional (‘enseñanza de las artes’, ‘aseo y presentación’, ‘educación del cuerpo’) o presentarse en el resto de las dimensiones del acto escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente, etc.). Esto implica sumar al análisis una serie de elementos no tradicionales para pensar el fenómeno escolar, entre los que se encuentran las distintas formas de representación de la vida cotidiana escolar –literarias, pictóricas, fotográficas, etc.-, la cultura material de la escuela, las discusiones

³⁴⁸ Pineau, Pablo (2014) Op. Cit.

pedagógicas, los libros de texto, los informes de funcionarios, etc.” (Pineau, 2014:23, 24 y 27)³⁴⁹

Finalmente, debemos incluir una referencia más al respecto, que retoma el mismo concepto, por la autora de este trabajo en publicaciones anteriores: “La *estética* escolar no es algo objetivable, que nos permita su mera descripción. Comporta en su definición un absoluto dinamismo que impide su definición estática. La entendemos como una *composición* que cobra sentido en el tiempo y en el espacio de su propia producción. En ella intervienen diversos sujetos, objetos, pensamientos e intencionalidades y nos ofrece un prisma para mirar y, al mismo tiempo, ser mirada. En esa dinámica, la relación entre el arte y la escuela se construye sobre un entramado fluctuante entre la *observación* y la *expresión*.” (Mercado, 2014:100)³⁵⁰

Análisis de las fuentes y del autor en el contexto histórico de su producción:

Si tuviéramos que conformar un mural que dé cuenta de la época y del enclave político, social y cultural en el que Pablo Pizzurno escribía y sumaba al debate pedagógico, tendríamos que incluir algunas referencias ineludibles y necesarias. Nos encontramos en el tiempo del cambio de siglo frente a todas las dinámicas, fantasías y expectativas –buenas y malas– que ellos generaba. Una sociedad pujante y en crecimiento en el camino del progreso moderno iniciado unas décadas atrás. Un proceso de transformación en la regulación de la vida política, que daba lugar a la instalación del Estado Nación como forma de organización política y de gobierno, y que, por la misma razón, en el terreno pedagógico determinaba la franca retirada de la Iglesia católica como reguladora y controladora de la vida educativa.

En la historia argentina, situar este período significa darle curso a las ideas del *normalismo*. Como plantean Arata y Mariño, “El normalismo se forjó como una tradición pedagógica en un período nodal de la modernización estatal argentina y en medio de los desafíos de su época (...) bajo el ímpetu modernizador capitalista que instaló un imaginario de irreversibilidad del progreso” (Arata y Mariño, 2013:123)³⁵¹. En referencia al positivismo de la época, retomando las ideas de su creador, Augusto Comte, “...el

³⁴⁹ Pineau, Pablo (2014) “A modo de introducción: Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo

³⁵⁰ Mercado, Belén (2014) “Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo

³⁵¹ Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, “Lección 6: El oficio de enseñar: una cuestión de Estado”, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

hombre debía renunciar a conocer el ser mismo de las cosas, y atenerse al conocimiento de las verdades que pudieran ser percibidas a través de los sentidos” Arata y Mariño, 2013:131)³⁵². Pero, suscribiendo las palabras de los autores, sería erróneo sostener que el positivismo se implantó sin tomar contacto con otras corrientes filosóficas. Salvo expresiones extremas, los diferentes intelectuales de la pedagogía argentina de la época, eran estudiosos y se nutrían de las diferentes corrientes en pugna, presentando conclusiones que retomaban lo que a su criterio consideraban más relevante, de mayor importancia, y produciendo a su vez síntesis y nuevas teorizaciones sobre los temas de interés. Pizzurno no fue la excepción y, como sostiene Pineau, “Dentro de los debates internos del normalismo, se ubicó en las posiciones políticas liberales, defensoras del republicanismo, el laicismo y la tolerancia, en una importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. (...) A lo largo de su vida se enfrentó tanto con las posturas pedagógicas más autoritarias y retrógradas como con las más libertarias. A las primeras les cuestionó el chauvinismo, la xenofobia y el dogmatismo, y a las segundas, la confianza ‘absoluta’ en el niño y en las posiciones autogestionarias” (Pineau, 2013:16)³⁵³

Una *casta* que produjo el normalismo argentino, fue el cuerpo de inspectores de la educación, entre los que se encontraba Pablo Pizzurno. Pedagogos, maestros, funcionarios, formadores, intelectuales, escritores, divulgadores fueron algunos de los roles que cumplían, todos en simultáneo, este conglomerado que conformó un pilar de la historia de la educación argentina. “... los inspectores ocuparon también un lugar privilegiado como intelectuales del Estado y simbólicamente prestigiado dentro del escalafón docente. Varios de ellos han tenido una labor destacada y han contribuido a la formación político-pedagógica de comienzos del siglo XX.” (Arata y Mariño, 2013:138)³⁵⁴. Pizzurno fue uno de ellos.

Como sostiene Pablo Pineau, “Con un discurso de modernización cosmopolita, [el normalismo] procesó –muchas veces mediante la negación, la censura y la persecución– las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, y buscó imponer un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Los normalistas amaban la cultura escrita y tenían al higienismo, el decoro y el ‘buen gusto’ como sus símbolos culturales más distinguidos, que oponían tanto al lujo al

³⁵² Arata y Mariño, 2013, Op. Cit.

³⁵³ Pineau, Pablo (2013) “Presentación. Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas” en Pizzurno, Pablo A. *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonnet, Buenos Aires, UNIPE-Editorial Universitaria

³⁵⁴ Arata y Mariño, 2013, Op. Cit.

derroche aristocrático como a la sensualidad y brusquedad de los sectores populares. Quizá uno de sus mejores símbolos sea el guardapolvo blanco que los escolares y maestros argentinos utilizan desde las primeras décadas del siglo XX, uno de sus posibles ‘inventores’ fue el propio Pizzurno” (Pineau, 2013:15)³⁵⁵ Pizzurno era, en palabras del autor, de clase social baja, y su formación en la escuela normal, le permitió acceder al asenso social, negado en otras circunstancias precisamente por su origen de clase. “La escuela fue su trampolín social y cultural” (Pineau, 2013:16)

Análisis de las fuentes en el registro de la historia de la educación:

Para situar el trabajo sobre *El libro del Escolar*, volvemos a recuperar la presentación de Pablo Pineau a la reedición de la obra de Pizzurno por la Editorial de la UNIPE y recomendamos enfáticamente su lectura. Tomaremos algunas referencias que permiten ubicar el análisis y porque además las compartimos de plano e intentaremos sumar, en el desarrollo propiamente dicho, algunas otras referencias que resultan ser el propósito de este trabajo.

El libro del escolar fue publicado en 1901 en sus dos primeros tomos: libro primero y libro segundo que luego tomarían en nombre de *Progresar* y *Prosigue* respectivamente. Forman parte de una serie que se completa con un tercer tomo, *Persevera* publicado en 1918. En 1922 se publicó *Pininos* un libro para enseñar a leer que completa la serie publicada. Se había anunciado también la publicación de un cuarto tomo de *El libro del escolar*, que se titularía *Perfeccionate*, pero nunca se materializó tal anuncio.

La escritura del texto, sostiene Pineau, obedece a las pautas propias de las publicaciones de maestros normalistas, esto es, siguiendo la gradualidad y el método correcto que en este caso, para Pizzurno, resulta ser “...el método racional analítico-sintético, o método de palabras madres, típicas o generadoras” Pineau, 2013:18)³⁵⁶. Se puede observar al seguir la lectura cómo se complejizan las mismas en contenido y extensión, alejándose del universo infantil y tomando contacto con nuevos temas e incorporando escrituras de nuevos autores. Como plantea Pineau, “...su contenido está compuesto por un conjunto de lecturas breves, sin orden aparente y con mensaje moralizador y disciplinador explícito. Respondían a los programas en vigencia y tenían aprobación estatal” (Pineau, 2013:18)³⁵⁷

³⁵⁵ Pineau, Pablo (2013) Op. Cit.

³⁵⁶ Pineau, Pablo (2013) Op. Cit.

³⁵⁷ Pineau, Pablo (2013) Op. Cit.

Corpus seleccionado para esta ponencia:

En este trabajo nos vamos a concentrar en el libro primero y el libro segundo, ambos de 1901. Abarca de los 6 a los 10 años (6-8 y 8-10) de edad y podemos en solo esos 2 tomos de la serie abordar unas cuantas cuestiones interesantes para la propuesta presentada. Lo haremos tomando en cuenta una serie de criterios que se desprenden de la lectura y el estudio de ambos tomos, y que desarrollamos en lo que sigue.

- Organización de las lecturas

Continuamos recuperando para abordar las lecturas de los libros primero y segundo, las palabras de Pineau en la presentación a la reedición de la obra de Pizzurno. El autor sostiene allí que “vuelve a presentarse la matriz normalista de ‘inclusión por homogeneización’ que implica abrir el mundo de la cultura escrita a la infancia regulando fuertemente la forma de hacerlo. Pizzurno está ayudando a construir la escena de lectura escolar clásica argentina...” (Pineau, 2013:19)³⁵⁸. Nos detenemos en la categoría **escena de lectura escolar** con la que el autor refiere a una publicación anterior, del año 2002, en la que la definen como “...el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena tendremos en cuenta los siguientes cinco ítems:

1. Los actores
2. Las finalidades
3. Los espacios
4. Los tiempos
5. Los soportes materiales o la tecnología de la palabra

Presentaremos la escena de lectura escolar como la resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lectura rastreadas en la historia cultural de la humanidad. En esta lógica, la escuela fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la **producción masiva de lectores** al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del Siglo XIX” (Cucuzza y Pineau, 2002:17)³⁵⁹

³⁵⁸ Pineau, Pablo (2013) Op. Cit.

³⁵⁹ Cucuzza, Héctor Rubén y Pineau, Pablo (2002) “Capítulo I Introducción” Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, , Buenos Aires, Miño y Dávila

En una publicación posterior, Rubén Cucuzza incorpora en 5to lugar a la lista los “Modos de lectura” dando cuenta de si la escena supone la lectura silenciosa o en alta voz (Cucuzza, 2009:16)³⁶⁰. Reponemos esta categoría porque resulta central para analizar la obra de Pizzurno y también porque podemos nutrirnos de ella y pensar cómo contribuye la **escena de lectura escolar** a la formación del gusto, a la vinculación con el arte, a la incorporación de saberes artísticos en el marco de una estrategia diferente y superadora de la clase de arte. Algo que podríamos llamar, haciendo un intento de juego de palabras, un guiño, **intervenciones artísticas de la escena de lectura escolar**. Nos servimos de la idea de “intervención” basándonos en dos premisas que si bien no podemos profundizar por la extensión y porque se escapa de los límites de nuestro trabajo son de relevante interés: por un lado su condición dinámica. La intervención supone la acción, la experiencia, la transformación y no la mera observación: la irrupción en otro espacio distinto de aquel que origina la necesidad de exponer, de expresar. Por el otro lado, la obligación de comportar un objetivo, de contar con un argumento, con un sentido.

En la obra de Pizzurno, y retomando lo planteado por Pineau, la enseñanza de la lectura muchas veces se desdibuja frente al fuerte énfasis que distribuye en sus lecturas en relación al componente moralizador. Formar al hombre nuevo que proponía el positivismo comtiano, y hacerlo bueno, bello y limpio, explorando caminos alternativos, apelando a la sensibilidad y a las emociones, interpeándolas entre contenidos y métodos. La lectura es un [medio] para instruirse, educarse, recrearse. “Importa, sobre todo, despertar el amor a la lectura (...) que [el libro] en los asuntos domine la nota moral (...) influencia positiva del ejemplo del bien...” (Pizzurno, 1901a:V)³⁶¹

- Tratamiento de imágenes e ilustraciones

En la selección de lecturas que abordamos, incorporamos dos secciones: por un lado aquellas en las que se encuentra una relevancia primordial para su articulación con el mundo artístico y por el otro, con la selección de imágenes en la categoría “Tema de conversación y descripción oral” que se distribuyen a lo largo de ambos libros y que tienen una finalidad explícita y planteada por el propio autor, pero que ofrece otra matriz de análisis en la que profundizaremos.

³⁶⁰ Cucuzza, Rubén (2009) “Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar” en Spregelburd, Roberta Paula (org) y Linares, María Cristina (org), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Luján

³⁶¹ Pizzurno, Pablo A. (1901) *El libro del escolar. Primer libro para niños de 6 a 8 años de edad*, Buenos Aires, Aquilino Fernández Editor

En el primer caso, aquellas de relevancia para tomar algunas ideas acerca del tratamiento de las imágenes y de su al menos superficial relación con el mundo artístico, tomamos en primer lugar una lectura muy interesante del Libro Primero, es la Lectura 17 – La inundación (página 18). Se trata de un pueblo inundado, un zapato de madera que flota y unos pollitos que hicieron allí su nido y hogar. La lectura, después del título incluye la imagen, e inicia con la siguiente oración: “Me gusta este cuadrito porque es imaginado y no real” (Pizzurno, 1901a:18). Nos interesa particularmente destacar la inclusión de la imaginación por un lado y por el otro la imposibilidad de hacerlo, estableciendo el autor la respuesta, algo que se reedita a lo largo de su obra. Tal vez un ejemplo de cómo refleja los modelos de pensamientos en pugna: estimula la imaginación, el libre pensamiento, y a la vez, establece los parámetros de ese pensamiento, lo dice él primero. Ni muy espiritualista ni muy positivista. Expresión con control.

Otra lectura también del libro primero que retoma lo planteado y que resulta de muchísimo interés para este trabajo es la 46 titulada “Un paisaje” (página 67). Se incluye una imagen campestre y el relato inicia con la oración “Veo en él...” y continúa con la descripción que valoriza como “un bonito paisaje”. En lugar de *se ve...*, *veo*. La primera persona que aparece de muchas formas, como moraleja generalmente, y como un condicionante también. Pero lo aún más interesante de esta lectura es cómo incluye información que excede la mera descripción de la imagen. Le imprime acciones y sentimientos a la imagen que de otro modo puede permanecer estática y estimular solo su descripción de manera literal. Dice Pizzurno “Ahora los pacíficos animales descansarán un poco y recibirán su ración de pasto y maíz” (Pizzurno, 1901a:67)

Es la segunda sección sobre el tratamiento de las imágenes la que despierta nuestro mayor interés. Son las imágenes sin palabras, las imágenes con palabras en el título nada más y las máximas. Pero vayamos por partes.

En ambos libros, se registran muchas imágenes a página entera cuyo epígrafe es “Tema de conversación y descripción oral”. Las temáticas son diversas y el título, retomando lo expresado hace unos párrafos nada más, casi no deja lugar a dudas acerca de por dónde debe ir la conversación y la descripción. Aunque, si retomamos la lectura 46 y también de la 54 “Animales artistas” en las que destaca la imagen como “representación”, quizá se pueda retomar la estrategia de sumar información, acciones y sentimientos, usando un poco la imaginación.

En el libro primero estas imágenes están indicadas en el índice con su título y con un paréntesis que indica “(TEMA DE CONVERSACIÓN)”. Aparecen a partir de la lectura 48 y son 9 en total. Los primeros 8 tienen la imagen y su respectivo título indicador. Pero la última, son 3 imágenes en la página y el título es “Escenas mudas (TEMAS DE CONVERSACIÓN)”. Es muy interesante el título “escenas mudas” para destacar la libertad –total- del tratamiento de las imágenes.

En el libro segundo, estas imágenes se llaman “(TEMAS DE COMPOSICIÓN)” aunque en el pie de imagen sigue diciendo “Tema de conversación y descripción oral”. Se incluyen 15 de estas imágenes, la primera aparece en la lectura número 13, y no se incluyen “escenas mudas” como en el libro primero. Aunque, innova incluyendo una nueva sección en las lecturas, a partir de la número 13, llamada “Consejos, máximas, etc.” en la que incluye referencias de contenido de corte moral y no social, tal como refiera Pablo Pineau en su análisis de la obra de Pizzurno. En la presentación oral de esta ponencia se ampliará al respecto con una selección de imágenes y su respectivo análisis.

- Temáticas trabajadas en las fuentes

No queremos extendernos demasiado en este apartado porque hay mucho trabajado al respecto aunque resulta de interés trazar algunas líneas necesarias para sumar al análisis. Para ello retomaremos una vez más las palabras planteadas por Pablo Pineau, cuando sostiene “Estos libros muestran una sociedad moderna y cosmopolita, variada y armónica. Se describe la presencia de nativos e inmigrantes, de gente de distintas clases sociales –muchos de los niños que protagonizan las lecturas son trabajadores o huérfanos, situaciones bastante comunes en la Argentina de entonces- y de diferentes rasgos físicos. Hay niños y niñas ‘rubios, morochos y de pelo castaño, de ojos negros y ojos azules claros’ [Pizzurno, lectura “Un grupo” (p. 57)], unidos y hermanados por la escuela que los iguala ante el futuro.

Los conflictos que se presentan en la obra son de corte moral y no social (...) Casi no hay lecturas sobre temas históricos, nacionales o internacionales. Al respecto sostiene Cecilia Braslavsky que esto pone de manifiesto ‘las dificultades que tuvieron muchos intelectuales para estructurar una propuesta de identidad nacional incluyente del pasado y del presente, donde la memoria de los diferentes grupos y sectores sociales que

componían la sociedad argentina se encuentren con la historia pasada para construir un futuro consensuado' [Braslavsky, 1994]"³⁶²

(...)

La moral republicana sostenida por Pizzurno, basada en deberes y derechos, ordena tanto la conciencia individual como la colectiva. La escuela es el lugar donde se forman la democracia, el civismo y la ciudadanía, pero de acuerdo a férreas leyes morales asociadas al ascetismo, lo medido, lo controlado, la aceptación de la autoridad. Hay una enseñanza basada en el ejemplo exagerado, donde los niños protagonistas son muy buenos y muy correctos, educados y gentiles, o muy malos y despreciables, por lo que terminan siendo castigados. A su vez, los infantes usan términos de adultos, se retan entre ellos, controlan de manera constante tanto su conciencia como la ajena. No casualmente el libro cierra con la máxima 'Sé bueno, sano y sencillo. Trabaja. No mientas.' (Pineau, 2013:20 y 22)³⁶³

- La voz del autor: pedagogo, escritor, maestro, funcionario, intelectual, padre de familia.

Su voz es muy audible en la escritura de los textos. Usamos la referencia *audible* con total deliberación. Su énfasis, su fuerza es de una claridad tal que pareciera que casi podría escucharse, además de leerse. Casi todas las lecturas finalizan incluyendo una suerte de moraleja, una reflexión final donde se incluye el contenido moralizante. Y algunas veces, más en el libro segundo que en el primero, se recurre a la primera persona "Me gusta ...", incluso muchas veces trayendo una valoración a ese mismo mensaje "Me resultan simpáticos los niños que...".

Además de relevar la primera persona en la implicancia del autor en las lecturas, nos referiremos especialmente a la presentación y las primeras palabras dirigidas a padres y maestros, con la novedad que comporta interpelar a los padres, desde la escuela, para la educación de los niños. En ambos libros incluye una dedicatoria en la que interpela a los padres a conocer y secundar la obra.

En el libro primero incluye referencias de orden didáctico para la enseñanza de la lectura, tema que escapa a este trabajo y sobre el que no ahondaremos. Pero queremos recuperar uno de los últimos párrafos en el que Pizzurno plantea "Los grabados de este

³⁶² Braslavsky, Cecilia (1994) "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós

³⁶³ Pineau, Pablo (2013) Op. Cit.

librito son, en su mayoría, reproducción de cuadros de verdadero valor artístico, de modo que a la vez que sirven de ilustración al texto, pueden influir en la formación del buen gusto del niño” (Pizzurno, 1901a:VI) En el libro segundo, en la presentación establece sobre el libro. “He procurado escribirlo de modo que atraiga, tanto por los asuntos elegidos y la manera de tratarlos, cuanto por las profusas ilustraciones que contiene, escogidas en su mayor parte entre cuadros célebres de valor artístico indiscutible, cuyas reproducciones he aprovechado. Otras he debido crearlas y tomarlas fotográficamente (1). Las he puesto abundantes y hasta de gran tamaño, respondiendo al elemental precepto pedagógico de que los niños hay que llegarles al alma ante todo por los sentidos” (Pizzurno, 1901b:VIII).

Es en esas palabras, a familias y maestros, que Pizzurno expone su posición respecto a la lectura: “El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra” (Pizzurno, 1901a:V) y “Leer y entender es algo; Leer y pensar es mucho; Leer y sentir es cuanto puede desearse” (Pizzurno, 1901b:V)³⁶⁴. Argumentos con los que Berta Braslavsky construye su posición en su análisis sobre las formas de enseñar a leer, en el que sostiene que “...es por fin Pizzurno, quien (...) considera que la expresión o la lectura como arte es la que pone de manifiesto la comprensión y que puede lograrse desde el primer grado inferior...” (Braslavsky, B., 2002:47, 48)³⁶⁵

Conclusiones y reflexiones:

Hemos seleccionado para cerrar este trabajo, dos de los criterios utilizados como registro de análisis para recuperar y recorrer lo expuesto. El tratamiento de las imágenes e ilustraciones en la clave planteada retomando a Cucuzza y Pineau, con el guiño acerca de las intervenciones artísticas en las escenas de lectura escolar y la voz del autor, en un registro más afectivo, más emotivo, más descarnado y menos calculado.

⇒ **Tratamiento de imágenes e ilustraciones**

El arte y las imágenes como soporte material estimulan los sentidos, llegan al alma, abren el camino a la lectura, a la sensibilidad y a la comprensión de lo que se lee. El

³⁶⁴ Pizzurno, Pablo A. (1901b) *El libro del escolar. Segundo libro para niños de 8 a 10 años de edad*, Buenos Aires, Aquilino Fernández e Hijo, Editores

³⁶⁵ Braslavsky, Berta (2002) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 a 1930? En Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, , Buenos Aires, Miño y Dávila

arte es visual. El arte es imagen. Pizzurno invita a los niños a acercarse a la idea de que el arte también es palabra. Escrita, leída, comprendida, sentida. O tal vez en el sentido contrario, invita a sentir la palabra la palabra escrita a través de su lectura y la dimensión de esa invitación es de orden artístico tanto como lo es de orden moral. Porque lo moral y bueno, es casi un sinónimo de bello. Y la belleza nos asegura el acercamiento ineludible a cuestiones del arte. “Calculadamente he huido del presentar el ejemplo del vicio y sus consecuencias como medio de inspirar repulsión por él, pues no creo que ese sea el más eficaz, ni el más conveniente para obtenerlo, sobre todo tratándose de niños: el espectáculo frecuente del mal familiariza con él y hace que se le encuentre natural. Por eso he preferido poner casi siempre a la vista del niño el cuadro de la belleza y excepcionalmente el de la fealdad moral. Así, de hecho. Se habitúa a la primera y halla repugnante la segunda. Recibe pues, una lección directa que lo impulsa al bien y una indirecta que lo aleja del mal” (Pizzurno, 1901b:VI) Lo bello como antídoto del mal. En las escenas de lectura, lo bello interviene con un objetivo, con un fin, irrumpe para desarmar al mal, a lo inmoral. Se desdibuja la complejidad de la enseñanza de la lectura o en el entramado moral que propone el relato compuesto de imágenes y palabras que *El libro del escolar* nos muestra. Lo bello interviene.

⇒ **Voz del autor → su implicancia, desde dónde escribe.**

Considerábamos en una ponencia presentada en las últimas Jornadas de la SAHE, la categoría *intelectual* y su tratamiento en el marco de esta investigación. Allí decíamos “A efectos de nuestra posición, y recuperando las ideas planteadas, trabajamos con la categoría ***intelectual*** analizada por Carlos Altamirano. Siguiendo al autor, los intelectuales con los que construimos nuestro corpus observable, están *implicados en el asunto* (Sartre, 1981) a la vez que mantienen cierta *exterioridad* con aquello que es opinado, analizado, delimitado. Decimos que están implicados porque los ubicamos como concientes del momento que están atravesando, un cambio de modelo, la construcción del Estado y la Nación. Todo estaba por hacerse y ellos portaban una voz audible, fuerte, clara y contundente. Su espacio de producción era la escritura, principalmente en medios de divulgación y difusión –periódicos y revistas especializadas- y tenían clara la jerarquía social diferenciada y la altura de los escalones que ellos mismos pisaban, diferente a la de tantos otros que serían sus receptores, ejecutores.

En resumen, el intelectual en el que trabajamos para nuestra producción, reúne como principales las siguientes características:

- Su implicancia es siempre política más allá de su campo de conocimiento
- Su saber es experto
- Cuenta con cierto renombre, que le habilita autoridad a su expresión
- Es proscriptivo. Su palabra tiene autoridad y pretensión de guiar prácticas y decisiones
- Permite la articulación entre la cultura y aquello que, por posición política, se desea sostener.

El arte, el buen gusto, la estética deben su inclusión y fuerte presencia en la escuela a la función de los intelectuales del arte y de la educación que les permitió la construcción de dicho puente con la escuela a través de prácticas pedagógico-estetizantes.” (Mercado, 2014)³⁶⁶ Pizzurno, entre sus múltiples identidades, fue un intelectual (Arata y Mariño, 2013), y su legado, su obra, puede ser tamizada con las características que, apoyándonos en Carlos Altamirano, le otorgamos a aquellos que teorizaron, pensaron, divulgaron sus ideas sobre la relación entre el arte y la educación mediadas en su registro político.

Y también mencionamos durante el trabajo, el rol de *padre de familia*. Es muy interesante como el autor incluye en su obra esa parte de su identidad. Se sirve de su vida cotidiana para provocar en sus lectores -los padres, los maestros y por qué no, los mismos estudiantes- del libro segundo, una fuerte identificación, estimulando tal vez el deseo de darle mayor credibilidad a sus palabras. Para el maestro se puede sostener esa credibilidad en el pedagogo, en el intelectual de la educación, en el inspector y funcionario que fue. Pero el padre necesita otro rol, otra función. Y su implicación es extrema: Pizzurno también –además de intelectual- es padre. “Yo, que también tengo hijos y conozco por experiencia propia el efecto de los errores en los que se incurre por dejarse cegar por el amor paternal y por la equivocada creencia de que ‘ya habrá tiempo después, cuando sean grandes, para corregirlos’, yo, digo, estoy seguro de que reconociendo los padres el sentimiento sincero que ha inspirado este libro, han de recibir con gusto las indicaciones que encierra y han de ponerlas en práctica, ssi el caso llega. Acaricio, complacido, esa creencia” (Pizzurno, 1901b:VII).

Progresar, Prosigue, Persevera y Perfeccionate (aunque no se publicó bien vale su intención de existir) fueron las estaciones de un camino largo y sinuoso que representaron en sus páginas la vida misma. Y además del recorrido, cada lectura

³⁶⁶ Mercado, Belén (2014) *La relación entre el arte y la política educativa a principios del siglo XX: el caso de la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar*, ponencia presentada en las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, organizadas por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Octubre de 2014

aportó a la confección de un mapa para transcurrir y avanzar de una estación a otra yendo siempre por la senda del bien, de lo bello, de lo moral, de lo pulcro. Esa era la preocupación central que se desprende de *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno. Evitar, por todos los medios, la *fealdad moral*. Y además, la escuela.

Bibliografía citada y consultada:

- Arata, Nicolás y Mariño, Marcelo *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, “Lección 6: El oficio de enseñar: una cuestión de Estado”, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Braslavsky, Berta (2002) “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 a 1930? En Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, , Buenos Aires, Miño y Dávila
- Cucuzza, Héctor Rubén y Pineau, Pablo (2002) “Capítulo I Introducción” en Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, , Buenos Aires, Miño y Dávila
- Cucuzza, Rubén (2009) “Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar” en Spregelburd, Roberta Paula (org) y Linares, María Cristina (org), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Luján
- Mercado, Belén (2014) *La relación entre el arte y la política educativa a principios del siglo XX: el caso de la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar*, ponencia presentada en las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, organizadas por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Octubre de 2014
- Mercado, Belén (2014) “Escolarizar la mirada: arte, estética y escuela (1880-1910)” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo
- Pineau, Pablo (2013) “Presentación. Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismo y misas laicas” en Pizzurno, Pablo A. *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Gonnet, Buenos Aires, UNIPE-Editorial Universitaria
- Pineau, Pablo (2014) “Presentación” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo

- Pineau, Pablo (2014) “A modo de introducción: Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto” en Pineau, Pablo (Director), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo
- Weinberg, Gregorio (1995) “7. La etapa positivista”, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z Editora

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO CONTENIDO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN MÉXICO. UN BREVE ACERCAMIENTO

Sergio Ortiz Briano
sortiz_50@hotmail.com
Armida Guadalupe Medina González
armidagmg@hotmail.com

Escuela Normal Rural
“Justo Sierra Méndez”
Cañada Honda, Aguascalientes, México

Introducción

El trabajo que deseamos compartir forma parte de la participación que tuvimos en la Mesa: **“La importancia de la Historia de la Educación como contenido para la formación de docentes”**, realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Una de las actividades organizadas por el VI Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C., a finales de 2014. En aquella ocasión, invitados por Elsie Rockwell y Alicia Civera, profesores investigadores de instituciones formadoras de maestros de distintas instituciones acudimos al llamado para discutir en torno a tres preguntas centrales: cómo se ha enseñado, cómo se enseña o cómo debe enseñarse historia de la educación en las instituciones de formación de maestros en México. La finalidad era responder “por qué es importante que diversos contenidos y perspectivas sobre la historia de la educación se incluyan en los programas para la formación de profesores en los distintos niveles educativos, y en toda la diversidad de instituciones educativas que a nivel nacional atienden este tipo de formación”.³⁶⁷

De acuerdo con el Programa del Curso de Historia de la educación en México la “historia de la educación se concibe como un campo especializado de la historia que, como toda disciplina científica, se encuentra en permanente construcción y puede ser

³⁶⁷ Fragmento del texto Programa e Invitación a los miembros de la SOMEHIDE, Ciudad de México 5 de noviembre de 2014.

debatida y cuestionada, por lo que ni tiene una función de adoctrinamiento, ni parte de una versión única o acabada fundada en verdades absolutas” (SEP, 2012: 5). Pues bien, más que presentar una conclusión de los trabajos que se discutieron en esa ocasión, ahora deseamos poner a su consideración las ideas que expusimos con respecto a estas preguntas, mismas que fuimos construyendo a partir de la consulta de archivo, revisión de bibliografía y de registros y trabajos de estudiantes en esta asignatura desde la experiencia particular de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes, institución formadora de maestros y maestras rurales en México desde finales de los años treinta del siglo pasado. Una de las primeras conclusiones que se desprenden de este trabajo es la cercanía existente entre la construcción de la profesión docente y de la identidad de los profesores con respecto del estudio de la historia de la educación; mientras que, por otro lado, se plantea la necesidad de que las comunidades científicas estudiosas de este campo, se decidan a tomar la iniciativa para promover acercamientos hacia las instituciones formadoras de maestros y contribuir en la renovación de posturas e interpretaciones en torno a la enseñanza de la historia de la educación.

¿Por dónde irnos?

Para responder a las preguntas mencionadas nos dimos a la tarea de identificar sólo algunos de los Planes de estudios en los que se ha incluido la Historia de la educación como asignatura en la formación de profesores (1939, 1997 y 2012), más que pretender hacer una revisión en su cronología. De manera que podamos advertir, por un lado, el tipo de temáticas, las sugerencias didácticas y metodológicas para abordar los contenidos que lo integran y, por lo menos un ejemplo de la forma en que los profesores las interpretan y llevan a la práctica en los casos revisados.

Una consideración importante en este trabajo es que, como hemos visto, al pretender la implantación de Reformas educativas y establecimiento de nuevos Planes de estudios el reto no ha estado precisamente en hacer llegar a los involucrados las nuevas disposiciones tanto como transformar las inercias para reorientarlas hacia interpretaciones más o menos congruentes con respecto de los nuevos planteamientos. En este sentido, Ann Marie Chartier (2008), señala que “el papel de los protagonistas, por limitado que sea, es decisivo en la consecución de los acontecimientos”,³⁶⁸ ya que ellos son quienes toman las últimas decisiones en su implementación.

³⁶⁸ Chartier, Ann Marie (2008), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”. En Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2009), *Historia de la Educación. Anuario. Número 9- 2008*, pp. 33-34.

Formación de maestros en México, 1939, 1942

Tanto el Plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales de 1935 (integrado por seis grados, cada uno de cinco meses más una semana para pruebas –en realidad, tres años-) como el correspondiente a las Escuelas Regionales Campesinas dependientes del DEANR enviado a estas instituciones por Luis Villarreal, Jefe del Departamento en 1936 (dos años de Sección Agrícola y uno de Sección Profesional), no incluían curso alguno de Historia de la Educación.

En 1939 el plan de estudios para las Escuelas Regionales Campesinas fue reformado tras considerar que los periodos lectivos semestrales eran “demasiado breves para atender un curso, realizar tareas y ver sus resultados” (SEP, 1939: 39), por lo que además de dejar de trabajar por semestres para hacerlo ahora por Años escolares, la carrera se incrementó de tres a Cuatro Años dedicando los dos primeros para el Curso Agrícola Industrial y los dos restantes para el Curso Normal Rural.

La importancia de la formación de maestros comprometidos con las causas del pueblo y con el desarrollo del nivel de vida de las comunidades fue un elemento que caracterizó los planes de estudios de la década de los años treinta. El correspondiente a 1939 exigía la revisión de aspectos relacionados con los problemas del campo y la lucha de clases a partir del estudio y el trabajo con materias como *Economía e Historia del movimiento obrero internacional* (Segundo Año del Curso Normal, 3 periodos de 45 minutos a la semana), *Geografía regional y de México* (Primer Año del Curso Agrícola Industrial, 3 periodos de 45 minutos a la semana), *Geografía General* (Primer Curso de Normal, 3 periodos de 45 minutos a la semana); *Economía y legislación rurales* (Segundo Año de Agrícola Industrial, 3 periodos de 45 minutos a la semana), *Agricultura y ganadería*, *Economía doméstica* (Primer Año del Curso Agrícola Industrial, 3 periodos de 45 minutos a la semana; Segundo Año, 2° Curso, 2 periodos de 45 minutos a la semana; Primer Año del Curso Normal, 3er Curso, 2 periodos de 45 minutos a la semana), entre otras.

Era en el Segundo Año del Curso de Normal Rural en donde se ubicaba *Historia de la Educación*, con 2 periodos de 45 minutos a la semana. Como nota importante se destacaba que los alumnos tendrían la obligación de conocer no sólo las condiciones contextuales de la vida de la población de la época, sino además, la responsabilidad de involucrarse en las actividades agrícolas demandadas por la Escuela dentro y fuera de la misma. Participando de manera obligatoria en los trabajos de mejoramiento social que la Escuela desarrollara en el seno de las comunidades para promover y desarrollar el desenvolvimiento de las mismas, elementos necesarios para convertirse en promotores del desarrollo social y líderes sociales.

Ahora bien, en el marco de la reforma de educación normal por la que se estableció el Plan de estudios único para la carrera de profesor normalista urbano y rural aprobado en 1942,³⁶⁹ las autoridades educativas mostraron su preocupación por haber encontrado que “un buen porcentaje de maestros [...] deja de preparar sus clases, resúmenes, convirtiéndose en un dictador de resúmenes o en tomador de clases”,³⁷⁰ lo que desde esta opinión, convertía la situación en un panorama de incertidumbre pedagógica que conduciría “al desquiciamiento técnico docente de las Normales”.³⁷¹

En diciembre de ese año el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC) hizo saber a las escuelas normales que para promover el “trabajo mental de los normalistas para que éstos alcancen una mejor preparación”,³⁷² el planteamiento metodológico para el desarrollo de las clases debía considerar a la enseñanza como “objetiva y experimental a fin de que los normalistas elaboren por sí mismos los conocimientos, guiados naturalmente por los maestros [sin olvidar que] la educación no es estática sino dinámica”.³⁷³

Para esto, proponía una metodología a desarrollarse a partir de dos consideraciones: primeramente el maestro haría una exploración de lo que aprendieron los alumnos el año anterior en relación con la asignatura “a fin de poder coordinar los conocimientos que posean con los nuevos que contienen los programas vigentes”³⁷⁴. Con este conocimiento, en el segundo momento el profesor podría formular un plan de trabajo que incluyera los siguientes elementos: I. Propósito; II. Actividades que realizarán los alumnos para llegar al conocimiento; III. Parte del programa detallado que se propone desarrollar (Unidad de trabajo); IV. Ejercicios para la afirmación del conocimiento; y, V. Aplicación del conocimiento.³⁷⁵

Pues bien, dado que nuestro interés está centrado en el Curso de *Historia de la Educación*, podemos señalar que de acuerdo con planes de trabajo correspondientes a los ciclos escolares de 1943 y 1944 no existe precisamente uniformidad en cuanto a los periodos de planificación, aunque sí se puede apreciar cierto respeto a los elementos y

³⁶⁹ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, DEP, *Circular Número H4-6. Que se tome en cuenta para organizar el periodo lectivo*, México, D. F. 15 de febrero de 1944.

³⁷⁰ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Normal Rural de Cañada Honda, Ags., *Se transcribe Circular*, Cañada Honda, Ags., 2 de julio de 1942.

³⁷¹ *Ídem*.

³⁷² AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, Departamento de Estudios Pedagógicos, *Circular H4-55*, México, D. F., diciembre 26 de 1942.

³⁷³ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, Departamento de Estudios Pedagógicos, *Circular H4-55*, México, D. F., diciembre 26 de 1942, hojas 1 y 2.

³⁷⁴ *Ídem*.

³⁷⁵ *Ídem*.

esquema sugerido por el Departamento de Estudios Pedagógicos. Al revisar el plan de trabajo del curso de *Historia de la educación* para el tercer trimestre del ciclo escolar de 1944 (Plan de 4 años)³⁷⁶ presentado por una profesora, se puede apreciar no sólo el apego a las indicaciones de las autoridades en torno a la manera de organizar las actividades para el desarrollo de sus clases sino también su interpretación con respecto a este curso y la influencia del contexto de la época.

Para este caso, señala como propósito que las alumnas lleguen a conocer la evolución de la nueva educación en relación con el régimen capitalista, así como sus antecedentes próximos. Y con este fin, algunos de los temas que propone son: la influencia de Johann H. Pestalozzi en la educación proletaria, la Pedagogía social de Karl Marx y de Friedrich Engels, la Pedagogía experimental y, en el contexto nacional, la rebeldía de la Iglesia para el Estado y su influencia en la educación y la educación socialista, entre otros. Es también en este plan de trabajo en donde la profesora expresaba que esta clase permitiría la ampliación de la cultura de las estudiantes, y que éstas llegarían a ser capaces de argumentar “para no permitir reformas retrospectivas al Art. 3° de nuestra Constitución Política; en la formación de hábitos de estudio; en la creación de un amplio sentido de responsabilidad para su actuación futura”.³⁷⁷

Por otro lado, respondiendo a la recomendación del DEP de considerar a la educación como una cuestión dinámica, más que estática, la profesora planteaba que serían las mismas estudiantes quienes explicarían y redactarían resúmenes y conclusiones personales alrededor de lo siguiente: “por qué se efectuó la segunda revolución educativa; quiénes implantaron la educación popular; principios pedagógicos de los educadores modernos; qué razones nos asisten para defender la educación socialista de México”.³⁷⁸

A pesar de no haber localizado producciones de las estudiantes que dieran cuenta del desarrollo del curso durante este periodo, si encontramos una prueba escrita diseñada por la profesora a través de la cual permite advertir tanto su interpretación acerca de la forma de valorar el logro de los objetivos tanto como los aspectos de la clase que para ella eran más relevantes. De esta manera, aunque en el plan de trabajo se advierte cierta cercanía con las recomendaciones del DEP en tanto que se sugiere ver a la educación como “una cuestión dinámica, más que estática”, en la prueba escrita

³⁷⁶ AGENRJSM, CAJA 23. 1944-1945, Padilla M. Ernestina, *Plan de trabajo que desarrollará la suscrita en la clase de Historia de la Educación con las alumnas de segundo año profesional (Plan 4 Años), durante el Tercer Trimestre escolar de 1944*, 17 de septiembre de 1944.

³⁷⁷ AGENRJSM, CAJA 23, 1944-1945, Padilla M. Ernestina, *Plan de trabajo que desarrollará la suscrita en la clase de Historia de la Educación con las alumnas de segundo año profesional (Plan 4 Años), durante el Tercer Trimestre escolar de 1944*, 17 de septiembre de 1944.

³⁷⁸ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Padilla M. Ernestina, *Plan de trabajo que desarrollará la suscrita en la clase de Historia de la Educación con las alumnas de segundo año profesional (Plan 4 Años), durante el Tercer Trimestre escolar de 1944*, 17 de septiembre de 1944.

solicita respuestas que rescatan elementos específicos que ponderan el rescate de fechas y nombres.

Se trata de un instrumento integrado en dos partes. En la primera, por ejemplo, se solicita completar “correctamente las expresiones” que se enuncian, mientras que en la segunda se pide contestar “brevemente las siguientes cuestiones”.³⁷⁹ Entre otras expresiones en la primera parte se puede leer:

El ideal de la Iglesia Reformada era colocar a todos los fieles en condiciones de salvar el alma mediante _____ y suprimir una serie de festividades _____ para aumentar los días de _____.

El Maestro _____ Ministro de Instrucción Pública en el Gob. Del Gral. Díaz al inaugurar la Universidad Nacional decía: _____.

Un dato adicional en este sentido es que con estos antecedentes la profesora Ernestina Padilla Mora ese ciclo escolar fue reconocida por la Dirección de la Escuela como de un *desempeño sobresaliente* ya que al haber tenido “a su cargo las asignaturas de Civismo, Historia de la Educación, Geografía, Física y Educación Rural, se distinguió por el cuidado con el que prepara su trabajo áulico”.³⁸⁰

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997

Este Plan de estudios pretendía que al término de su formación inicial como profesores de educación primaria se debería alcanzar un perfil que integrara los siguientes campos: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los contenidos de enseñanza, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Es decir, además de la formación teórica y metodológica propuesta a partir del trabajo con las diferentes asignaturas de ese Plan de estudios, también se promovía el desarrollo de la capacidad para resolver y plantear problemas a partir de la experiencia de practicar en condiciones reales de aprendizaje con grupos de alumnos en escuelas regulares.

En este marco, se planteaban dos asignaturas en las que se abordaban temáticas del campo de la historia de la educación. *La educación en el desarrollo histórico de México I y II*, en el segundo y tercer semestres y, *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I, II y III*, en cuarto, quinto y sexto semestres. En cuanto a la primera asignatura -para el segundo y tercer semestre- el trabajo se proponía en

³⁷⁹ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Padilla M. Ernestina, *Tercera prueba trimestral de Historia de la Educación (Plan 4 Años)*, 25 de noviembre de 1944.

³⁸⁰ AGENRJSM, CAJA 22, 1938-1943, Mateos de Medina, Esperanza, *Se remite informe de Labores, desarrolladas en la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Ags., en el presente Año Escolar, presentado al Departamento de Estudios Pedagógicos por la que suscribe, Directora de dicha institución, Cañada Honda, Ags., 29 de diciembre de 1944.*

Cuatro horas semanales con el propósito de que los estudiantes conocieran, con un grado apreciable de profundidad, las propuestas, las experiencias sociales y las ideas que han ejercido mayor influencia en el desenvolvimiento histórico de la educación en México. Se aspiraba, además, a que el conocimiento de lo educativo se vinculara con el de las condiciones históricas y sociales de la época correspondiente, y a que la reflexión sobre las prácticas y las ideas educativas tomara en cuenta la mutua relación entre éstas y las luchas políticas, los debates ideológicos, las transformaciones de la sociedad y las influencias externas contemporáneas.

Se esperaba que los cursos contribuyeran a que el futuro profesor se reconociera como parte de una larga tradición educativa y para comprender que su trabajo se relaciona con aspiraciones y demandas que, a lo largo de nuestra historia como nación independiente, han sustentado los mexicanos. En estos cursos no se proponía realizar una revisión general, temáticamente exhaustiva, de la evolución histórica de la educación en México. En todo caso, se proponía que los estudiantes contaran con una síntesis panorámica de cada época, la cual les ayudaría a ubicar hechos, secuencias y relaciones. La parte fundamental de los cursos consistía en el estudio en profundidad de un número limitado de temas especialmente relevantes, para lo cual se sugería la utilización de fuentes primarias, siempre que esto resultara práctico.

Y en lo que respecta los seminarios de *temas selectos* (un curso de apenas 2 horas semanales) su propósito era que los alumnos estudiaran y comprendieran algunos de los momentos más relevantes de la historia de la educación y la reflexión pedagógica, seleccionando aquellos que, por una razón definida, tienen un significado vivo en la realidad educativa de nuestro tiempo. Los temas seleccionados corresponden a dos tipos distintos de hechos históricos: por un lado, las prácticas sociales para la educación de las generaciones jóvenes que han tendido a ser más sistemáticas y complejas a partir de la constitución de los estados nacionales, además de la reflexión y la elaboración teórica, producidas por individuos destacados en torno a los fenómenos educativos.

Más que revisar las formas históricas de la educación y la teoría pedagógica, se proponía el estudio de un número limitado de temas para hacer factible que el estudiante comprendiera los vínculos de los fenómenos educativos con las creencias y valores de un grupo social, con las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad y con las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de todas las prácticas educativas.

Asimismo, se esperaba que entendieran que la obra de los grandes pedagogos no es una elaboración aislada, sino que se relaciona de diversas maneras (continuidad o ruptura, contradicción o recuperación) con el mundo intelectual y político de su tiempo. Por otra parte, el método de trabajo de seminario, para el que se recomendaba una

reunión semanal, permitía que el estudiante realizara lecturas personales, que elaborara los productos de una reflexión bien informada y enriqueciera sus conocimientos en el trabajo colectivo con su maestro y sus compañeros de grupo.

Los programas incluían algunos temas básicos correspondientes a lo que podría denominarse historia remota de la educación y la reflexión pedagógica; como ejemplo pueden señalarse las ideas sobre la educación y el ser humano en la época clásica de Atenas o la organización del conocimiento y las formas de enseñanza de la escolástica medieval. Se otorgaba un peso mayor a los procesos políticos y culturales y los debates intelectuales que originan y acompañan el desarrollo de los grandes sistemas de educación escolar de masas, a partir de la revolución industrial y las revoluciones liberales, y durante los siglos XIX y XX.

¿Cómo se enseñó esta asignatura en la escuela normal?

Para responder a esta pregunta se hizo una exploración de los planes de trabajo de dos profesores –un hombre y una mujer- que impartieron este curso durante el ciclo escolar 2006-2007. Se trata de egresados de Licenciatura en Educación Primaria con una experiencia de 14 años en ese nivel educativo y 8 años en educación normal para dicho ciclo escolar. En ambos casos su desempeño como responsables del curso de Historia de la educación muestra una relación cercana a la metodología de la enseñanza de la Historia propuesta en el Plan de estudios de educación primaria de 1993, es decir, al enfoque constructivista.

En el primer caso, la profesora responsable de *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I*, con Cuarto semestre, además de presentar una organización de actividades semestral que incluye la organización de los temas de estudio y características del programa, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, también desglosa el tema II, **“La aparición de la imprenta y sus efectos”**, y propone actividades de investigación, análisis y discusión de literatura referente al tema, con la participación individual y colectiva de las estudiantes para el desarrollo de las actividades.

En el segundo caso, en el que el plan de trabajo corresponde a *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación III*, es decir, al Sexto semestre, el profesor omite elementos específicos de los contenidos y se centra en propuestas generales de actividades para el desarrollo de los temas. Así podemos ver, por ejemplo, que en su propuesta para el primer tema **“El pensamiento educativo de John Dewey: la escuela y la experiencia vital del niño”**, se limita a señalar que el trabajo será individual (reporte de lectura) y colectivo (panel) para socializar ideas principales.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes se aprecia que además del tipo de actividades propuestas para el desarrollo de las clases, ambos profesores consideran los criterios de evaluación que se proponen en el programa, respondiendo de esta manera a la sugerencia de desechar “cualquier intento de evaluación en el que sólo se destaque el nivel de información que adquirió el estudiante”. (SEP, 2001: 14)

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012

A partir de que se diera la Reforma Integral para la Educación Básica en México y en el marco de un discurso centrado en el desarrollo de Competencias, el Plan de estudios para la formación de Licenciados en Educación Primaria que venía funcionando desde 1997 fue reformado. De esta manera, el fundamento del nuevo Plan de estudios 2012 para la formación de “docentes” de educación primaria es que dicha formación deberá responder a la “transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo”³⁸¹.

A diferencia de los programas de Historia de la educación de planes de estudio anteriores, *Historia de la educación en México*, correspondiente a 2012, plantea una formación de los futuros profesores en el conocimiento y empleo de nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación. Permitiendo que, con estos elementos, el estudiante sea capaz de analizar críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones teóricas históricas para incorporarlas en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.

De acuerdo con este Plan de estudios

Este curso sitúa a los futuros educadores en el terreno de la historia de la educación en México. La historia de la educación se concibe como un campo especializado de la historia que, como toda disciplina científica, se encuentra en permanente construcción y puede ser debatida y cuestionada, por lo que ni tiene una función de adoctrinamiento, ni parte de una versión única o acabada fundada en verdades absolutas (SEP, 2012: 5).

Mientras que en la primera unidad de aprendizaje se hace una revisión de la teoría y recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación, además de explorar los niveles de aproximación a la disciplina (conocimiento, pensamiento, conciencia y cultura histórica); en la segunda unidad de aprendizaje se revisan aspectos de la historia de la educación en Mesoamérica y hasta el México del Siglo XX. Es en la tercera y cuarta unidad de aprendizaje cuando, a partir de la revisión de fuentes

³⁸¹ *La Reforma Curricular de Educación Normal*, Presentación de la Reforma de Educación Normal, Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes

primarias (trabajo en archivos históricos locales), se propone el empleo de nociones teóricas y recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo del pensamiento histórico (los procesos históricos como conceptos de primer orden). Con estos elementos se espera que el estudiante desarrolle su pensamiento histórico mediante el trabajo centrado en fuentes.

¿Cómo se enseña Historia de la educación actualmente en esta escuela normal?

A partir de que se inició el trabajo con el Plan de estudios 2012 el curso de *Historia de la educación en México*, en esta escuela ha estado bajo la conducción de un profesor con escasos años de servicio. Se trata de un Profesor por Horas egresado de Normal Superior en la Licenciatura en Educación Media en el Área de Historia. Al explorar su Plan de trabajo para el ciclo escolar 2014-2015, pudimos apreciar que *sus propuestas de trabajo* se centran en la lectura y análisis de textos de la bibliografía sugerida para el desarrollo del curso. Además, en la segunda unidad de aprendizaje, en la que se propone la revisión de la *Historia de la educación en México: una mirada panorámica*, el profesor propone ser él mismo quien “planteará un panorama general de Historia de la educación en México, que inicie en el México antiguo y llegue a las postrimerías del siglo XXI”.

Más adelante, a pesar de que en las unidades de aprendizaje III y IV el profesor anuncia el trabajo con los conceptos de primero y segundo orden así como el uso de fuentes primarias para la comprensión de la historia de la educación, como lo sugiere el Programa del curso, en las sugerencias didácticas o actividades para el desarrollo del curso acaba proponiendo solamente la revisión y análisis de literatura. Por otro lado, al observar registros y trabajos de las estudiantes para identificar las formas en que el profesor “aterrija” sus propuestas de actividades en el desarrollo de las sesiones, nos encontramos con que el trabajo se centró en la revisión teórica e identificación de los conceptos de primero y segundo orden. Dejando de lado el propósito del curso de contribuir a propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias, evitando avanzar hacia la comprensión de los procesos que se analizan.

Para terminar

Mientras que en algunos momentos de la enseñanza de la Historia de la educación en México los formadores de profesores se desempeñaron intentando responder a las sugerencias metodológicas de sus superiores, en otros casos ha sido tanto su formación

académica como la preparación adquirida en otros espacios de aprendizaje³⁸² lo que les ha permitido construir interpretaciones más o menos cercanas a las propuestas de los planes de estudio para la formación de profesores.

Finalmente, a pesar de que en el Plan de estudios más reciente (2012) involucra una propuesta para la comprensión desde la formación teórica y metodológica en el campo de la historia, a partir de esta revisión hemos visto la interpretación de quienes se han encargado de coordinar el trabajo con el curso de *Historia de la educación en México* no ha permitido advertir la relevancia de los propios procedimientos sugeridos a lo largo del programa para promover el análisis y la comprensión de un tema histórico apoyándose en el uso de fuentes primarias.

De lo anterior se desprenden por lo menos dos conclusiones iniciales: primero, que es necesario que los formadores de profesores demuestren un conocimiento amplio tanto de la disciplina que enseña como de las ciencias del aprendizaje, pues para ayudar a comprender la historia y formar a los futuros profesores “como si fueran los futuros reyes”,³⁸³ no basta saber *qué enseñar*, también se hace indispensable saber *el cómo*. De lo contrario continuaremos teniendo profesores que, por carecer de formación en el campo de la historia, impidan que los estudiantes lleguen a ser capaces de “comprender a la educación en un contexto temporal amplio que relaciona el presente con el pasado y con escenarios del futuro; al mismo tiempo que vincula los contextos locales, nacionales e internacionales con la historia de la profesión docente”.³⁸⁴

Finalmente, en este contexto en el que “las cuestiones relacionadas con la profesión docente son una de las grandes prioridades de las políticas nacionales”,³⁸⁵ nos parece

³⁸² De acuerdo con la “Síntesis y recomendaciones” elaborada por el Consejo Asesor del Foro Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, Uno de los problemas que enfrentan las escuelas normales en la actualidad es la escasez de profesores de tiempo completo. Para el caso de las escuelas normales de Aguascalientes, muchos de los que se desempeñan en estas escuelas comparten tiempos entre estas escuelas y las del nivel educativo correspondiente a la Licenciatura en la que se desempeñan –Educación Básica, Primaria y Especial-. *FORO NACIONAL PARA LA REVISIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN NORMAL*. Versión preliminar de la “Síntesis y recomendaciones”, elaborada por el Consejo Asesor. La Paz, Baja California Sur, 6 de junio de 2014. Consultada en <https://evaluaryaprender.files.wordpress.com/2015/02/conclusiones-del-foro-nacional.pdf>, obtenida el 28 de octubre de 2014.

³⁸³ Chartier, Ann Marie (2008), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”. En Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2009), *Historia de la Educación. Anuario. Número 9- 2008*, pp. 35.

³⁸⁴ *Programa del Curso Historia de la Educación en México. Primer Semestre*, (2012), “Propósitos y descripción general del curso”, p. 5.

³⁸⁵ OCDE (2005), *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, París, OCDE, p. 7. Citado en Nóvoa, António (2009), “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?”, Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (2009), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.

que la situación en que se encuentra la formación de profesores en México puede significar una oportunidad para que las comunidades científicas, como ésta que nos convoca –CIHELA2016-, volteen la mirada hacia esas instituciones con la finalidad de promover la implementación de mecanismos que faciliten la renovación de posturas e interpretaciones en torno a la enseñanza de la Historia de la educación. De manera que las distancias que se han definido históricamente entre profesores universitarios y profesores normalistas sean convertidas en la oportunidad para ver en la tradición de la investigación de las universidades una de las rutas para el mejoramiento en la formación de profesores.

REFERENCIAS

- Chartier, Ann Marie (2008), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”. En *Historia de la Educación. Anuario*. Número 9- 2008. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2009).
- SEP (1939), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*. Septiembre de 1938 – Agosto de 1939. Tomo II. D.A.P.P. México, 1939.
- SEP (2001), *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III*, Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, México, D. F.
- SEP (2013), *Historia de la educación en México. Programa del curso. Primer semestre*. Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, México, D.F.
- Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (2009), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.

LA PEDAGOGÍA, EJE DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO³⁸⁶

Francisco Hernández Ortiz

fhernandez@beceneslp.edu.mx

División de Estudios de Posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
de San Luis Potosí. México

³⁸⁶ Ponencia preparada para el XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Eje temático N°7 Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la Pedagogía. Es producto de una investigación más amplia sobre Patrimonio Histórico Educativo en la región centro de México.

Introducción

Este trabajo es producto de una investigación sobre patrimonio histórico educativo, al rescatar los *textos de pedagogía* que sirvieron de base para la formación del profesorado de fines del siglo XIX y de las dos primeras décadas del siglo XX en las Escuelas Normales de San Luis Potosí, México.

Para llevar a cabo este trabajo, se realizó una búsqueda de los textos de pedagogía que fueron utilizados por los estudiantes normalistas, y que se conservan en el acervo antiguo del centro de información científica y tecnológica de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

La investigación tuvo como propósito conocer la formación de los profesores en las escuelas normales, concretamente en lo que respecta a la preparación especializada en pedagogía, como base para la enseñanza, para lo cual los textos de esta disciplina, fueron objeto de estudio. La hipótesis de trabajo: *Los textos de pedagogía fueron determinantes para la formación de los estudiantes para el magisterio bajo la influencia de la educación moderna, dentro del modelo educativo de México de fines del siglo XIX.* Bajo el método comparativo se identificaron las semejanzas y diferencias del contenido en dos libros de texto de pedagogía seleccionados, y se relacionaron con los preceptos pedagógicos de la educación moderna.

Desarrollo

El libro es evidencia de la prosperidad del pensamiento, testimonio de las ideas y representaciones sobre educación en esa época, se muestran las concepciones desde la ciencia de la educación: *la pedagogía*. “Frente a los viejos libros escolares la memoria nos remite a nuestra infancia y juventud, y los percibimos como objetos que han forjado de alguna manera nuestra forma de ser.” (Ossenbach, 2010: 117). El libro es una fuente primaria para la historia de la educación y objeto del patrimonio histórico, cultural y educativo.

Los libros de pedagogía utilizados en los centros escolares donde se formaba el profesorado tienen un valor formativo, ya que a través de su análisis se conoce el sustento científico de la disciplina, sus métodos y técnicas, el papel del alumno en el aprendizaje y el rol del profesor en la enseñanza. Con la finalidad de conocer cómo la pedagogía se convirtió en el eje de la formación del profesorado de fines del siglo

decimonónico y las primeras dos décadas del siglo veinte, donde se sostenía que el “maestro que conoce las reglas generales y particulares de la pedagogía y los principios de la psicología” (Savioz, 1996:236) era un docente cuyo trabajo se apegaba a criterios científicos. Por lo anterior este trabajo tomó como referente cuatro aspectos: *plan de estudio, formación docente, disciplina científica y libro*, que se interrelacionan y fueron ejes de análisis a lo largo de la investigación, para comprender a la pedagogía como disciplina científica y al libro como evidencia histórica de la formación docente.

El valor de la pedagogía en la formación docente, era esencial, ya que por medio de la educación se formaba a los hombres y mujeres. Por tanto se conjugaba; el saber pedagógico, resultado de la apropiación de los contenidos de las asignaturas cursadas, su fin era hacer de la enseñanza, un proceso dialéctico, generado entre los alumnos, el profesor/a, estudiante normalista y los contenidos de cada una de las asignaturas objeto de estudio. “La práctica tiene que ver con el sentido onto-creador del hombre, como ser que construye la realidad” (Zea, 1968:70) en los procesos de la formación docente de la época era básica para vincular y confrontar el saber teórico con la realidad concreta donde se lleva a cabo la tarea educativa. Durante esta época “la segunda mitad del siglo XIX se puede considerar como el inicio del debate epistemológico” (Rodríguez, 1999: 38) sobre la pedagogía mexicana, como eje de la formación del magisterio mexicano.

Un libro que sirvió de base a los estudiantes normalistas de San Luis Potosí, actualmente forma parte del patrimonio educativo y del acervo antiguo de la Escuela Normal del Estado. Era parte de la bibliografía especializada de la disciplina, edición francesa denominado: *Curso de Pedagogía: teoría y práctica* de Gabriel Compayré³⁸⁷, texto de traducción española de la décima tercera edición por F. Sarmiento editado por la Librería de la Viuda de CH. Bouret, París 23, Rue, Visconti 23, México Avenida de cinco de Mayo, 43 en el año de 1910.

El autor fue uno de los pedagogos franceses más leídos en las Escuelas Normales mexicanas. La influencia de una formación más especializada y apegada a criterios científicos que se argumenta en esta obra. El texto incluye un debate teórico sobre los fundamentos de la educación, y cómo “enseñanza no era sólo el medio y forma de la educación, sino el fin total de ésta” (De Alcántara, 1902: 22). A fin de ser preciso

³⁸⁷ Jules Gabriel Compayré, nacido en Albi (Tarn) 02 de enero 1843 y murió en París 24 de febrero 1913, es un teórico de la educación y político francés. El profesor de educación en la École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, publicó numerosos libros en el campo.

en su contenido se hace un análisis del texto y se identifica como punto de partida que está integrado por dos partes, con doce lecciones cada una.

En la primera parte, la primera lección plantea el origen de la palabra educación, explica que es propia del hombre, hace un cuestionamiento sobre la pedagogía como ciencia de la educación. Determina los fundamentos teóricos explicativos de la necesidad de educar al hombre, mientras que la otra es la forma práctica de llevar al individuo a su formación.

Pone en debate el cuestionamiento – *¿existe una psicología del niño?* – para llegar a establecer una relación de la pedagogía con otras ciencias; para fines del siglo XIX la idea de una psicología infantil estaba en construcción sin embargo era contundente su argumentación al señalar la importancia del conocimiento del niño desde lo intelectual, moral y físico. El “principio de intuición y de la enseñanza de lo concreto” (González, 2012:11) fueron atributos de la nueva educación. La discusión va dirigida a los profesores al ser ellos los encargados de encauzar el desarrollo de los estudiantes de forma equilibrada y armónica.

Explica la división clásica de la educación: *física, intelectual y moral*. Introduce las nuevas ideas de una educación basada en la libertad y en la naturaleza, para lo cual se apoya en *Locke, Pestalozzi y Comenio*. Cierra de forma contundente con la necesidad de la educación de las personas, la importancia de la escuela y sus consecuencias en la formación de los sujetos como integrantes de la República. En síntesis en esta parte se dan las bases teóricas de la educación.

En la lección segunda *Compayré* plantea la formación de los niños bajo la escuela activa, la utilidad de la *educación física* para desarrollar el potencial del cuerpo, mente y espíritu. La educación clásica, ya planteaba la necesidad de interrelacionar estos tres elementos para un desarrollo pleno del sujeto, aquí se recuperan estos preceptos y los hace imprescindibles en la educación moderna. Considera a la *higiene* como prerequisite para mantener el cuerpo en condiciones adecuadas para el aprendizaje, a la *gimnasia* como una disciplina que fortalece el carácter y hace del cuerpo un instrumento de perfeccionamiento en los estudiantes. Expresa que la *educación física* como disciplina tiene bases científicas y pedagógicas esenciales en el desarrollo humano, por ende el conocimiento de la fisiología, anatomía y psicología del niño era básico para la profesión docente.

Lugar especial tenía la *gimnasia*, la *higiene escolar*, señala el valor que le daba *Rousseau* a el cuidado a la salud, la limpieza, alimentación y vestido, podían utilizar el

juego para ayudar al desarrollo del cuerpo a través de las actividades físicas. Resalta el valor formativo que tenía la gimnasia en Suiza, Alemania, mientras en España los profesores sostenían que “los juegos eran sencillos ejercicios físicos de carácter lúdico, con el objeto de fortalecer los diferentes grupos musculares” (Torrebadella-Flix, 2015:53) de los niños en las escuelas elementales.

La lección tercera, alude a la educación intelectual, como aquella que favorecía el desarrollo de las capacidades cognitivas que ayudaban al pensamiento. Se apoya en *John Locke*, en el pedagogo norteamericano *M. Wickersham*. La educación forjaba las costumbres y el carácter, es decir “favorece la cultura de la voluntad y del corazón en oposición al intelectual” (Compayré, 1910:53). Argumenta que la educación era un concepto más amplio, implicaba la integración de lo físico, lo moral y lo intelectual, ninguno podía sobrepasar a los otros; requería de un equilibrio y una armonía para que se llevara a cabo. Si no se interpretaba o actuaba de esta forma entonces era mera instrucción, que poco ayudaba al desarrollo armónico del individuo; en este punto cuestionaba a la instrucción tradicional que se había practicado a lo largo del siglo XIX.

El concepto de *inteligencia* que se analiza en la obra, se refiere a la capacidad del individuo para adaptarse al medio ambiente. Definición que está relacionada con los aportes de la psicología de la época y de las nacientes ideas del conductismo del siglo XX. Se añade al análisis la necesidad de relacionar la educación física y moral con la intelectual como forma de favorecer la educación del individuo. Señala que no podían separarse porque “la salud y fuerza del cuerpo eran deseables y buenas en sí mismas, pues formaban parte de la vida completa y perfecta que es la aspiración de la naturaleza y el sueño de la educación.” (Compayré, 1910:31). Si no se tiene lo anterior tampoco el cuerpo puede desarrollar el alma; por tanto la educación física se convierte en un soporte para el cultivo de las facultades físicas. Pugna por el respeto a la libertad del niño, y cómo desde la escuela el profesor debe fomentar el libre albedrío. Es perceptible la influencia del inglés *John Locke* en el discurso pedagógico de *Gabriel Compayré*, éste recupera la importancia de la práctica como una forma de demostración de aprendizaje, pero también de construcción del conocimiento, aunado al valor de los sentidos como medio para interactuar y conocer la realidad para que construyan las ideas o representaciones de las cosas que luego son expresadas por el lenguaje.

El autor hace puntualizaciones del valor que tiene educar a las personas, bajo procedimientos reflexivos a través de métodos de instrucción que cumplan su función didáctica. Los métodos deben seguir los preceptos de la psicología para que ayuden a los estudiantes a desarrollar el intelecto, sin descuidar lo físico y lo moral. La conjugación

de algunos de estos elementos es lo que sustenta la “base científica de la educación” (Galván, 1997:53).

La siguiente lección indica la *educación de los sentidos*, se argumenta que para el inicio y desarrollo de la inteligencia; las sensaciones y percepciones son básicas para la construcción del conocimiento. La función de los cinco sentidos: *la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto* ayudan al aprendizaje y al conocimiento, lo anterior sustentado en los planteamientos de *Rousseau*.

Los medios para favorecer el cultivo de las sensaciones y percepciones, era a través de los métodos de enseñanza que implementaba el profesor con los alumnos. Según *Pestalozzi* el punto de partida de toda educación intelectual, “está en las sensaciones.” (Compayré, 1910:77) Efectivamente esta relación del niño con las cosas, por medio de actividades en las aulas en donde pudieran manipular los objetos para conocer sus formas, cualidades y construir significados –*ver y nombrar*– era una característica del método, que bajo secuencias y sistematización se lograba generar aprendizaje y conocimiento. Por tanto Froebel pone sus seis regalos – *los dones* – donde el niño manipula los objetos y descubre semejanza, diferencias y relaciones de las cosas. Se argumenta que el tacto y la vista eran transcendentales para educar a los alumnos hacia la observación de las características esenciales de las cosas.

La quinta lección refiere contenidos de la cultura de la atención íntima o de la conciencia que se relaciona con la reflexión y el análisis del espíritu de sí mismo – *es como una luz interior que alerta, ilumina y da sentido a las acciones humanas de forma consciente*–. La inteligencia demanda esmero, y ésta puede ser desarrollada por las actividades que se implementen en el aula, sin embargo, si no se cuida ocasiona dispersión, y poco entendimiento de las cosas, demanda de una participación más activa en la escuela, no puede permanecer sentado seis horas, sino que la movilidad en las actividades es necesaria para fomentar la curiosidad recurrente en la escuela, la falta de cuidado no ayuda al conocimiento a los estudiantes.

La lección sexta se concentra en el estudio de la memoria con apoyo en los aportes de *Rousseau* quien expresan que ésta se desarrolla en la medida que los niños interactúan con las cosas y les dan significado, ellos interiorizan los significados, pero no es claro desde las edades tempranas, sino aproximadamente a partir de los tres años es cuando la memoria empieza a tener sus efectos positivos en el aprendizaje, antes de esta edad, es como si los niños vivieran una época de oscuridad, que no recuerdan acontecimientos de sus primeros años.

Se argumenta en el texto la función que tenía la memoria en el aprendizaje, ésta podía desarrollarse a través del método de la recitación, pero tenía sus riesgos cuando no hay comprensión o entendimiento de lo que expresa o lee generando con ello problemas en la adquisición del conocimiento: la escuela debía ayudar a los alumnos a construir ideas abstractas, imágenes y nociones sensibles en donde la memoria jugaba un papel estratégico para el aprendizaje.

El tema de la imaginación, el autor lo analiza en la lección séptima “el juicio es un acto normal de la vida intelectual y la memoria una de sus condiciones necesarias. La imaginación, que no interviene sino en ciertos momentos para ayudar y, a veces, para estorbar en su desarrollo a las otras potencialidades del alma.” (Compayré, 1910:131). Hace énfasis en ésta impulsa la creación artística como la literatura, el juego y música. La escuela debía hacerlo a través de ejercicios adecuados para ampliar estas capacidades en los estudiantes.

El autor en la octava lección abunda en el estudio del juicio y razonamiento como dos elementos esenciales en la construcción del conocimiento de los estudiantes. El juicio es un “acto esencial del pensamiento, la vida del espíritu” (Compayré, 1910:132). Se sostiene que la expresión verbal del juicio se hacía a través de la proposición, bajo un señalamiento de cómo desde la escuela podían realizarse ejercicios que favorecieran el cultivo las capacidades intelectuales, importantes en la educación de los estudiantes. Las ideas, los juicios y el razonamiento son procesos necesarios en la educación intelectual y es la escuela, quien a través de ejercicios ayuda a los alumnos al fomento de sus capacidades creativas e imaginativas como cualidades del ser humano; son ideas que se argumentan en este apartado del libro de pedagogía.

La lección novena y décima, plantean los estudios de la sensibilidad cultural y educación moral respectivamente. La primera refiere la importancia de la sensibilidad para el desarrollo humano; haciendo la distinción entre las pasiones más degradables y los sentimientos más elevados, que deben ser cultivados entre los estudiantes. Respecto a la educación moral, enfatiza el autor, que el niño es capaz de discernir entre los que es bueno o malo, las reacciones instintivas deben ser controladas o reguladas para el perfeccionamiento de una conciencia práctica de la moral que le ayude a ser una mejor persona.

En la lección décima primera, se da una explicación teórica de la voluntad, la libertad y los hábitos como elementos relacionados con la educación moral, física e intelectual que ayuda a los alumnos a fortalecer el carácter. Aduce a la educación como medio para lograrlo, pero aclara que todo dependerá de los métodos que utilice el profesor en

la enseñanza, lo anterior se asocia a la educación basada en la libertad y el respeto al libre albedrío de los estudiantes.

Cierra la primera parte del texto con la lección décima segunda, haciendo un señalamiento de la educación estética y la religiosa, el autor señala que son objeto de estudio la verdad, el amor a la belleza, el arte y la moralidad para terminar con la recuperación de la educación religiosa que es una parte complementaria de los estudiantes. Las ideas de *Kant* y *Rousseau* son nuevamente recuperadas para expresar que la religión y moral son inseparables; ya que la moral según *Kant* es la base y fundamento de la religión, y ésta le da soporte a la primera.

Respecto a la segunda parte de la obra, denomina pedagogía práctica – *comprende doce lecciones*– cada una, precisa de forma práctica; cómo organizar la enseñanza, parte del método general bajo el cual se llevará a cabo la enseñanza considerando los alumnos, la disciplina y las técnicas específicas que pueden utilizarse para que la enseñanza no sea rutinaria o tradicional. Se puede percibir la integración de las ideas pedagógicas de una escuela moderna distinta a la forma tradicional. Los métodos de clasificación: *inducción, deducción, análisis, síntesis y la intuición*.

El autor hace una especificación en la lección segunda del valor pedagógico de la lectura y la escritura como herramientas para la adquisición del conocimiento. Señala deben ser dinámicas y no monótonas o rutinarias, sino de interés y significado para los estudiantes; la simultaneidad de la enseñanza es otro principio pedagógico que subyace en sus planteamientos. Hace una valoración de la enseñanza de la *lecto-escritura* por medio de los métodos fonéticos, silábicos, de marcha sintética y métodos analíticos.

La lección tercera, se refiere a las lecciones *de cosas*, explica el autor, su utilidad en la enseñanza para que los alumnos manipulen los objetos e identifiquen las características esenciales; aquí se fomenta la observación, el interés y la curiosidad. Se apoya en las ideas pedagógicas de *Rousseau* y *Pestalozzi*. El *estudio de las lecciones de cosas*, es una forma moderna de la educación en donde la construcción del conocimiento, era el resultado de la interacción de los alumnos con los objetos como primer vínculo para acceder al conocimiento de las cosas, al mismo tiempo es el inicio de procesos abstractos.

El estudio de la *lengua materna* en la lección cuarta, en el libro se señala la necesidad de que en la escuela primaria se analice porque por medio de ésta se expresa y comunica, por tanto debe ser de una forma clara y precisa. La ortología era una de las

asignaturas que se trabajaban en la escuela primaria, con la finalidad de hacer de los alumnos buenos usuarios de la lengua oral de forma apropiada.

Respecto a la *historia* y la *geografía*, éstas se explican en las lecciones quinta y sexta respectivamente. Compayré, expresa que la historia tiene como objetivo fomentar los sentimientos patrióticos y formar las virtudes cívicas a los estudiantes; es una postura reduccionista pero de gran valor en la época. Subyace el método tradicional memorista de la enseñanza de la historia. Reconoce la relación que tiene la historia con la geografía y la cronología, que ayudan a comprender las categorías de tiempo y espacio donde se llevaron a cabo los sucesos históricos. Lugar especial tenía el estudio de las ciencias en la escuela primaria, la aritmética, geometría como lo señala en la lección séptima, para lograrlo se recomienda hacer uso de ejercicios de problemas y cálculo mental. Propone métodos específicos para cada una de las disciplinas, sin embargo era pertinente la mecanización y repetición de los algoritmo como mecanismo de enseñanza y evidencias de aprendizaje.

En la lección octava, Compayré, señala la importancia de la *educación moral y cívica*, aclara que no debe integrarse como un curso del plan de estudios porque se constriñe o aprisiona con la intensión básica, sino que ésta debe atravesar todas las acciones educativas que realicen las demás asignaturas. La *moral* es conjunto de normas y costumbres que se aprenden como consecuencia de la interacción de los alumnos con la familia, los amigos y la escuela. Los valores y su práctica fortalecen el espíritu de los individuos y a la actividad cívica como reflejo de la apropiación de los actos humanos.

La lección novena se concentraba en valorar el *dibujo*, la *música* y el *canto* como medios para el cultivo intelectual, la estética y moral de los alumnos. Es desde la escuela donde se debe desarrollar una educación armónica. Las ideas pedagógicas de *Spencer*, *Locke*, *Rousseau*, *Pestalozzi* y *Froebel* sostiene la importancia del cultivo del dibujo en la educación primaria como base de la geometría y su relación con las artes: el cultivo del dibujo artístico e industrial eran dos formas para que los estudiantes accedieran a la práctica y dominio. Compayré, sostiene que el canto y la música ayudaban a los estudiantes al desarrollo de la sensibilidad hacia el arte, además de relacionarse con el juego.

En la lección décima, y décima primera, respectivamente, el autor atribuye a la escuela tareas que debe realizar como parte de las actividades cotidianas: *los trabajos manuales, actividades agrícolas y de horticultura, ejercicios militares y de tiro, actividades de economía doméstica y costura para las niñas*. Se percibe el interés de la escuela por obtener una vinculación con la acción laboral y productiva de la época. La

agricultura, la milicia y las actividades domésticas que también la escuela enseñaba, es pertinente valorar las ideas incipientes que se van construyendo de la escuela, inmersa dentro del contexto social y empieza a satisfacer las necesidades sociales. Aquí Compayré, deja ver la importancia de la escuela como factor de desarrollo de la comunidad.

En las últimas dos lecciones la décima primera y décima segunda, se hace un análisis de las recompensas y las sanciones que el profesor y la escuela pueden implementar para corregir y encauzar la buena educación de los estudiantes. La emulación, entendida como la capacidad de imitar las buenas acciones – exigía – que los profesores- con su ejemplo de virtud y talento, acciones dignas de ser imitadas. Lo anterior no debe confundirse con acepciones reduccionistas. Los premios, las recompensas, junto con los castigos eran practicados con fines correctivos y de reconocimiento a los resultados de la educación de cada uno de los individuos. El valor que tenía la disciplina como condición para armonizar el trabajo en el aula y la escuela, es también una expresión del poder, y orden necesario para llevar a cabo la tarea educativa.

Con base en lo anterior, la exigencia hacia el profesor es de rigor en el dominio del conocimiento disciplinar, una alta calidad moral, cívica y un conocedor de los procesos psicológicos, pedagógico de los alumnos, con una formación didáctica que le daba la práctica de la enseñanza que lo convertía en un ejemplo a seguir en la sociedad de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

El otro texto objeto de estudio en esta investigación fue el *Tratado elemental de Pedagogía* del doctor Luis E. Ruiz, quien fungió como Director General de Instrucción Primaria durante el gobierno porfirista. Edición publicada en 1904 por la editorial Herrero- Hermanos, del Callejón Santa Clara en la Ciudad de México.

En la introducción el autor explica que uno de los motivos para elaborar la obra fue presentarla en el *Certamen Internacional de París en 1900*. El texto lo dedicó al presidente de México general Porfirio Díaz y al Ministro de Instrucción Pública Joaquín Baranda. En el inicio del siglo XX se discute el estatuto de la pedagogía mexicana al considerarla como “la teoría general de la educación fundada en las leyes de la naturaleza humana” (Solís, 1899: 310). Preceptos que se recuperan en la obra de Luis E. Ruiz.

La primera parte del texto se refiere al *contenido teórico* pone a discusión los conceptos de educación e instrucción, ante la posibilidad de desarrollar las facultades físicas

divididas en *sensorias y locomotrices*. Cabe precisar que este análisis corresponde a los capítulos I al VII, el cuadro No.1 alude de una forma sintética el contenido de la obra. Con la finalidad de articular los conceptos e interrelacionarlos para explicar la educación, dentro del marco de la escuela moderna.

Cuadro No. 1 Las facultades para la educación			
FÍSICAS		INTELECTUALES	MORALES
Sensorias (los sentidos).	Locomotrices	Inteligencia Acumulamos, elaboramos y aplicamos conocimientos.	Facultades morales son los elementos psíquicos que determinan las acciones, esto es, los sentimientos y la voluntad, aquellos sugiriendo y ésta realizando.
Vista Muscular (resistencia, peso, forma, magnitud, reposo, movimiento). Tacto Olfato Gusto	Locomoción, Movimiento y perfeccionamiento a través de los ejercicios militares y gimnasia (influencia Alemana). Los ejercicios de locomoción para niñas y niños. Fonación, buen hablar y hacer uso de la palabra.	<i>La observación</i> , de las cosas o los fenómenos. <i>La meditación</i> , inferencia deductiva, concreta resultado del proceso reflexivo. <i>La expresión</i> , mímica, oral o escrita. <i>La memoria</i> , acumulación de información a lo largo de la vida. Desde las edades tempranas debe practicarse. <i>La imaginación</i> , estado de conciencia y capacidad creativa. <i>El raciocinio</i> , deductivo concreto, deductivo abstracto, inductivo concreto, inductivo abstracto.	<i>Se requiere de una base teórica – doctrina moral- que permita comprender su importancia en la formación individual y colectiva.</i> <i>Se debe mejorar el método pedagógico para una educación mora.</i> <i>Los recursos a que apelan los educadores: el castigo, el premio, el consejo y el ejemplo.</i>
Excitantes de la actividad física El principio fundamental para la excelencia para toda educación consiste en aclarar que el ejercicio es la condición única de todo perfeccionamiento. La actividad física se da por los siguientes factores: la necesidad, la imitación, el hábito, la coacción, el estímulo y el premio.		<i>Las actividades y los ejercicios permanentes hacen que la inteligencia se desarrolle en cada uno de los estudiantes.</i>	<i>Las actividades centradas en el reconocimiento a las posibilidades de cada individuo manteniendo el ejemplo, evitando el castigo, y el premio como una forma extraordinario de valoración de la conducta y comportamiento individual y social.</i>

El autor sostiene en el libro los preceptos de que la educación moderna, desarrolla las facultades físicas en donde los – *sentidos son las ventanas al conocimiento*– analiza teóricamente las contribuciones de Locke o Comenio de introducir en la escuela primaria la educación física. Por tanto los sentidos y la locomoción eran características en la educación. Respecto al desarrollo de la locomoción, se hacía a través de las asignaturas en donde se trabajaba con los alumnos el movimiento y perfeccionamiento a través de ejercicios militares y la gimnasia. El autor del texto reconoce la influencia alemana en la metodología de la enseñanza de la gimnasia. En síntesis en el plan de estudios de la escuela primaria de la época, las asignaturas de *La naturaleza de las cosas*, *Gimnasia* y *Táctica militar*, ayudaban a lograr el desarrollo de las facultades físicas de los estudiantes.

Respecto a la segunda columna del cuadro No.1 que alude a las capacidades intelectuales, señalaba la importancia del cultivo de la inteligencia, ya que a través de ellas se acumula, elabora y aplica el conocimiento. La relación que tiene con la observación como medio para conocer las cosas o los fenómenos de la naturaleza.

Las capacidades intelectuales, también se componen de la capacidad de meditación, para poder desarrollar ciertos procesos cognitivos como la deducción, inducción o la inferencia. La relación que se tiene con la expresión lingüística de las personas en donde a través del lenguaje; oral o escrito son reflejo de dichas capacidades intelectuales.

El autor continua explicando cómo la *memoria*, la *imaginación*, el *raciocinio* eran parte de la capacidades intelectuales que la escuela le correspondía fomentar, por tanto las actividades y los ejercicios debían ser permanentes para que efectivamente la inteligencia se cultivara en cada estudiante.

El tercer componente de una educación moderna, eran las *facultades morales*, el autor las define como los elementos psíquicos que determinan las acciones, como los sentimientos y la voluntad. Éstas formaban a una buena persona, para ser un buen ciudadano y un buen amigo. El texto señala que para el cultivo de las capacidades morales, debía modificarse el método pedagógico, aquí eran los profesores quienes deberían utilizar de forma adecuada, el castigo, el premio, el consejo y el ejemplo. La educación moderna debía considerar las actividades centradas en el reconocimiento a las posibilidades de cada individuo manteniendo el ejemplo, evitando el castigo y el premio como una forma extraordinaria de valoración de la conducta y comportamiento individual y social.

La segunda parte del texto se refiere al contenido práctico, del capítulo VII al VIII, se concentra en la metodología, organización, disciplina e higiene escolar. Ejemplifica en el libro con un cuadro sinóptico, en donde señala la clasificación de las escuelas, divididas en elementales, y éstas a su vez en dos tipos; las diurnas para niños, niñas o mixtas. Y las nocturnas que eran para las adultas y adultos. Había escuelas primarias superiores, tanto para niños, niñas, adultas y adultos. La escuela preparatoria, era única tenía como finalidad perfeccionar los conocimientos de la educación primaria superior. Las escuelas profesionales, las divide en científicas y artísticas. Respecto a las científicas, se incluían a las escuelas normales, de jurisprudencia, medicina, ingeniería, agricultura y veterinaria. En la categoría de artísticas, estaban las de artes y oficios, bellas artes, comercio y administración y conservatorio de música.

Luis E. Ruiz puntualiza en los capítulos IX y X la metodología de la enseñanza, aclara que este tema es parte de la pedagogía; explica de cómo debía hacer la intervención pedagógica el profesor ante los alumnos. En el capítulo IX refiere los principios generales de los métodos, el papel de la psicología, y la necesidad de seguir un orden lógico en la enseñanza para que efectivamente los estudiantes se apropiaran del conocimiento. El capítulo X, refiere la necesidad de especialización de la enseñanza, señala que esto dependería de las disciplinas; cada una tenía un enfoque o características propias, por tanto era pertinente el diseño de un método especial para que los contenidos a trabajar con los alumnos fueran aprehendidos por los alumnos de una forma profunda. Refiere también la necesidad de considerar una metodología especial para los niños pequeños, como la de Froebel para el parvulario, donde la manipulación de los objetos, como los “*dones*” eran básicos para el aprendizaje, junto con los ejercicios y el canto.

Los capítulos XII al XIX se concentran en los elementos explicativos del trabajo en las escuelas de educación primaria de tipo superior, puntualiza tópicos diversos: hace una valoración de la importancia de reconocer que existen otras escuelas primarias como las rurales que atienden a varios grados, para lo cual era pertinente utilizar una metodología especial. Otro asunto era el conocimiento de la Constitución y las leyes reglamentarias de la educación, de los estados de la república mexicana.

Otro tema abordado en el texto – *la economía y el régimen escolar*– este apartado el autor proporciona información de la necesidad de regular las tareas en la escuela y sus actores: papel del profesor, los alumnos, los castigos, el respeto, la tolerancia. Los mecanismos de control y niveles de participación de las autoridades escolares, papel de los padres de familia y el supervisor. Hay una sección en el texto donde se señala el valor de los exámenes en la acreditación de las asignaturas, el rol del jurado, y el

inspector. *El examen* era el mecanismo más efectivo para que los estudiantes demostraran ante las comisiones públicas que habían adquirido el conocimiento.

Encauzar el trabajo de las asignaturas en la escuela, implicaba según lo señala el autor la necesidad de contar con los *textos, bibliotecas y museos escolares*. Cabe hacer una reflexión profunda de estos puntos, del valor de la biblioteca, como espacio que concentra los textos básicos para el estudio, en la práctica esto fue relativo, no todas las escuelas tenían los recursos para crear una biblioteca, mucho menos museos en las escuelas mexicanas.

Dos temas tocan aspectos de la educación de fines del siglo XIX en las escuelas del país; la *disciplina e higiene escolar*. Útiles y necesarias para armonizar el trabajo en la escuela, la primera asociada al orden, respeto y trabajo, la segunda a la salud personal, como medida preventiva para el cuidado de la salud del grupo, la escuela, la comunidad y su región. El texto cierra con un apartado de *Historia de la pedagogía* señala como preámbulo el concepto clásico, posteriormente pasa a la plantear la educación de los aztecas, y del periodo colonial.

Conclusiones

Los dos textos analizados, *Tratado elemental de Pedagogía* del doctor Luis E. Ruiz y *Curso de Pedagogía: teoría y práctica* de Gabriel Compayré son para la Historia de la Educación de un valor significativo, porque contienen las orientaciones teóricas y prácticas de la educación de México, tanto de fines del siglo XIX y de las primeras dos décadas del siglo XX. Los textos son parte del patrimonio educativo del acervo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, institución fundada en 1849. Los textos fueron recursos didácticos utilizados por los estudiantes normalistas de esa época; por tanto también son evidencia histórica de las concepciones pedagógicas del papel de la educación para la formación de las personas.

Cuando se profundiza en las raíces históricas de la formación docente, se identifican las circunstancias que son la génesis de la carrera del magisterio en San Luis Potosí. La profesión nace producto de una necesidad de concretizar los ideales del Estado liberal mexicano a través de la educación. Por tanto el estudio de la pedagogía se constituyó en una parte central en la preparación de los profesores.

La formación docente en México atravesó por un proceso histórico en donde se cruza lo ideológico, político, histórico, educativo y pedagógico. En cada etapa histórica de la educación en México el magisterio ha sido formado bajo un modelo pedagógico como sucedió a fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Los planes de estudio,

son evidencia histórica que sintetizan el conjunto de asignaturas que configuran los rasgos profesionales de la formación de profesores, que junto con los textos que se han preservado en los acervos antiguos de las Escuelas Normales, favorecen una mayor comprensión del grado de profundidad del conocimiento pedagógico que adquirirían quienes se formaban para el magisterio. Valor especial tiene el texto, primero porque es un objeto cultural, producto de la capacidad humana, en él se preservan las ideas e ideología de quien lo escribe, concentra también el enfoque o avance del conocimiento de la disciplina, por otro lado es un documento que contiene un discurso lingüístico, que también puede ser objeto de estudio, ya que representa el desarrollo del lenguaje y uso específico de la lengua de una época determinada.

Los textos objeto de análisis en este trabajo reflejan concepciones respecto al objeto de estudio de la pedagogía – sus fines prácticos a través de la educación– y su utilidad para el estudio por parte de los estudiantes en las Escuelas Normales en San Luis Potosí en esa época. Comprender cuáles eran las concepciones de la educación, sus fines, sus métodos y procedimientos, desde una explicación científica, ayuda a entender a la enseñanza y aprendizaje que se genera en las aulas, también se reconoce el papel que tiene la escuela como una unidad social, administrativa articulada a la estructura social. Se percibe el papel de la escuela dentro de la estructura sistémica como parte del Estado, con una función pedagógica específica, pero con una connotación social y política que subyace a su acción diaria, así lo dejan entrever las dos obras de pedagogía que fueron analizadas.

Finalmente, reconozco que este trabajo contribuye a la discusión de la necesidad de continuar rescatando el patrimonio educativo que atesoran los centros educativos. Su preservación va acompañada de la investigación, para difundir el valor cultural que tienen para las nuevas generaciones. Lo anterior ayudará a vislumbrar que la educación es un proceso complejo que toca los aspectos humanos más sensibles en donde lo intelectual, moral, afectivo y psicomotor se relacionan, con lo anterior podemos concluir que la educación implica una formación integral, porque el sujeto de la educación es el hombre.

Repositorio documental

- AHBECENESLP. Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Acervo antiguo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí:

- RUIZ L. (1904). *Tratado elemental de Pedagogía*. México: Editorial Herrero- Hermanos.
- COMPAYRÉ, G. (1910). *Curso de Pedagogía: teoría y práctica*. París: Librería de la Viuda de CH.

Bibliografía

DE ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. (1902). *Educación Intuitiva: Lecciones de cosas y excursiones escolares*. Madrid: Librería de Perlado y Páez.

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. (1997). *La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad en Revista Educación y Pedagogía No. 17*. Colombia: Universidad de Antioquia.

GONZÁLEZ RUIZ, Juan, “El bueno y el feo. Pestalozzi en su iconografía” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 7. Junio 2012. <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos7/237-el-bueno-y-el-feo-pestalozzi-en-su-iconografia>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 08.10.2015].

OSSENBACH SAUTER, Gabriela. (2010). *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*. España: Educatio Siglo XXI, Vol. 28, pp. 115-132.

RODRÍGUEZ, Alberto. (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México, elementos para una construcción didáctica*. México: UNAM,

SAVIOZ, Raymond. (1996). “Kerschensteiner Georg” en *Los Grandes Pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica.

SOLÍS, Prudencio. (1889). En Revista Pedagógica, *La enseñanza moderna*, México: Tomo II, No.39, 16 de julio de 1899.

TORREBADELLA-FLIX, Xavier. “Orígenes de la Educación Física en las escuelas públicas: El caso particular del ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX” [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)* [publicación seriada en línea]. N.º 13. Junio 2015.<<http://revista.muesca.es/index.php/articulos13/origenes-de-la-educacion-fisica>> ISSN 1989-5909 [Consulta: 08 .10.2015].

ZEA, Leopoldo. (1968). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

**LAS REVISTAS ESPECIALIZADAS COMO FUENTES ESENCIALES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA: EL CASO DE
LA ESCUELA PRIMARIA, EN YUCATÁN, MÉXICO: 1886-1907**

Dr. Freddy Javier Espadas Sosa

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A

Mérida, Yucatán, México

e

Las revistas especializadas en materia educativa y pedagógica tuvieron un relativo auge en el Estado de Yucatán, México, desde finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX.

Destacan por su importancia revistas y boletines como: 1) *La Escuela Primaria*; 2) *La Educación*, revista de pedagogía y letras (órgano del instituto Literario del Estado, años 1912-1913); 3) *Yucatán Escolar*, que era el boletín mensual del Departamento de Educación Pública. Se editó en la Imprenta Constitucionalista de Mérida entre 1917 y 1918 y estaba dedicado a difundir los principios y métodos de la escuela moderna y liberal. Fungió como órgano de divulgación de la política educativa del gobierno preconstitucional del Gral. Salvador Alvarado (1915-1918). Su director fue el eminente educador colimense Gregorio Torres Quintero. (Sobre este personaje, ver: Hernández, 2004); 4) *El Paladín Escolar* (1913-1918), periódico mensual de pedagogía que fungió como órgano de la Unión de Profesores de Yucatán. Divulgaba las actividades del gremio magisterial, propagaba aspectos metodológicos de la enseñanza e impulsaba la educación rural. Su lema era Patria y Escuela, siendo su director al profesor Albino J. Lope hasta su muerte, ocurrida el 24 de junio de 1915 a la temprana edad de 30 años (Espadas, 2001: 15-16).

Estas publicaciones sirvieron como medios idóneos para la discusión y la difusión de las principales tendencias pedagógicas que se abrían paso en aquellos tiempos en esta región de México, así como para dar cuenta de las vicisitudes por las

que atravesó el proceso de construcción de los sistemas educativos en sus expresiones regionales.

Asimismo, dichos materiales constituyeron auténticas trincheras a través de las cuales los principales pedagogos e intelectuales vinculados con la enseñanza lograron expresar sus ideas, preocupaciones y proyectos.

La valoración y el uso de estos medios de divulgación en cuanto fuentes primarias para la escritura de la historia de la educación y de la pedagogía han sido marginales en el quehacer historiográfico educativo realizado en Yucatán en los últimos 20 años.

1. Contexto histórico general.

La aparición de estas publicaciones se produce en un singular contexto histórico cuyo contenido general puede resumirse así: Los finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX constituye una época caracterizada por grandes cambios políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos tanto a nivel nacional como a escala de los estados de la República mexicana.

El régimen porfirista (1877-1911), no obstante su dilatada duración, dejó una herencia educativa y pedagógica de gran relevancia, de la cual iba a abreviar con creces la educación que se abrió paso en el periodo revolucionario (1910-1920). (Espadas, 2008: 23-44).

La ola revolucionaria que se desplegó en el país a partir de 1910 generó una reacción política y social relativamente tardía en Yucatán, hecho que se explica por las particulares condiciones geográficas, económicas y culturales que caracterizaban a este estado.

Entre los principales componentes de este contexto destacan los siguientes: crisis del régimen dictatorial porfirista; conmociones político-electorales sucedidas entre 1910 y 1914; llegada del Gral. Salvador Alvarado como gobernador y comandante militar del estado (1915-1918), e implementación de un amplio programa de transformaciones socio-económicas y educativas derivadas del Constitucionalismo; realización de intensas discusiones en los Congresos Pedagógicos estatales y nacionales; impacto de la Escuela Moderna en el país y en el estado; avance político e ideológico sostenido de los impulsores de la Escuela Racionalista.³⁸⁸

³⁸⁸ Para mayores detalles, ver: Espadas, 2008: 45-81; asimismo, Sabido, 1995.

La etapa final del porfiriato y los primeros años de la Revolución estuvieron marcados por la plausible influencia de la filosofía positivista y de la Escuela Nueva o Moderna. A través de diversos órganos de divulgación literaria y pedagógica de la época, se difundían en nuestro estado los textos de John Dewey, la Dra. María Montessori y el cubano Alfredo Aguayo. Asimismo, se analizaban las obras de Spencer, Locke y Rousseau, a los que se sumaban las influencias de las corrientes anarquistas, libertarias y socialistas representadas por Tolstoi, Ferrer Guardia y Lunacharsky (Espadas, 2011: 14-16).

2. Enfoque teórico y proceso metodológico.

El enfoque que orienta este trabajo es el de la historia social, el cual parte de asumir la complejidad del hecho educativo y la estrecha relación que éste guarda con la dinámica económica, social, política y cultural en un periodo histórico determinado (Lionety y Civera, 2010).

Mediante una muestra representativa de *La Escuela Primaria*, se hizo la selección y revisión de los contenidos más relevantes que se incluyeron en algunos números de las publicaciones. Se procedió a examinarlos y a valorarlos como fuentes de primer orden para la construcción de la memoria educativa y pedagógica de nuestra entidad.

En el análisis de los contenidos seleccionados se destacaron las siguientes categorías: A) carácter enciclopédico de la publicación; B) estado general de la pedagogía; C) contenidos de la enseñanza; D) aspectos didácticos y métodos educativos.

3. Objeto de estudio.

Se escogió el periódico *La Escuela Primaria*, en razón de la profundidad y amplitud de sus contenidos, así como por el largo periodo de 20 años en que fue publicado. fueron las siguientes:

Este periódico, según proclamaba en su primera plana, estaba “destinado exclusivamente a propagar en el estado y a defender los intereses del magisterio escolar”. Fue fundado el 15 de septiembre de 1886 por el eminente profesor de origen cubano Rodolfo Menéndez de la Peña³⁸⁹, quien durante más de 20 años fue su director

³⁸⁹ Esta eminencia de la pedagogía y la enseñanza (1850-1928), nació en San Juan de los Remedios, provincia de Santa Clara, Cuba, y se graduó de profesor de instrucción pública en La Habana. Partidario irrenunciable de la lucha por la independencia de Cuba, encabezada por el apóstol latinoamericano José Martí, Rodolfo Menéndez tuvo que salir desterrado a Yucatán,

y editor. Por 15 años esta publicación tuvo periodicidad quincenal y posteriormente fue de carácter mensual. Apareció hasta el 15 de marzo de 1907.

4. Desarrollo analítico.

A) Carácter enciclopédico.

La Escuela Primaria tuvo contenidos de carácter enciclopédico en casi todos sus números. Sus artículos, ensayos, notas y apuntes abordaban aspectos sociológicos, psicológicos, filosóficos, didácticos y propiamente pedagógicos, relacionados directamente con las nobles tareas de la educación, a través de los cuales bullían los problemas que afectaban este complejo fenómeno.

Por la amplitud de temas abordados y por el dilatado tiempo en que fue editada (más de 20 años), se considera a *La Escuela Primaria* como una de las fuentes imprescindibles para escribir la historia del pensamiento pedagógico y, en menor medida, la historia de la educación en esta región de México.

En su primer número, de fecha 16 de septiembre de 1886, su director escribía en el editorial “Nuestro propósito” lo siguiente: “De todas las reformas, la reforma por la escuela es la más sustancial, pródiga y conducente a la evolución pacífica y radical de las sociedades. De todos los progresos, el progreso pedagógico, por excelencia sano, benéfico y trascendental, es el que mayor suma de atención requiere de parte de todas las fuerzas actuantes en la vida positiva y nacional, porque de él dependen, más que de otro factor cualquiera, las gloriosas metamorfosis que hacen colocar a los hombres y a los pueblos al frente de los grandes e inmortales movimientos de la humanidad.”³⁹⁰

Otros tópicos abordados en este primer número son: necesidades escolares; la escuela normal mexicana; diálogos sobre los objetos; educación física; no más niños billeteiros; los libros que debe llevar el maestro.

aunque siguió apoyando la causa martiana con los exiguos recursos que le prodigaba su labor como profesor de primaria. Se distinguió de manera descollante como pedagogo, historiador, periodista, escritor y excelso poeta. En su vasta obra siempre gravitaron los temas y problemas centrales de la educación, destacando como un gran propagandista de la llamada Escuela Nueva o Moderna. (Ver: Espadas, 2011).

³⁹⁰ *La Escuela Primaria*, Año I, No. 1, 15 de septiembre de 1886, pp. 1-2

El sumario del número 2, correspondiente al Año XIV, de fecha 15 de febrero de 1900, comprende los siguientes temas: horarios escolares; sistema métrico (el gramo); gramática elemental; instrucción cívica; enseñanza de la agricultura; el bien supremo (recitación); la psicología en la escuela; la clase de aritmética; educación estética; caligrafía; escuelas rurales.

El director Rodolfo Menéndez en su sección de “Crítica pedagógica”, realizaba pormenorizados análisis de las obras que estaban influyendo poderosamente en el campo educativo, como fue el caso del libro de Spencer titulado *De la educación intelectual, moral y física*.

A este respecto, Menéndez señalaba que: “La idea de un criterio en la educación emana de Rousseau. Spencer basa el suyo en la utilidad y su criterio se diferencia del de Rousseau en que para éste el hombre ha sido creado perfecto y para aquél es el resultado de lenta evolución. La educación tiene por objeto prepararnos para la vida completa y, por consecuencia, todo lo que se enseña necesita tener un objeto determinado.”³⁹¹

Asimismo, Menéndez cuestiona al autor cuando señala: “Si llamamos utilidad a las condiciones *sine qua non* de la existencia material, Spencer tiene razón. Pero si se consideran que al lado, o por sobre esas condiciones primordiales, radican las de la *existencia moral*, el filósofo inglés no está en lo justo. ¿Cuál de ambas existencias, la física o la moral, ha de merecer la preferencia del educador, teniendo presente que la primera produce al animal y la segunda forma al hombre?”³⁹²

En el sumario del número en que se presenta el análisis de la obra de Spencer, también se incluyeron los siguientes tópicos: carácter y límite de la enseñanza gramatical; la moral en acción (libertad, igualdad, fraternidad); educación estética; fraternidad (recitación); aritmética (problemas mixtos⁹; familia de palabras; laboratorio pedagógico; lecciones de Historia (Polonia).

El sumario del último número de La Escuela Primaria, publicado el 15 de marzo de 1907, comprendía, entre otros, los siguientes tópicos: vida y obra de Montaigne, contra las corridas de toros; no dejéis sola la escuela; la moral en acción; la buena madre; conocimientos científicos y literarios; la instrucción obligatoria.³⁹³

B) Estado general de la pedagogía.

³⁹¹ La Escuela Primaria, Año XX, No. 7, 15 de octubre de 1906, p. 49

³⁹² Idem.

³⁹³ La Escuela Primaria, Año XX, No. 12, 15 de marzo de 1907, p. 89

Uno de los temas recurrentes que se abordaban en esta revista era el estado que guardaba el desarrollo de la Pedagogía y de las disciplinas que la auxilian en el estudio del fenómeno educativo, como la filosofía, la sociología, la psicología y la biología.

El director y editor de *La Escuela Primaria* hacía referencia a este tema de manera sintética, lo cual se explica por los fines de difusión que tenía dicha revista hacia los actores de la educación yucateca: profesores, pedagogos y gestores educativos.

En su breve texto intitulado *Pedagogía Científica*³⁹⁴, Menéndez escribía:

La obra de la educación es imperfecta, si el maestro no conoce exactamente la naturaleza física, intelectual y moral del niño. La Pedagogía no ha sido hasta la fecha una ciencia de observación y experimentación, sino una ciencia teórica y literaria, basada en las concepciones de los filósofos; una ciencia empírica, incierta con su objeto y en sus principios, y a las veces incoherente en sus procedimientos y medios de acción, cuando los maestros trataban de llevar éstos a la práctica.

“Reservado estaba a nuestra época aplicar al estudio de la psicología los procedimientos científicos, con el propósito de hacer de la Pedagogía una ciencia lógica y racional, apoyada en las sólidas bases de la observación y la experimentación. De tal manera, podrá dirigirse, por vías seguras, a fines positivamente determinados.

Al efecto, se han establecido laboratorios de psicología y Pedagogía, en los cuales se someten al crisol del análisis y de la síntesis las facultades humanas, y particularmente las del niño. La psicología infantil, así como los métodos que conviene seguir en la enseñanza, estribarán en observaciones formuladas de acuerdo con las leyes y reglas generales que rigurosamente de aquellas se deriven.

Rodolfo Menéndez señala que la Pedagogía científica estaba integrada por las siguientes ramas: 1) Pedagogía fisiológica; 2) Pedagogía experimental; 3) Puericultura, 4) Educación sexual, 5) los métodos y procedimientos de enseñanza, la organización de las escuelas, los programas; 6) la educación de la adolescencia.³⁹⁵

Concluía su lúcido artículo, señalando que:

³⁹⁴ Artículo de Rodolfo Menéndez de la Peña sobre el estado general de la ciencia pedagógica, en: *La Escuela Primaria*, Año XVIII, No. 12, 15 de mayo de 1905, pp. 89-90

³⁹⁵ Idem.

La ciencia nueva de educar estudiará al niño, ya en las inquisiciones de los laboratorios, ya en su misma personalidad, en su familia, en la vida escolar, en la calle, en los juegos, en el reposo y en la actividad normal y anormal, dormido o despierto, en una palabra: en todas las condiciones y fases de su vida presente, y de su vida histórica. “La nueva ciencia de educar, todavía en sus albores, no puede ofrecernos desarrollo completo ni muchos prácticos resultados...empero, es positivo que se han echado los cimientos del arte ciencia de educar a las generaciones del porvenir...”³⁹⁶

C) Contenidos de la enseñanza.

Con relación a esta categoría, la revisión mostró la honda preocupación de los pedagogos yucatecos y de diversos pensadores por determinados contenidos de la enseñanza, que derivaban de las orientaciones que surgían a nivel nacional e internacional

Es el caso de la educación física, a la que los estudiosos de aquel tiempo solían llamar gimnasia en los programas educativos establecidos. En extenso artículo, se señalaba que:

La educación física tiene por objeto el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades corporales bajo todos los aspectos que sea posible considerarlas: tan de su incumbencia son las habilidades del acróbata, el jinete, el nadador, el esgrimista...como los ejercicios que el médico prescribe a su paciente con el fin de curarle una deformación de la columna vertebral...a veces se mezcla con la educación intelectual, como en el estudio de las bellas artes, que perfecciona nuestros más nobles sentidos...emplearemos la palabra gimnasia por ser mucho más conocida y usada...³⁹⁷

La gimnasia que hoy por hoy aconsejamos, como aplicable entre nosotros, no sólo a los niños sino a todas las edades y sexos, consiste en una serie de movimientos, calculados de tal modo, que ponen en completa acción todos los músculos y articulaciones: un poco de carrera moderada a aire libre...y algunos otros ejercicios en extremo sencillos y nunca peligrosos. Esta gimnasia, practicada con método, moderación y constancia, y variada según las condiciones de cada persona, despierta y vigoriza la acción vital; elimina del cuerpo las sustancias inútiles, y por lo tanto dañosas; tiende al desarrollo perfecto de todos los órganos, así exteriores como interiores; y como resultado final, aumenta las fuerzas, la salud y la belleza de las formas.³⁹⁸

³⁹⁶ Idem.

³⁹⁷ Emiliano Solá y Campos. “La educación física”, en: *La Escuela Primaria*, Año. I, no. 2, octubre 1º. de 1886, pp. 5-6

³⁹⁸ Ibid., p. 6

El propio Justo Sierra, reputado intelectual que fungía en aquel tiempo como Subsecretario de Instrucción Pública, insistía sobre este contenido formativo, señalando en su breve artículo *La educación física*³⁹⁹ lo siguiente:

Una buena educación física es indispensable para tener una educación moral completa. La educación física temple el resorte de la voluntad, factor primordial de la educación del carácter, da expansión al anhelo de libertad y plantea en cada conciencia el problema de la responsabilidad de las acciones. El desenvolvimiento normal y armónico del cuerpo como condición de salud, como término indispensable de la famosa ecuación pedagógica *mens sana in corpore sano*, es actualmente el objeto de la educación física.

Otro contenido educativo sobre el que se hacía énfasis era la educación estética, que junto con la educación física, moral e intelectual, formaba la visión que se tenía sobre la formación integral de los educandos.

En breve texto, Menéndez de la Peña enfatizaba con elegante prosa la importancia que este aspecto revestía para la formación de los alumnos:⁴⁰⁰

Las obras maestras del arte emiten de sí, de una manera continua, misteriosa y divina, y esparcen en torno suyo, una moralidad penetrante y saludable. El que se pone en contacto con estas obras, se impregna de la belleza de las mismas, y se hace mejor y más inteligente.

De estas palabras de Víctor Hugo deducimos que la educación estética es un elemento de la mayor importancia en la formación del ser moral e intelectual del hombre, y que debe ocupar un sitio de preferencia en la escuela moderna.

Felizmente...la belleza está en todas partes, y sólo tenemos que descubrirla. La naturaleza es la fuente inagotable de lo bello y ofrece sus obras a la escuela para servir a la educación estética, auxiliada por el arte. Piénsese en los tesoros de belleza que en la escuela rural puede un maestro ilustrado suministrar a los niños, haciéndoles contemplar y observar las escenas del campo y los fenómenos de las estaciones.

Para que se produzca la *emoción estética*, es preciso que el niño se asimile la vida de la naturaleza; que se la hagamos sentir, ver y admirar a cada momento, en las montañas alegres...en las esplendorosas puestas del sol; que se interese en la sucesión de los

³⁹⁹ Justo Sierra, Subsecretario de Instrucción Pública, en: *La Escuela Primaria*, Año ZXVII, No. 1, 20 de mayo de 1903, p. 4

⁴⁰⁰ "Educación estética." Artículo escrito, al parecer, por Rodolfo Menéndez de la Peña, en: *La Escuela Primaria*, Año ZXVII, No. 1, 20 de mayo de 1903, pp. 2-3

días, a fin de presenciar el maravilloso fenómeno del despertamiento universal, del brote magnífico de todas las cosas vivientes en la renovación anual de las mismas.

D) Aspectos didácticos y métodos educativos.

Mediante diversas notas, artículos y ejemplos didácticos, *La Escuela Primaria* divulgaba las propuestas didácticas y los métodos de enseñanza que emergían de la Escuela Nueva, y que cuestionaban severamente a la *vieja escuela*, de carácter abstracta, magiscentrista, libresca y verbalista.⁴⁰¹

Es el caso de la sección llamada “Diálogos de cosas”, en las que se mostraba cómo los alumnos podían entrar en contacto directo con los objetos del conocimiento a través de los sentidos, lo que también se denominaba *educación objetiva*, como se describe líneas abajo. Se transcriben los siguientes ejemplos:

Diálogo. La palabra *sombrero*. (El maestro toma su sombrero y lo enseña). ¿Qué es esto? Ese es un sombrero”. De ahí deriva diversas preguntas sobre las características físicas del objeto, su uso social, tipos de sombreros, vinculando este uso con cuestiones como la cortesía.⁴⁰²

Diálogos. Un libro. En las siguientes lecciones, se dan términos o voces con que se expresan las cualidades cuya percepción ha de desarrollarse en los niños. ...En ningún caso debe darse un término antes de desarrollar la idea que representa y que se haya sentido la necesidad de él. Cuando la cualidad que se desea hacer notas no esté aparente a los sentidos, se hará palpable por medio de experimentos.⁴⁰³

Partes de un libro. El exterior, el interior, las orillas, las esquinas, la pasta, el papel, el lomo, los lados, la parte superior, la parte inferior, la portada, el prefacio, la introducción, el texto, el fin, los folios, las páginas, el margen, el tipo, las letras, los números, las sílabas, las costuras, las líneas, los párrafos. Los niños deben señalar la posición, forma y objeto de cada una de estas partes.⁴⁰⁴

⁴⁰¹ Sobre la crítica a la *vieja escuela* y las propuestas innovadoras de la Escuela Nueva o Moderna, ver: Espadas, 2008: 14-22

⁴⁰² J. M. Guillé, *La Escuela Primaria*, Año I, No. 2, octubre 1º. De 1886, pp. 4-5

⁴⁰³ Diálogos *La Escuela Primaria*, Año I, No. 9, 15 de enero de 1887, pp. 111-112

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 112

En la difícil enseñanza de la Aritmética, *La Escuela Primaria* enfatizaba su importancia formativa y sugería cómo hacerla más atractiva para la niñez en formación:

La importancia de la ciencia matemática es tal, que un sabio ha dicho: 'Con ella el astrónomo abre la inmensidad de los cielos; el ingeniero, las compuertas de las montañas; el navegante, las rutas del profundo piélago.' La Aritmética, parte elemental de la ciencia del cálculo, es...indispensable a toda clase de personas, ya se la considere como un auxiliar poderoso para el desarrollo de la inteligencia, ya como 'una de las grandes llaves maestras de la vida', que abre o resuelve los variadísimos y diarios problemas que se presentan en todas las relaciones humanas.⁴⁰⁵

...los conocimientos matemáticos deben impartirse desde sus primeras manifestaciones, abandonando las viejas estériles prácticas y usando en todas ocasiones los métodos fáciles, amenos y seguros, que conoce y emplea la pedagogía moderna.⁴⁰⁶

¿Porqué creéis que la asignatura de la Aritmética es considerada como la más difícil de todas y tenuta por la mayoría de los profesores y alumnos, en el concepto de la más seria, abstracta y aún fastidiosa de las que se estudian en los establecimientos de enseñanza? Simplemente por la ignorancia de los procedimientos que deben adoptarse en la adquisición y desarrollo de los principios y reglas que constituyen la Aritmética.⁴⁰⁷

...Pestalozzi declaraba absurdo y contrario a la educación el enseñar a ejecutar al niño mecánicamente operaciones de las que no puede darse cuenta. El estudio de la Aritmética en las escuelas de primeras letras, debe ser práctico, objetivo, concreto, hasta que el joven educando esté suficientemente preparado para considerarlo en abstracto, en cuyo caso nada más debe el maestro que ir prescindiendo paulatina y racionalmente de los auxilios que podríamos llamar *materiales*.⁴⁰⁸

Por otra parte, el tema del juego en cuanto necesidad esencial del niño y la importancia primordial de considerarlo en su proceso de formación, *La Escuela Primaria*, a través de su polígrafo director, divulgaba con singular énfasis sus principios fundamentales. En su larga disertación *El juego, necesidad vital del niño*⁴⁰⁹, Menéndez explicaba:

Los juegos, pedagógicamente considerados. El congreso de propagadores de la gimnástica escolar celebrado en Dínant, en septiembre último, ocupóse en la interesante cuestión de los juegos de la infancia, cuestión que, como la del trabajo manual de las

⁴⁰⁵ "Metodología. Aritmética". Sin autor, al parecer escrito por el director Rodolfo Menéndez de la Peña. *La Escuela Primaria*, Año I, No. 9, 15 de enero de 1887, pp.105-107

⁴⁰⁶ Idem.

⁴⁰⁷ Idem.

⁴⁰⁸ Idem.

⁴⁰⁹ Larga disertación de Rodolfo Menéndez de la Peña sobre la necesidad del juego como esencial en el niño, en: *La Escuela Primaria*, Año III, No. 8, enero 1º. de 1889, p. 113-115

escuelas, atrae en la actualidad la atención del mundo pedagógico. Todos los miembros del citado congreso estuvieron de acuerdo sobre la importancia de los juegos y pusieron de manifiesto su alta trascendencia fisiológica y pedagógica. Los argumentos que se presentaron pueden resumirse del modo siguiente: La actividad física es el fundamento o base esencial de la naturaleza del niño...El niño experimenta imperiosamente la necesidad de jugar.

El tierno corazón tiene horror al vacío y ha menester de desbordarse a cada momento en placentero entusiasmo. Los miembros del niño resístense a permanecer inmóviles: para él el movimiento es vida. Los juegos libres, pero basados en un plan pedagógico, constituyen un elemento precioso de educación física, tanto en la escuela como en el hogar.

La Escuela Primaria era una verdadera trinchera de divulgación sobre los métodos de enseñanza, destacando las bondades de unos y criticando lo pernicioso de otros. Ruperto Gallegos escribía lo siguiente sobre la enseñanza objetiva:⁴¹⁰

El campo en que hayan de escogerse los objetos es tan ilimitado como la naturaleza misma; puede comprender multitud de cosas en el mundo mineral, animal y vegetal, y multitud de acontecimientos en la historia de la humanidad.

Es seguro que en el acto de percibir un objeto y distinguirlo de otro, la percepción exterior es la facultad que funciona sobre todo; pero no excluye que se presente algo que la memoria retenga; que excite la imaginación, que de origen a una de esas ideas racionales que regulan el pensamiento humano.

Los medios de enseñanza objetiva deben ser apropiados para aumentar la facilidad en el uso del lenguaje.

El pensamiento, como las ideas, necesita del poderoso auxilio de las palabras; las voces se deben aprender en conexión con las cosas mismas a que se refieran...A los alumnos no sólo se les debe enseñar a observar, sino también a exponer, a repetir lo que han aprendido, y cada lección les debe dar a conocer nuevas palabras.

La revista abordaba otros métodos y abogaba por la complementación de los mismos; en realidad nunca hizo ninguna apología de alguno, como puede colegirse del siguiente artículo, denominado *Métodos de enseñanza*.⁴¹¹

⁴¹⁰ Ruperto Gallegos sobre el método objetivo, en *La escuela Primaria*, Año III, No. 8, enero 1º. de 1989, pp. 115-116

⁴¹¹ Artículo de Rodolfo Menéndez de la Peña en *La Escuela Primaria*, Año X, No. 2, 1º. de octubre de 1895, pp. 17-18

El método expositivo o dogmático puede decirse que es el más extendido de los métodos de enseñanza, al extremo de que se abusa de él frecuentemente por la autoridad de que el hombre juzga naturalmente hallarse investido, cuando se trata de la transmisión o imposición de los conocimientos humanos.

El método expositivo tiende a desarrollar oralmente, en presencia de los discípulos, la lección que se propone enseñar el maestro.

El maestro.- Atención, niño: tenemos para hoy el estudio del nombre. El nombre es una palabra que sirve para designar a una persona, un animal o una cosa...Voy a escribir en la pizarra frases que tengan nombres para que ustedes los distingan. Atiendan! Enrique es bueno. Luisa es estudiosa. El jardinero trabaja. El león es feroz. El gato maúlla. La tiza es blanca...

Con tal método, ya la lección se da por terminada; mas nótese el papel pasivo de los alumnos: éstos tal vez no han entendido, ni aún escuchado lo que el maestro explicó; sus facultades intelectuales no han sido excitadas: se ha procedido de un modo formular y mecánico. Por lo tanto, hay insuficiencia en este método, hay imperfección; en él se prescinde del ejercicio del trabajo propio del niño, y se llega fácilmente al *magister dixit* del viejo escolasticismo. (Se) necesita del auxilio del procedimiento socrático para dar los frutos deseados y quitar a la clase la monotonía y pesadez que le imprimen la pasividad a que se condena a los niños.

Finalmente, se presenta enseguida un ejemplo de la sección “Enseñanza de la Geografía”, que, junto con la enseñanza de la historia y la gramática, es un contenido recurrente en *La Escuela Primaria*:

Enseñanza de la Geografía.⁴¹² La Geografía, mejor que aprenderla de memoria en un libro elemental, se enseña al niño en mapas bien calculados y que no carezcan de noticias extensas y precisas. El estudio de la Geografía puede hacerse fraccionando la mayoría del modo siguiente: 1. Conocimiento general de la superficie de la República, distinción de meridianos y paralelos, grados de longitud y latitud; trazo de la carta en la pizarra con círculos y grados....5. Estudio de los ríos más notables de cada Estado. Fuentes, desembocaduras, estados que recorren, afluentes y puntos de confluencia. Trazo de la República con los ríos. 6. Estudio de las principales cordilleras y alturas notables: volcanes en actividad y extinguidos. 7. Estudio de las costas, penínsulas, cabos, islas, etc.; golfos, bahías, puertos, etc. Trazo de la República según su aspecto físico.

5. Conclusión general.

⁴¹² Ibid., p. 25. Artículo de Guillermo Salazar Salinas.

Por la riqueza de sus contenidos, *La Escuela Primaria* constituye un acervo invaluable en el cual se puede abreviar importantes elementos para la construcción de la historia de la educación y de la pedagogía en esta entidad federativa.

La valiosa herencia pedagógica y educativa del porfiriato, así como la sensible influencia de las ideas de la Escuela Nueva que llegaban de los Estados Unidos, Europa y Cuba, contribuyeron de manera significativa a la conformación del pensamiento pedagógico en Yucatán, lo cual se ve ampliamente reflejado en los contenidos de *La Escuela Primaria*, con la singular característica de que puede darse seguimiento a la discusión pedagógica desde finales del siglo XIX hasta inicios del siglo XX, cuando la influencia de la Escuela Moderna se acrecienta y se expresa en los contenidos de las otras publicaciones de las primeras dos décadas de este último siglo, los cuales ya vienen permeados por las preocupaciones sociales, políticas y educativas derivadas de la Revolución Mexicana.

Referencias.

Espadas, F. (2008). *Política educativa y Revolución. Yucatán 1910-1918*. Vol I. Mérida: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.

Espadas, F. (2011). *Grandes pedagogos yucatecos (Vol. 1)*. Mérida, Yucatán: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán-Casa de la Historia de la Educación de Yucatán-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.

Hernández, G. (2004), *Gregorio Torres Quintero, su vida y su obra (1866-1934)*, 3ª. edic. corregida y aumentada, Colima: Universidad de Colima.

Lionetty, L. y Civera, A. (2010). Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación. *Cuadernos Interculturales*. Vol. 8, núm. 14. Viña del Mar: Universidad de Valparaíso, 15-19.

Rodolfo Menéndez de la Peña (Director y editor). *La Escuela Primaria (1886-1907)*. Mérida, Yucatán, México. Varios números.

Sabido, A. (1995), *Los hombres del poder. Monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán: 1880-1990*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

MANUEL ANTONIO HIERRO POZO Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA (AYACUCHO-PERÚ, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX)

Ranulfo Caveró Carrasco
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Perú)
caveró.j@pucp.pe

RESUMEN

La investigación trata del pensamiento sobre la educación indígena del maestro ayacuchano (Perú) de la generación temprana de intelectuales, Manuel Antonio Hierro Pozo, durante gran parte de la primera mitad del Siglo XX. Para ello distinguimos dos etapas en su pensamiento y accionar: antes de la existencia del “Centro Cultural Ayacucho” (1907-1934), se incluye cuando fue Director de la primera Escuela Rural Indígena del Perú (precisamente en un lugar andino de Ayacucho) de 1930 a 1932; y cuando fue miembro del importante “Centro Cultural Ayacucho” (1934- 1953). Como se puede ver, el pensamiento de Hierro Pozo se da durante la ejecución de dos proyectos nacionales de educación: el civilista hasta 1940 y el indigenista a partir de este año. Nuestro marco teórico gira en torno a Pierre Bourdieu sobre el “campo intelectual” (2002) y a Perafán sobre el pensamiento del profesor (2005). Para el análisis e interpretación construimos categorías o dimensiones en base a las fuentes revisadas que son básicamente bibliográficas y hemerográficas. El indigenista Hierro Pozo es uno de los prolegómenos más importantes del paso de la “educación para indios” a la educación bilingüe y de esta a la educación intercultural.

I. INTRODUCCIÓN

En Ayacucho hallamos a lo largo del siglo XX hasta tres generaciones de intelectuales vinculados al campo educativo. La más antigua está conformada por Manuel Antonio Hierro Pozo, Luis E. Caveró, Enrique García Godos, Manuel E. Bustamante y Luis E. Galván. La intermedia por Moisés Caveró Cazo, Augusto Madueño, Gustavo Castro Pantoja, Lucio Alvizuri, Filiberto García Cuellar y Alfredo Parra Carreño. Y la más reciente (hasta la década del 80) constituida por Luis Milón Bendezú, Roberto Carrasco, Porfirio Meneces, Inés Leonor Cárdenas, Gamaniel Ruiz, Fermín Azparrent, Máximo Cárdenas y otros. Cada generación intelectual se enfrentó a un conjunto de cuestiones y temas propios de la época.

Como parte de un proyecto mayor que tenemos sobre “Grandes educadores ayacuchanos”, esta vez nos circunscribimos al pensamiento del maestro indigenista ayacuchano Manuel Antonio Hierro Pozo, un representante de la generación más antigua de intelectuales ayacuchanos del siglo XX, el conductor de la primera Escuela Rural Indígena en el Perú. Además de ejercer docencia en el aula y fue un maestro ejemplar de su generación, tuvo destacada labor en la gestión educativa y fue un intelectual renombrado: produjo ideas, propuestas pedagógicas y escribió sobre la

educación indígena plasmado en diversos artículos, ejerciendo de esta manera una importante influencia en el campo educativo de la provincia y de la región de Ayacucho en la época que trabajamos.

Manuel Antonio Hierro Pozo nació en la ciudad de Ayacucho, capital del departamento del mismo nombre (en la sierra centro sur del Perú) el año 1883. Realizó sus estudios superiores en la Escuela Normal de Varones de Lima en 1905, volviendo a su tierra imbuido de los principios de la “Escuela Nueva”⁴¹³ como el primer normalita “para transformar la enseñanza rutinaria y elevar el nivel educativo tal como lo hicieron los maestros Luis Borounce en Lima, José Antonio Encinas en Puno y Humberto Luna en el Cusco” (Cavero, 2014). Fue un ciudadano polifacético, “maestro de maestros”, indigenista, periodista⁴¹⁴, conferencista, articulista⁴¹⁵, funcionario educativo⁴¹⁶, ejerció diversos cargos⁴¹⁷ y fue un ayacuchano ejemplar.

⁴¹³ Por orden superior se dispuso que los primeros egresados de la Escuela Normal de Varones de Lima se hicieran cargo de las inspecciones o direcciones de las escuelas de sus departamentos de procedencia, “debiendo dar cuatro Conferencias mensuales a los preceptores de su localidad, difundiendo los principios de la pedagogía moderna, lecciones modelo y explicando los nuevos métodos” (Perlacios, s/f: 145). Esta disposición superior para impulsar la “Escuela Nueva” fue tomada en serio por Hierro Pozo. El año de 1907 se fundó en la ciudad de Ayacucho el centro escolar de varones “La Mar” No. 611, siendo Hierro Pozo su primer Director, luego se cambió con el nombre de “Luis Carranza”. En esta escuela se dedicó a la noble tarea de maestro, rompiendo los moldes de la educación tradicional, divulgando los principios de la “Escuela Nueva” y puso en práctica la disposición superior antes mencionada.

⁴¹⁴ Además de fundar y dirigir la revista *La Escuela* y *El Sembrador*, colaboró con las revistas *El Condorcunca*, *Huamanga* y *El Siglo*; en este último denunció los abusos que se cometían contra los indígenas en la construcción del parque “Sucre” (Plaza de Armas o Plaza Mayor) de la ciudad de Ayacucho. Sus principales artículos fueron: “Uso de los programas analíticos”; “Instrucciones dadas a los preceptores de Huancavelica”; “Algunos aspectos de la vida indígena”; y “Estado actual de la Educación en Huamanga”.

⁴¹⁵ Manuel Antonio Hierro Pozo publicó varias obras sobre educación, entre ellas: “Colonias escolares de niños indígenas en haciendas”; “Ensayos de Pedagogía Andinista”; “El aborigen de América y la Instrucción Primaria”; “La decadencia de Huamanga y su resurgimiento”; “La Escuela Rural Andina” y “La enseñanza técnica en el Perú”.

⁴¹⁶ En 1910 ocupó el cargo de Inspector de Instrucción de Huanta y La Mar, obra que continuó destacados maestros como Manuel E. Bustamante y otros. Posteriormente fue Inspector de Enseñanza en Huancavelica y Angaraes (1928), nuevamente en Huanta (1930) y finalmente en Huamanga.

⁴¹⁷ Entre otros, fue Presidente de la Comisión de Pedagogía de la Preparación de la Monografía Completa del Departamento del “Centro de Estudios Histórico-Regionales del Departamento de Ayacucho”, que era una de las principales finalidades de este Centro de Estudios (*Ayacucho*, 1953).

Organizó y dirigió, de 1930 a 1932 la Primera “Escuela Rural Indígena” en el Perú, en Socoscocha (Huanta- Ayacucho), un lugar con predominio de niños indígenas andinos. Falleció el 23 de agosto de 1953, causando hondo pesar entre los intelectuales y la gente humilde, a la que tanto defendió.

II. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ubicamos el pensamiento de Hierro Pozo dentro de una perspectiva o enfoque teórico llamado por Bourdieu (2002) “campo intelectual”, en tanto “espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos” que permite “una comprensión del autor o de una obra (y también de una formación cultural o política)”, el mismo que está estructurado como “un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos”, como fuerzas que se “oponen y se agrupan”.

Dentro del campo intelectual Bourdieu destaca algunos aspectos que se encuentran interrelacionados: la autonomía relativa del campo intelectual y su estructuración como un sistema de relaciones en competencia y conflicto; las condiciones históricas y sociales de la autonomización, diferenciación interna e integración del campo intelectual; la competencia por el éxito o la consagración cultural (o legitimidad); la relación del intelectual con la escuela y la temática y las maneras propias de los creadores; y la influencia y restricción ejercidas por instancias exteriores al campo intelectual.

Sobre el pensamiento del profesor, asumimos los “enfoques alternativos” (en oposición al paradigma o “enfoques cognitivos”) que se estructuran desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social (sociología del conocimiento) y, específicamente, de la pedagogía (teoría crítica de la enseñanza). Aquí interesa discernir qué y por qué piensa el profesor de esa manera. Estos enfoques, particularmente en Sevilla (España), toman los aportes de Edgar Morin, Bachelard y el constructivismo. Es una tendencia antropológica donde “la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye”. Con la tendencia antropológica “se produjo un giro en el campo de los presupuestos que acompañan la investigación del pensamiento del profesor” (Perafán, 2005: 26).

Así, en relación con el enfoque alternativo debe notarse cómo las investigaciones no enfatizan tanto en los modos formales de pensar del docente cuando se enfrentan a un evento pedagógico específico, *sino que procuran más bien el desarrollo de la reflexión*

*y la comprensión, en los profesores, del sentido que las prácticas pedagógicas connotan para ellos*⁴¹⁸. El objeto de estudio desde estos enfoques alternativos son los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias en cuanto construidas como sentido, *y la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional*. Podríamos afirmar, entonces, que el estudio de los pensamientos y las acciones del docente desde el punto de vista alternativo se abre a partir de la interrogación por el sentido y se desarrolla, en consecuencia, *a partir del abordaje de la autocomprensión que sobre su práctica tienen los propios docentes* (: 26).

En este enfoque hay dos campos ampliamente definidos del pensamiento del profesor:

- a. Referido al conocimiento del profesor: qué es lo que piensa el profesor, donde hay “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio”, diferenciando y a la vez integrando el conocimiento práctico y el conocimiento teórico; el conocimiento cotidiano y el científico y “construir un concepto de epistemología del profesor desde la perspectiva de la complejidad” (Perafán, 2005: 27).

Hay necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico en el profesor que se compone “tanto de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imágenes y unidad narrativa” (Connelly y Clandinin, 1984; tomado de Perafán, 2005: 27). O es una “combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes” que son construidas “durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor” (Elbaz, 1983: 132; tomado de Perafán, 2005: 27, quien a su vez toma de Marcelo, 1987: 116).

- b. Referido a sus epistemologías: por qué piensa de esa manera, o sea a las creencias epistemológicas del profesor para comprender su enseñanza y en general su trabajo. La mayoría de los estudios han estado centrados en el marco de las concepciones de conocimiento hegemónico de la época y en la búsqueda de cuáles son las creencias del profesor sobre la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico. A nivel internacional ha predominado la epistemología positivista en los profesores (Ídem).

⁴¹⁸ Las cursivas son nuestras.

Se está pues frente a maestros intelectuales, es decir a docentes investigadores, productores de conocimiento o saber científico (y también del saber popular) y no a maestros que solo gestionan datos ad hoc. En consonancia con ello –tomando los criterios de Sverdlick, 2007– se busca dimensionar la subjetividad como constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción de conocimiento colectivo.

Nuestra investigación sobre el pensamiento de Manuel Antonio Hierro Pozo sobre la educación indígena, es cualitativa y retrospectiva (histórica), con enfoque interdisciplinario. Por el nivel de investigación es descriptiva, explicativa y comprensiva. Usamos el método biográfico o relatos de vida (historias de vida) (Pourtois-Desmet, 1992). Las dimensiones o categorías que trabajamos se relacionan al indígena en general y a la educación indígena en particular. Para la recopilación de datos básicamente revisamos fuentes bibliográficas y hemerográficas.

III. HIERRO POZO Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Para entender mejor el pensamiento y el accionar de Manuel Antonio Hierro Pozo sobre la educación indígena, distinguimos dos periodos: su pensamiento antes de la existencia del “Centro Cultural Ayacucho”(incluye su participación como Director de la Primera Escuela Rural Indígena del Perú); y su pensamiento como miembro del “Centro Cultural Ayacucho” difundido en la revista *Huamanga*.⁴¹⁹ La importancia del “Centro Cultural Ayacucho” como divisoria entre un antes y un después radica en que esta institución se constituyó, antes de la reapertura de la antigua Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en el primer investigador y difusor de la cultura ayacuchana y agrupó a los más renombrados intelectuales huamanguinos.

1. SU PENSAMIENTO ANTES DEL “CENTRO CULTURAL AYACUCHO”

Manuel Antonio Hierro Pozo en 1919 escribe “Educación de la Raza indígena y el Congreso Regional del Centro”, preocupado por la formación de los futuros docentes que dirijan las escuelas rurales indígenas. Señala con optimismo que el problema de la

⁴¹⁹ A partir de 1934 los intelectuales ayacuchanos se agrupan principalmente en el “Centro Cultural Ayacucho” (CCA). Este sector ilustrado en general no era homogéneo. Existía en él hasta dos grandes tendencias: la “pro mestiza” y los que siguieron una corriente indigenista; en esta segunda se encontraban varios destacados maestros, entre ellos Manuel Antonio Hierro Pozo. Fue principalmente a través de este Centro, mediante su revista *Huamanga*, que desde 1935 se da con mayor fuerza el indigenismo, en sus diversos matices. Sobre la orientación indigenista de la revista *Huamanga* ver además Cavero-Cavero (2007) y Cavero (2014).

educación de la raza indígena se ha debatido con mucho interés en Bolivia. En seguida se pregunta (con respuesta afirmativa) si esta experiencia podía adaptarse al Perú, habida cuenta que hay similitudes en ambos países, especialmente en la parte de la sierra con población indígena quechua hablante, pronunciándose por una educación diversificada de acuerdo a las características del medio local. Se preocupa de los maestros que deben trabajar

...en las grandes poblaciones indígenas, en las que no se conoce otro idioma que el quechua, en que los medios de vida, costumbres ocupaciones, producciones, desarrollo social etc., son distintos a los de la costa... (El Granito N°. 3, abril 1919: 35).

De modo, que, los materiales, procedimientos, y el arte mismo de la educación aprendidos en las escuelas normales de Lima y Arequipa, no pueden servir iguales en la práctica, a los que pueden aplicarse en la sierra, comenzando desde el Plan de educación, cuyas proposiciones deben ser sacadas, de la observación de las distintas actividades del lugar (Ídem).

Sin embargo, Hierro Pozo encuentra en la sierra un primer escollo, el idioma, ya que “Un maestro por mejor preparado que esté, no llega a lograr el éxito deseado, haciendo uso con los niños indios del idioma oficial”, lo que genera aversión a la escuela y los empuja a la deserción escolar. Como el lenguaje es el medio para expresar el pensamiento, el castellano les “es desconocido, no es el idioma que hablan en la vida social y familiar”.

Según el maestro ayacuchano, el niño indio en la Escuela no puede desenvolver sus actividades intelectuales y morales si no conoce el castellano ya que la educación se desarrolla solo en este idioma de los “decentes” de las ciudades. Por eso, según él, es injusto calificarlo al niño indio de “torpe e idiota”, antes bien este lleva a la escuela: “un contingente de observaciones personales relativas a las ocupaciones del campo, y de las maravillas de la naturaleza, del que están privados los niños de las ciudades” (Ídem).

En una posición más avanzada al de otro maestro ayacuchano, Enrique García Godos, reconoce que la capacidad del indio no es inferior a la de los niños de las ciudades; el problema es que con la educación que recibe, en un idioma que le es ajeno, su aprovechamiento no es óptimo. Entonces para Hierro Pozo, cual precursor de la educación bilingüe, al niño indio se le debe educar primero en su propio idioma y gradualmente acercarlo al dominio del castellano.

Intranquilo por no contar con maestros rurales, en 1919 refiere que dos normalistas hicieron ensayos de un alfabeto quichua-aimara atendiendo a los sonidos, que no se puede adaptar en Ayacucho. Menciona que tal vez sería más fácil elaborar una cartilla propia adaptable a nuestro medio; que se establezca una escuela normal entre la población indígena – criterio que coincide con el propuesto en la misma época por otro maestro ayacuchano Luis E. Galván - y así incorporar a esta en el proceso de engrandecimiento de la nación, en el progreso del país.

En 1928 Hierro Pozo publica “Colonias Escolares de Niños Indígenas en Haciendas”, siendo Inspector de Instrucción de Huancavelica y Angaraes, tanto en folletos como en el Boletín de Enseñanza N°. 45 en febrero de 1929 (Lima)⁴²⁰. Trata

...sobre la organización de escuelas indígenas, productoras de pequeñas industrias agro-pecuarias, teniendo en cuenta el idioma, las producciones geográficas y las necesidades de cada localidad, es decir, según el medio, con solo el fin desinteresado de cooperar a la resolución de los problemas indígenas... (Huamanga N°. 5, 1935: 45).

También como funcionario de educación en Huanta, La Mar, Huancavelica y Angaraes y finalmente en la provincia de Huamanga, se interesó en investigar las causas socio-económicas que van más allá de la pedagogía escolar.

Manuel Antonio Hierro Pozo después escribió “Problemas de la Educación Indígena” (1930), como orientaciones generales con las que como Inspector de Enseñanza de la Provincia de Huanta inició el Instituto de Maestros de 1930, como un centro de capacitación.

Como Inspector de Enseñanza de Huanta, preparó una ponencia para el VI Congreso Panamericano del Niño titulada “El problema de los Aborígenes de América y su relación con la enseñanza primaria” (1930). Aquí resalta la explotación de los indígenas a manos de gamonales, autoridades inescrupulosas y de sus mismos congéneres con algo de cultura. Dice que la opresión en que han vivido los empujó al “conformismo más ignominioso”, a una miserable situación “que lo pone al indio de ahora, en análogas condiciones que al indio milenario” (: 2).

⁴²⁰ También este artículo fue publicado en Quito- Ecuador, en la revista Educación N°. 40, bajo el título “Internados Provinciales de Niños Indígenas y Colonias Escolares en Haciendas”.

Afirma que en otras partes han resuelto el problema exterminando a los aborígenes, considerándolos una raza inferior imposible de ser educada. Mientras que

Nosotros más humanos y más lógicos, consideramos en su verdadero aspecto e importancia, como a factores de progreso de los países americanos, una vez incorporados a sus respectivas nacionalidades, especialmente mediante la instrucción adecuada, porque el aborígen tiene grandes facultades asimilativas (: 2).

Para Hierro Pozo los indios semi civilizados son pobres e ignorantes, pero tienen las capacidades mentales bien desarrolladas “que en el caso de experimentos sorprenden al observador”. Sus buenas cualidades son: docilidad, abnegación, lealtad y agradecimiento cuando se le trata bien, su apego a la vida del campo y a las ocupaciones pastoriles, es fácil de disciplinarlo y “es heroico cuando concibe el deber” (: 4).

Reitera que la escuela elemental debe responder a las necesidades del medio donde vive, para así mejorar su situación económica. Es decir, la educación debe estar orientada a las ocupaciones y oficios del medio. Se pronuncia por el internado para así evitar que a diario los niños recorran grandes distancias:

Como el medio del aborígen es el campo, su educación debe hacerse en el campo, especialmente en una hacienda, para dedicarlo allí a todas las actividades, a las que está acostumbrado, haciendo simultáneamente la desanalfabetización con el perfeccionamiento de los oficios y pequeñas industrias del elemento indígena (: 4).

Hierro Pozo reitera que en la escuela primaria se debe enseñar a los niños indígenas en su propio dialecto y enseñando el castellano gradual y metódicamente. Considera antipedagógico enseñar el castellano en todas las asignaturas, porque no se puede dar a la mente “dos esfuerzos”. Menciona las experiencias positivas logradas en Culluchaca (Huanta) al educar al indígena en su propio idioma y “enseñando el castellano en una lenta transición”. Aquí también se demostró – acota Hierro Pozo – la mentalidad superior del indígena y la falsedad de que es un retrasado mental.

Igualmente señala que el nivel moral del indígena debe ser levantado “en la vida social de la escuela”, a la par que el material “*mediante la práctica abnegada de sus derechos y deberes*, dentro de una organización pedagógica industrial, agrícola, higiénica, haciendo del trabajo un principio de culto religioso y progreso” (: 5).

Finalmente es de la idea que se debe hacer campañas en los centros de enseñanza contra la tiranía e indiferencia de los mestizos frente a los indígenas: “Para conseguir estos ideales es indispensable, dada nuestra población indígena sumamente diseminada, *establecer las colonias escolares en haciendas, en forma de internados*, cuyos detalles se encuentran en un proyecto mío de abril de 1928” (: 6).

SU PARTICIPACIÓN COMO DIRECTOR DE LA PRIMERA ESCUELA RURAL INDÍGENA

La de Socoscocha (en la provincia de Huanta, contigua a Huamanga), es la primera Escuela Rural Indígena creada en el Perú como ensayo, dirigida desde 1930 por el maestro Manuel Antonio Hierro Pozo, con rentas que en un principio estuvieron proyectadas para el sostenimiento de un Colegio Nacional. Se organizó en la hacienda de este nombre, con 40 hectáreas de superficie, ocupando la escuela 6 de ellas.

Con la concepción que en la época se tenía sobre este tipo de escuela, ella contaba con una máquina tejedora, una aserradora a motor, una desnatadora, y equipos de agricultura, carpintería, herrería, mecánica, fuera de otros para la fabricación de velas, jabones, etc. que estaban previstos en el presupuesto (Hierro Pozo, 1930).

Además de un camión marca Chevrolet, había herramientas agrícolas en buena cantidad, así como un par de yuntas, un semental, una vaca lechera y una cría de raza fina. Además, se tenía previsto implementar, según presupuesto, clima y condiciones geográficas, la cría de ganado vacuno, lanar, porcino, la cría de aves, el cultivo de árboles frutales y hortalizas. Para diciembre de 1930 ya se habían iniciado los drenajes, el trabajo de acequias y se iba a construir pronto un tanque de agua potable con su pila sanitaria. Asimismo, se iban a construir “lavados” y un buen servicio de excusado⁴²¹.

⁴²¹ A solo cinco meses de existencia, las proyecciones de la Escuela Rural Indígena de Huanta fueron muchas:

- Ampliar la organización de la escuela con un internado indígena para niños analfabetos que vengan de las aldeas, “a fin de culturizarlos y enseñarles la parte práctica de las actividades de la escuela”.
- Dotar a la escuela de una sección industrial para estudiantes que hayan terminado la primaria.
- Construir un pozo de natación.
- Ampliar los cultivos del fundo y todas las actividades de la escuela; con este fin se adquirieron tres ganados Holstein lecheros.

La Escuela Rural Indígena de Socoscocha estuvo rodeada por un ambiente hostil, artificialmente creado por mestizos politiqueros y defraudadores al fisco “apasionados por la obsesión de un Colegio Nacional” que finalmente, luego de dos años de funcionamiento, lograron su cierre arbitrario mereciendo la protesta del destacado maestro Luis E. Galván y la solidaridad con su Director.

Como director de la Escuela Rural Indígena presentó el 16 de diciembre de 1930 algunas conclusiones sobre la educación indígena y sobre esta escuela (que en varios puntos refuerza o reitera a los ya planteados en la ponencia que presentó en el VI Congreso Panamericano del Niño). Algunas de estas son:

- Los indígenas deben ser educados en el medio y para el medio con capacidades productoras y de “comercio práctico” con las localidades vecinas.
- La enseñanza industrial y agropecuaria debe iniciarse en las escuelas elementales, para mejorar la economía indígena, simultáneamente a la desanalfabetización.
- Desde la escuela elemental debe forjarse el carácter y “los conceptos de derechos y deberes cívicos”, así como los hábitos de higiene.
- La escuela primaria del indígena debe despertar cariño por las ocupaciones rurales, prescindiendo de las ocupaciones de la vida urbana.
- Las escuelas primarias “para aborígenes”, debe constituirse a base de internados en haciendas. Mientras tanto se debe constituir un campamento de niños construyendo chozas en el mismo latifundio.
- La acción de las escuelas primarias para indígenas debe extenderse al hogar y a las comunidades circunvecinas, procurando destruir la formación de élites sociales, mediante la propaganda, visitas y clases de extensión escolar de noche, en los locales de las escuelas rurales, ilustrando con cintas cinematográficas.
- La nacionalidad del Perú y de los estados americanos debe constituirse “a base de sus aborígenes”, redimiéndolos mediante la educación integral y el industrialismo “con capacidades productoras”.

2. SU PENSAMIENTO COMO MIEMBRO DEL “CENTRO CULTURAL AYACUCHO”

Hierro Pozo fue un prominente miembro y directivo del “Centro Cultural Ayacucho” (CCA) y articulista de su revista *Huamanga*. En su artículo “Algunos Aspectos

de la Vida Indígena” (1935), se refiere a la Fiesta de San Juan Bautista en Tambo (La Mar) y de paso al indígena y a su educación⁴²².

Advierte de las consecuencias negativas de la fiesta de San Juan, entre ellas la “detención del progreso hácia (sic) la nacionalización, subsistencia de las malas costumbres”, pero también resalta sus ventajas (la defensa de sus tierras frente a los gamonales ya mencionada y la “evocación histórica para los observadores sobre las costumbres indígenas y coloniales pasadas”) (*Huamanga* No. 5, 1935: 44). Para él debe continuar la festividad pero “realzada con obras cooperativas y de beneficio social”.

Indica que el gasto por pasar el cargo en la fiesta llega aproximadamente a s/. 3874.00 y a través del proyecto que presenta sugiere que con una pequeña parte del dinero se podría formar una “Estancia agro-pecuaria central”, en sus propios terrenos de Kekra, con agua para irrigar más de cinco hectáreas. Recomendando, además, que los llamados a hacer cumplir y vigilar las instrucciones de los ingenieros de esta estación agropecuaria próxima a inaugurarse en el departamento, sean los miembros del patronato escolar del Distrito, destinando un campo de experimentación “para los escolares de las escuelas, próximas con el apoyo decidido de las autoridades políticas” (:46).

Menciona en seguida lo que serían los primeros trabajos e instalaciones a realizar en la “Estancia agropecuaria central”: un pequeño campo de experimentación “para las escuelas próximas que pueden ir a trabajar por turnos”.

Como funcionario de educación tuvo otra iniciativa pionera que es la organización de cooperativas y clubes, cuyas ideas los había expuesto años atrás:

Iniciar desde la Escuela, con la participación como accionistas de los padres de familia, vecinos notables, alumnos mayores y Maestros en la formación de Cooperativas para explotar nuestras pequeñas industrias como la orfebrería, obrajes, tenería, alfarería, escultura en piedra de Huamanga, etc. Establecer un local anexo a cada Escuela o utilizar canchones para organizar Clubes de cría de aves, cuyes, abejas o cultivo de hortalizas; árboles, etc. Iniciando a los alumnos en las ocupaciones de sus padres conforme al medio ambiente... (Periódico *Sierra*, 1940. Tomado de Hierro Gil, 1974: 9).

⁴²² Este proyecto lo presentó el maestro Hierro Pozo animado por los mismos propósitos de su investigación de 1928 “Colonias Escolares de Niños Indígenas en Haciendas”.

Más tarde, Manuel Hierro Pozo acrecienta su posición indigenista a través de un artículo, que viene a ser una charla ofrecida en el CCA como Inspector de Enseñanza, donde debe

...darse a nuestros indígenas y mestizos de los centros poblados, desde las aulas escolares, conocimientos tendientes a su mejoramiento económico y social para incorporarlos a la civilización peruana, de acuerdo con cada localidad, medio geográfico, industrias y ocupaciones, siendo la base principal la educación ("El Estado de la Educación en la provincia de Huamanga": Huamanga No. 38-39, 1941: 19).

Destaca así su preocupación sobre la educación indígena "que más necesita de la influencia de las escuelas" y que la base principal de la educación es el mejoramiento de su situación "económica-social para incorporarlos a la civilización peruana".

Explora, con gráficos, cuatro aspectos de la educación en la provincia: la castellanización, el adiestramiento en la escritura, el adiestramiento en la enseñanza de la suma, y la actividad que debe desarrollarse en una "Escuela Nueva": "captar la vida misma del medio para que sea viviente, activa, funcional y socializada" (: 21).

Manifiesta:

Nuestros indígenas y mestizos, que forman la mayoría de nuestras poblaciones, no solo deben ser desanalfabetizados y castellanizados para incorporarlos a la nacionalidad, sino que necesitan desde la escuela conocimientos que los mejoren económica y socialmente, contemplando la complejidad de los factores determinantes. Estos dos puntos de vista se consiguen explorando el medio donde vivimos (: 23).

Nuevamente, su obsesión sobre la castellanización del indígena es evidente, pero sin dejar de hablar el quechua, coincidiendo en este caso con otros maestros ayacuchanos como Moisés Caveró Cazo y otros.

Su preocupación sobre la labor de la escuela va más allá de las aulas. Para él los mejores terrenos se encuentran en poder de los descendientes de españoles; mientras que los campesinos tienen pequeñas tierras ("porque fueron absorbidas por los propietarios latifundistas colindantes"); los latifundios y haciendas atrasadas no tienen sitio para construir locales escolares; la ignorancia de los indígenas es enorme sobre higiene, educación cívica y moral.

Al tratar sobre las escuelas en provincias, indica que de manera absoluta no hay locales escolares que reúnan las condiciones técnicas adecuadas (en los distritos y poblados “todos los locales adaptados para escuelas son de un tipo de construcciones indígenas”); “los niños están sentados en poyetes, adobes, piedras, “congos” de magueyes, y algunas silletas pequeñas” que ellos mismos se proveen; estas casas escuela improvisadas, están mal ubicadas junto a casas cabildo, a calabozos y cárceles.

Recomienda las siguientes medidas: estimular la conclusión de los actuales locales en construcción; exigir que los latifundistas donen terrenos para la construcción de escuelas o expropiarlos (muchos de estos no tienen haciendas rentables y bien organizadas, sus fundos no le produce al año ni lo que gana un maestro primario de 3ra. Categoría pagado por el Estado, pero cuentan con población escolar numerosa); construir escuelas en terrenos comunales donde los varayoq⁴²³ siembran gratuitamente en beneficio de los párrocos; establecer un local anexo para obrajes, tenerías, alfarería, oficios, etc. según el caso junto a las escuelas “*para allí iniciar a los alumnos en las ocupaciones de sus padres*”, perfeccionándolos con maestros expertos; organizar cooperativas; establecer baños públicos y baños escolares con el auxilio de Patronatos, etc.

Hierro Pozo, igualmente, constata que en las escuelas visitadas los estudiantes son *pasivos mentales, copiadores y repetidores*. No hay ninguna escuela socializada, entendida como la extensión de: “su radio de acción entre los adultos. si quiera (sic) hasta las casas vecinas a ellas, mejorando la forma de vivir de sus habitantes, que virtualmente resultaría vinculados a los establecimientos de enseñanza” (: 29). También verifica que “Ninguna Escuela hasta ahora ha convertido el establecimiento en el centro de las actividades comunales” y brinda orientaciones sobre la Escuela Normal Rural Indígena “para mejorar el estado económico social de los pobladores” (: 29).

Estas orientaciones deberían ser: establecer cuanto más antes la Escuela Rural Indígena en el fundo Espíritu Santo de propiedad del Colegio Nacional de Mujeres “Nuestra Sra. de las Mercedes” para la formación de Maestros Rurales; equipar en esta escuela pequeños talleres; hacer socializadas las escuelas; hacer de las escuelas el centro de las actividades comunales; “Tomar en consideración para la educación y la enseñanza escolar y social, en sus diferentes grados, *el medio geográfico, los climas, las producciones y sus industrias, para perfeccionarlos en evolución natural adaptados a cada circunscripción (...)*” (: 29); hacer conocer en escuelas y comunidades, en forma práctica, las precauciones contra las enfermedades epidémicas y endémicas

⁴²³ *Varayoq*: autoridades tradicionales en las comunidades campesinas.

“transmitiéndoles a viva vos, en quechua”; capacitar en escuelas y comunidades, en forma práctica, sobre agricultura y la crianza científica de ganados.

Después de citar a John Dewey, que define lo que es la educación, Hierro Pozo indica:

Esta definición filosófica aplicada a nuestro medio, resultaría completamente adaptable; *pues tenemos necesidad de transmitir e infiltrar en el seno de nuestros campesinos y comunidades indígenas, todo lo que el Perú ha conseguido como progreso, conservando el aspecto de nuestras ocupaciones y costumbres, por más imperfectas que ellas sean*, pero con los ideales propios que debe darnos vida espiritual.

Para transmitir esos conocimientos que perfeccionen los conocimientos de los indígenas y que resuelvan sus propios problemas, necesitamos cuanto más antes la *formación de maestros rurales en Escuelas Normales Rurales Indígenas...* (: 32)⁴²⁴.

También escribe sobre la participación de las escuelas en la solución de los problemas de irrigación, que es *uno de los problemas económico sociales más importantes de Ayacucho*, para combatir el pauperismo social.

Finaliza su extenso artículo reafirmando la función social que debe cumplir la escuela, y sobre la redención de la “raza indígena”.

CONCLUSIONES

1. Manuel Antonio Hierro Pozo piensa sobre la educación en general, pero especialmente sobre la educación indígena. Al ser un mestizo de clase media urbana, asume una posición indigenista que – a pesar que en la época de su mayor producción intelectual se estaba ejecutando en el país el proyecto educativo civilista- fue reafirmandose cada vez más por su discurrir por diversos ámbitos rurales andinos, sobre todo como funcionario de educación, que le permitió conocer de cerca la realidad andina y especialmente de los niños indígenas andinos de Ayacucho y Huancavelica. Como diría Perafán (2005), la reflexión y la comprensión (y autocomprensión) de Hierro Pozo se alimenta del sentido que las prácticas pedagógicas (en el sentido amplio del término)

⁴²⁴ Anuncia que por Decreto Supremo del año 1941, el gobierno de Manuel Prado crea para la zona de Ayacucho, esencialmente de campesinos indígenas, una Escuela Normal Rural Indígena, que debería comenzar a funcionar desde el siguiente año. Lamentablemente nunca funcionó.

connotaron para él, integrando el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, este último influenciado por la “Escuela Nueva”, a la que se adhirió plenamente, entre otras.

2. Siguiendo a Bourdieu (2002), como maestro destacado y como miembro del prestigioso “Centro Cultural Ayacucho”, Hierro Pozo no tuvo mayor dificultad en la competencia por el éxito y la consagración cultural en la ciudad de Ayacucho (capital del Departamento del mismo nombre). Su legitimidad dentro del campo intelectual y dentro del campo educativo se dio gracias a sus cualidades intelectuales, a su verdadera vocación de maestro y su acercamiento a la comunidad. Tuvo un decidido apoyo del maestro ayacuchano Luis E. Galván, por entonces funcionario nacional como Director de Educación Indígena del Ministerio del ramo. Fue en la Provincia de Huanta donde chocó con los intereses de “mestizos politiqueros y defraudadores del fisco” apasionados por un “Colegio Nacional”, en reemplazo de la Primera Escuela Rural Indígena del Perú que dirigió Hierro Pozo, que finalmente lograron cerrarla estos grupos de poder económico y político.
3. Hasta 1934, el pensamiento indigenista del maestro Hierro Pozo se da en un contexto donde se ejecutaba a nivel nacional la política educativa civilista. Su mayor producción intelectual fue en 1930, en tanto escribió más artículos sobre la educación indígena y tuvo la gran experiencia de conducir la Primera Escuela Rural Indígena. Hasta 1934, las principales propuestas de Hierro Pozo son las siguientes:

La incorporación del indio a la sociedad nacional no solo a través de la educación, sino con cambios en la estructura social. A inicios del siglo XX considera que el indígena forma parte de la peruanidad, del desarrollo y del progreso nacional, por ello se le debía prestar la debida atención. Cree que la nacionalidad del Perú debe constituirse a bases de su población aborigen. Considera, además, que a través de la educación se solucionaría el “problema indígena”. Punto de vista que coincide en la misma época con el huamanguino Enrique García Godos y el coracoreño Mariano Vega. Pero en esta época solo Hierro Pozo cree que, además de la educación, su solución pasa por resolver los factores económicos y sociales que aqueja a los indígenas andinos, en una visión mucho más integral y estructural, similar a lo señalado por sus contemporáneos González Prada, Mariátegui, Encinas, entre otros.

Elaboró planes y programas de acuerdo al medio y con una orientación especial. Hierro Pozo admite que el niño indio en la escuela no es inferior al de otra raza. Plantea explícitamente la necesidad de Planes y Programas de acuerdo al medio, así como la necesidad de Escuelas Normales en zonas rurales.

Constituye un prolegómeno lejano de la educación bilingüe. Advierte las dificultades y problemas que tienen los indígenas andinos para educarse en el idioma castellano y sugiere que primero se les eduque en su lengua materna, el quechua y solo “enseñando el castellano en una lenta transición”. Aunque una propuesta más clara al respecto lo planteará después el maestro Moisés Caveró Cazo.

Su pensamiento constituye la iniciación de la Escuela Técnica (organización de cooperativas y clubes, así como de granjas y huertos escolares). A inicios de la década del 30, Hierro Pozo pone en tapete la opresión, la pobreza, la ignorancia y miseria de los indígenas andinos, pero resalta que también estos encarnan factores de progreso de los pueblos por sus buenas cualidades y su mentalidad superior. Señala que la escuela elemental para indígenas debe estar orientada a mejorar su situación económica y productiva, despertando cariño por las ocupaciones rurales y extendiéndose a la comunidad, a los hogares indígenas. Esta escuela debe erigirse en las haciendas expropiadas con internados o colonias escolares. De esta forma, la enseñanza industrial y agropecuaria debe iniciarse en las escuelas elementales para mejorar la economía del indígena. Parte de estas propuestas los puso en práctica en la Primera Escuela Rural Indígena del Perú que dirigió en Socoscocha (Huanta).

4. Como integrante del “Centro Cultural Ayacucho”, el pensamiento del maestro Manuel Antonio Hierro Pozo abarca una escasa parte del proyecto educativo civilista (antes de 1940) y otra del proyecto educativo indigenista (1941 a 1953, año en que fallece). Esta vez sus ideas son más cuajadas y añejadas y en gran parte refuerza sus anteriores propuestas. Sus principales propuestas son:

La educación como solución al problema indígena. Al sostener que es a través de la educación que se solucionará el problema indígena, esta vez es más

agresivo e integral en su propuesta, ya que presenta en 1935 un Proyecto para la organización de “Escuelas Indígenas” teniendo en cuenta el medio, el contexto social y cultural: el Proyecto (experimental de Kekra) consistía en la organización de una “estancia agropecuaria central” en el centro poblado, con un campo de experimentación para las escuelas.

Sin embargo, no basta la educación, el Estado debe impulsar el desarrollo económico y social. Es explícito cuando menciona que, para la redención de la raza indígena, se debe impulsar desde el Estado el desarrollo económico-social y que este desarrollo debe ser la base principal de una buena educación (no bastan las técnicas educativas, la desanalfabetización, la castellanización, los programas primarios).

Plantea la educación de acuerdo al medio. Hierro Pozo insiste que la educación debe ser de acuerdo a las conductas y costumbres que se observan en el medio, en una suerte de Planes y Programas diversificados.

Se preocupó por la construcción de locales escolares. En la época había carencia de locales escolares; los niños debían educarse en adecuados locales escolares, para ello se debía exigir a los latifundistas que donen parte de sus terrenos o se expropien sus propiedades.

Castellanización para incorporar al indio a la nacionalidad. Refuerza sus anteriores propuestas, pero además sostiene la importancia de la castellanización para incorporar al indígena a la civilización (o a la nacionalidad). Reclama que los indígenas deben ser desanalfabetizados y castellanizados para incorporarlos a la nacionalidad, pero que esta castellanización no debe significar dejar de hablar el quechua, postura que esta vez se asemeja a la de Moisés Caveró Cazo. A partir de aquí la castellanización homogeneizadora del indígena será una constante en el pensamiento de muchos maestros, que se acentuará más desde la década del cuarenta en que surge, además, otra visión distinta de castellanización propuesta por José María Arguedas, escritor indigenista, antropólogo y maestro peruano.

Por una escuela socializada (relación Escuela-Comunidad). Presenta una propuesta más clara respecto a las alternativas que van más allá de las aulas, pero que deben darse desde las escuelas como solución al problema integral de

los indígenas: la relación de la escuela con el desarrollo económico-social, con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Hierro Pozo critica que a la fecha ninguna escuela sea el centro de las actividades de la comunidad. Se pronuncia por una escuela socializada, vale decir, vinculada a la comunidad, que sea centro de acción social; en esta escuela se debe iniciar a los estudiantes en las ocupaciones de sus padres. Más antes ya había creado el cargo de “Maestra del Hogar” para trabajar en el seno de la comunidad y educar en las buenas costumbres.

Necesidad de Escuelas Normales Rurales Indígenas. Finalmente reitera, como ya lo había hecho en 1919, que se deben crear “Escuelas Normales Rurales Indígenas” como pieza medular para formar maestros con un perfil y cualidades aptas para desarrollar la noble y ardua tarea que les toca cumplir. Coincide de esta forma, una vez más, con la propuesta del maestro ayacuchano Luis E. Galván.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre
2002. **Campo de poder; campo intelectual. Itinerario de un concepto.** Editorial Montessor.
- CAVERO, Ranulfo; CAVERO, Rómulo
2007. **Retablo de Memorias. Indígenas e indigenismo en Ayacucho.** Lima.
- CAVERO, Ranulfo
2013. Maestros-intelectuales en las provincias de Huanta y La Mar, durante el siglo XX. UNSCH, Trabajo de investigación 2013. Informe Final.
- CAVERO, Ranulfo
2013. El pensamiento de los maestros del “Centro Cultural Ayacucho” sobre la educación indígena: Ayacucho-Perú, 1934-1965. Ponencia al Seminario Internacional de Educación, Trujillo.
- CAVERO, Ranulfo
2014. **La Educación de los excluidos. Ayacucho 1900-1961.** Edit. San Marcos, Lima.
- CONTRERAS, Carlos
1996. Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de trabajo, IEP, Lima.
- GALVÁN, Luis E.
1932. “Aspectos del problema educativo de las masas aborígenes del Perú”. Borrador escrito a máquina.
- GRAMSCI, Antonio
1967. **La formación de los intelectuales.** México.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros
2014. **Metodología de la Investigación.** 6ta. Edición, México.
- HIERRO GIL, María Dolores

1974. Manuel Antonio Hierro Pozo. Año del Sesquicentenario de las batallas de Junín y Ayacucho. Lima.
- HIERRO POZO, Manuel
1929. "Colonias Escolares de Niños Indígenas en Haciendas". Boletín de Enseñanza N°. 45, Lima.
- HIERRO POZO, Manuel Antonio
1930. "El problema de los Aborígenes de América y su relación con la enseñanza primaria". Ponencia al VI Congreso Panamericano del Niño. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2003. **Grandes educadores peruanos**. Edición, coordinación, ilustración y epígrafes Caros Milla Batres, Lima.
- PERAFÁN, Gerardo
2005. "La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Origen y desarrollo". En Perafán y Aduriz-Bravo (compiladores): **Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales**. Bogotá-Colombia.
- PERLACIOS, Juan
s/f. **Personalidades de Huamanga**. Lima.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette
1992. **Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas**. Editorial Herder. Barcelona.
- SVERDLICK, Ingrid
2007. **Investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción**. Noveduc, Buenos Aires.

HEMEROGRAFÍA

- *Ayacucho*, Revista del "Centro de Estudios Histórico Regionales del Departamento", N°. 3, 1953, Ayacucho.
- *El Granito*, Revista Mensual Ilustrada, N°. 3, abril 1919 y octubre de 1919, Ayacucho.
- *Huamanga*, Revista del "Centro Cultural Ayacucho" N°. 5 (1935); N°. 11 (1937); N°. 38-39 (1941), Ayacucho.

O ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL SOB AS LENTES INTERPRETATIVAS DE ADOLFO LIMA⁴²⁵

Simone Paixão Rodrigues⁴²⁶ – SEED – FSLF

⁴²⁵ Parte deste trabalho faz parte da minha Tese de Doutorado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em 2015, sob a orientação da Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves e da Profa. Dra. Margarida Louro Felgueiras.

⁴²⁶ Professora Doutorada em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora titular da Faculdade São Luiz de França e professora de educação básica da rede pública do estado de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem. Desenvolve pesquisa no campo da História da Educação atuando

Email: simonepaixao10@gmail.com

Eva Maria Siqueira Alves⁴²⁷ – UFS
Email: evasa@uol.com.br

Margarida Louro Felgueiras⁴²⁸ - UP
Email: margalf@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos idos dos anos oitocentistas da educação brasileira, as associações estudantis, com finalidades diversas, em especial, as literárias, reuniam e mobilizavam grupos de jovens, que por meio da organização, disciplina, cooperação e colaboração desenvolviam atividades as quais primavam pelo convívio social e cultural e, por meio delas, assegurava um tipo de prática educativa que aprimorava e dialogava com a educação escolar e familiar. Naquele universo, essas associações configuraram-se como instituições fundamentais na formação cultural e social da juventude.

Alguns estudos da História da Educação destacam que esse associativismo estudantil na paisagem educacional brasileira tem sua gênese no século XIX e foi explicada como fruto das iniciativas dos alunos das faculdades do Brasil Império, principalmente das faculdades de Direito. Nessa direção explicativa, Hilsdorf (1986) afirma que as ideias liberais e democráticas animavam os jovens estudantes das faculdades imperiais, contribuindo, assim, para a expansão das associações estudantis e o florescimento da literatura acadêmica de natureza política. Grupos de jovens liberais e “conservadores de todos os matizes defrontavam-se na Brasília, no Ensaio Filosófico

principalmente dentro das temáticas: Associativismo Estudantil, Grêmios Estudantis e Literários, Instituições Escolares e História das Disciplinas Escolares.

⁴²⁷ Professora Doutora Associada IV do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, coordenadora do CEMAS (Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense) e do Grupo de Pesquisa: Disciplinas Escolares: História, Ensino e Aprendizagem. É presidente do Conselho Municipal de Educação de Aracaju - CONMEA. Orienta pesquisas na área de Educação com ênfase em História da Educação e Educação Matemática.

⁴²⁸ Professora Doutora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Grupo Ciências da Educação e coordenadora da Seção de História da Educação da SPCE dentro da temática de Educação e herança cultural, Museologia da Educação; História das instituições educativas, Educação da infância pobre, Circulação do pensamento pedagógico e dos artefatos da cultura material escolar.

Paulistano, no Ateneu Paulistano, na Associação Culto à Ciência, no Recreio Instrutivo e no Guaianá, participando de suas reuniões, escrevendo para seus periódicos” (HILSDORF, 1986, p. 28).

Seguindo as explicações de Hilsdorf, percebeu-se que a expansão do associativismo estudantil nas faculdades imperiais também estava vinculada ao aumento de produções de impressos estudantis e chegou até as escolas do ensino secundário influenciando os alunos a fundarem suas associações, sociedades e clubes literários e culturais.⁴²⁹

Sobre o associativismo literário praticado pelos estudantes brasileiros, os estudos de Souza (1999) revelam que no universo da sociedade do Brasil oitocentista e de meados do século XX criaram-se espaços de cultivo às letras, dentre os quais se destacaram os gabinetes de leitura, os clubes literários e impressos que circulavam entre uma classe de letrados, promotora de uma cultura literária fundamental para uma nação com sede de ideais civilizatórios e que buscava a formação de um novo homem. O cultivo à literatura concretizou-se de forma mais expressiva nos espaços das instituições de ensino secundário, nos quais os estudos das letras, da retórica, a oratória e a literatura foram propagados como um traço do homem culto e civilizado.⁴³⁰

Nesse cenário, as associações estudantis brasileiras serviram de espaços profícuos e promotores da cultura literária presente no século XIX e na primeira metade do século XX. Diversas associações discentes criadas com fins literários, culturais ou políticos contribuíram de forma ímpar para a formação moral, política, social e cultural dos estudantes. Por meio delas a juventude criou dispositivos de inserção na sociedade e fez-se ver e ouvir.

A investigação sobre a prática desse tipo de associativismo entre o final do século de XIX e meados do século XX, por vezes é marcado por um discurso, quase que comum, de que tal prática alicerçou-se sob ótica da apreciação dos ideais de civismo presente em determinados modelos de educação.⁴³¹ Revelando, assim, a carência de estudos mais acentuados sobre as práticas culturais dos estudantes dentro e fora das instituições de ensino.

⁴²⁹ Cf: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

⁴³⁰ Cf: SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Eduff, 1999.

⁴³¹ Alguns estudos da história da educação, dentro os quais destaco Horta (1994), Peixoto (2003) e Amaral (2003), destacam que esta intensificação foi resultado da política educacional da Era Vargas e dos pressupostos da Escola Nova que respaldaram e incentivaram atividades para além do espaço físico da sala de aula por meio de trabalhos complementares.

Por conseguinte, emerge a necessidade de se revisitar alguns teóricos da educação para assim se compreender melhor como o associativismo discente não só faz, apenas, parte de uma política de governo, mas, sobretudo, é fruto de um modelo de educação proclamado e aplicado nas sociedades democráticas e que enxergavam os espaços promotores de cultura e convívio social como instituições de formação. Assim, faz-se necessário ir além dos projetos educacionais de um governo e adentrar os espaços educacionais a partir de um diálogo com os intelectuais que defendiam o associativismo como prática educativa e promotor da autonomia dos estudantes.

Desse modo, o presente texto tem como objetivo apresentar e analisar os escritos de Adolfo Lima sobre o desenvolvimento da autonomia dos educandos por meio das associações dos estudantes.⁴³² A produção deste texto está fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, na qual os textos produzidos por Adolfo Lima foram tomados como fontes principais.

Praticante das ideias libertárias no campo da educação portuguesa, Adolfo Lima é considerado como um dos maiores representantes da Escola Nova em Portugal. Filho de pai português e de mãe brasileira, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima, natural da capital portuguesa, nasceu em 28 de maio de 1874 e faleceu, também, nesta capital, em 27 de novembro de 1943. Em 1900 formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra e sete anos depois trocou a advocacia pela educação, a qual se tornou seu principal campo de trabalho. Entre os anos de 1906 a 1914, foi professor de Sociologia e diretor pedagógico da Escola Oficina Nº 1 de Lisboa⁴³³, instituição escolar pertencente à Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, uma organização de caráter maçônico e republicano que, em 1913, passou a chamar Sociedade Promotora de Escolas.

Segundo os estudos de Candeias (1994) e Barreiras (2006), a docência foi vivida e compreendida por Adolfo Lima como uma missão capaz de transformar a sociedade e levou-o a trabalhar ora como professor, ora como diretor em diversas instituições portuguesas dentre as quais estão: Associação da Classe dos Artistas Dramáticos,

⁴³² John Dewey é outro teórico de educação importante dentro do debate sobre a autonomia dos educandos. Segundo ele, esta autonomia seria fruto da liberdade e aprendizagem por experiência, sendo a escola “[...] um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível” (DEWEY, 2002, p. 56). Neste sentido, o espaço escolar seria um ambiente de formação educativa e social e permitiria a construção do espírito de colaboração e exercício da cidadania.

⁴³³ Sobre a Escola Oficina nº 1 de Lisboa confira: CANDEIAS, António. **Educar de outra forma** – A Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930). Coimbra: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

Liceu Pedro Nunes, Escola Normal Primária de Lisboa, Biblioteca-Museu, Sociedade de Estudos Pedagógicos e na Liga de Ação Educativa.

Como professor e diretor da Escola Oficina nº 1 de Lisboa, esse intelectual português foi um grande defensor da autonomia dos educandos por meio das associações escolares ou associações dos educandos. Em muitos dos seus artigos, publicados na revista *Educação Social* que circulou em Portugal na primeira metade do século XX, a defesa da construção de uma escola nova portuguesa com base nas ideias de Adolfo Ferrière marcou a sua teoria e prática pedagógica.

O ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL POR ADOLFO LIMA

A coluna “Autonomia dos Educandos e as associações escolares: as Solidárias”, assinada por Adolfo Lima, compôs diversas edições da revista *Educação Social*. Através desta coluna, esse intelectual publicou artigos sobre a autonomia dos educandos e seus benefícios para a formação e a vida social dos alunos.

No número quatro do segundo ano da edição da revista, Adolfo Lima apresentou e defendeu a escola social como uma sociedade de criança, a qual deve criar nos educandos a prática do livre exercício de seus direitos e deveres. Declarou que, para a criança caminhar para sua emancipação e dignificação, a escola deveria ser compreendida como um laboratório sociológico, tinha que ser organizada e funcionar de modo a conduzir os educandos a agir de forma consciente, emancipadora e libertadora. Destacou ainda que:

A escola é um pequeno agregado social, cujos membros, as crianças, cuidam e tratam do bem comum, dos meios de realizar os seus fins, desempenhando as diversas funções e cargos escolares, que velam pelo bom andamento e progresso da colectividade a que pertencem.

Estas funções devem ser organizadas pela e para a colectividade, e não traduzirem apenas “serviços”, que o mestre distribui, autoritariamente, “por ordens de serviço”, e que muitas das vezes são apenas “uma economia” à falta de “pessoal menor” (LIMA, 1925c, p. 15)⁴³⁴.

⁴³⁴ Segundo Lima (1925), “É preciso não confundir funções sociais numa sociedade escolar, como derivadas, organicamente, da solidariedade de todos os seus membros, e a exploração económica” dos alunos, que suprem os empregados e são obrigados, despoticamente, a prestar serviços, sem a menos consciência coletiva (LIMA, 1925c, p. 15).

Por meio das ações desenvolvidas neste ambiente educativo, os alunos exercitariam o espírito de participação e colaboração necessários para uma vida em sociedade, e a escola promovia uma educação libertadora – conhecida pelos norte-americanos e ingleses como “*self government*”⁴³⁵ e pelos latinos como “autonomia dos escolares, ou dos educandos” –, em que cada criança tem uma função social a desempenhar, e, portanto, contribui para o bem geral, dentro da Escola.⁴³⁶

No regime da autonomia dos educandos há uma atmosfera de harmonia e confiança na relação do professor com o aluno, em que este último colabora com o desenvolvimento e sucesso da escola, tendo sempre a consciência do seu papel individual em prol do bem da coletividade. Por meio de ações que estimulam a colaboração e o bom desempenho do educando, ocorre a promoção de uma tendência ao social em combater à individualidade. O aluno é estimulado a agir para o bem do seu semelhante, tornando-se, assim, sociável, humano e humanitário. Os laços da vida em comum resultantes de uma “mutualidade de esforços individuais, convergentes para um fim, tornam evidente a necessidade, que todos temos, de nos associar, de viver em sociedade, e que não nos é possível passar sem ela!” (LIMA, 1925c, p. 18).

Ao destacar uma série de vantagens que o regime da autonomia dos educandos apresenta, dentre as quais estavam o desempenho perfeito, a tendência ao social, o combate ao individualismo, a promoção do bem coletivo e a prática de se associar, Adolfo Lima concluiu que:

A autonomia realiza um duplo benefício: 1º a livre expansão de tôdas as virtualidades individuais, e concomitante exercício e prática da acção individual perante a colectividade; 2º a criação de uma consciência coletiva da espécie pela solidariedade necessária das consciências individuais na realização do bem comum, do Ideal Social (LIMA, 1925c, p. 18).

A autonomia dos educandos defendida por Adolfo Lima e praticada na Escola Oficina nº 1 de Lisboa, através da associação dos alunos “A Solidária”⁴³⁷, teve como

⁴³⁵ “A expressão ‘self government’ tem dois sentidos em inglês: um psicológico, outro político. Significa, sobretudo, o império sobre se próprio, o domínio de si próprio. A virtude dos que são capazes de resistir as suas paixões, de conduzir-se, segundo os princípios racionais, de decidir contra o seu interesse pessoal, quando êsse se opõe ao interesse público; de reconhecer os seus êrros, quando os comete. Por outro lado, o ‘self government’ designa um regime político: é a autonomia, o regime democrático, em que os cidadãos são livres e só obedecem às leis que fizeram directa ou indirectamente” (BALDWIN, 1925, *apud* LIMA, 1925c, p. 14).

⁴³⁶ Cf: Lima, Adolfo. Autonomia dos Educandos e as associações escolares: as Solidárias. In: **Educação Social**- Revista de Pedagogia e Sociologia. Lisboa, ano 2, n, 4, p. 10-24, abr, 1925c.

⁴³⁷ De acordo com Lima (1925): “A associação dos alunos na Escola Oficina nº 1 – A Solidária, como se depreende dos relatórios da gerência, foi fundada por eles numa assemblea geral, em 13 de Fevereiro de 1910. Numa sessão solene, realizada em 1 de Maio dêsse ano, o seu secretário geral afirmava: “A nossa associação, como o seu nome indica, é um agrupamento em que todos os sócios se encontram unidos

principal objetivo a promoção das relações de solidariedade, cooperação e colaboração entre eles. Os alunos aprendiam a viver em sociedade, cientes da sua real função em meio à prática do bem comum.

Com base nas explicações de Adolfo Ferrière, Lima (1925c) destacou as associações dos educandos como mecanismos basilares para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e determinantes para a construção de uma educação social em que os discentes, através da promoção de seus direitos e cumprimentos de seus deveres, aprendiam o convívio social.

A existência de uma associação de alunos dentro do universo escolar “revela já um estado de progresso e de mentalidade activa e estudiosa, mas que varia em qualidade e quantidade de efeitos educativos, conforme o tipo associativo escolhido e adoptado” (LIMA, 1925c, p. 19). Segundo Lima (1925c), estas associações com fins diversos se apresentam em três tipos bem definidos.

O primeiro tipo é a associação de alunos de regime autoritário absoluto e patriarcal, organizada e dirigida pelo diretor ou professor da escola. Muitas das vezes, este tipo de associação também é organizado pelo corpo docente e não só apenas por um único professor. Nela, os alunos são obrigados a se associarem e pagarem a contribuição de sócios. Este pagamento provoca no educando a crença no dinheiro como solução de tudo sem trabalho e empenho e torna-o acomodado, passivo e submisso às ordens daqueles “em que delega o exercício de seus direitos e cumprimento dos seus deveres” (LIMA, 1925c, p. 19). Mesmo sendo sócios e contribuintes, talvez por não se identificarem com a finalidade da associação, o aluno mantém-se alheio à vida associativa e esta posição não será motivo de expulsão.

Para Adolfo Lima, as associações dessa espécie são completamente inúteis para educação, pois não educam e não exercitam a vida social dos sócios que não se identificam como parte de um coletivo e com interesses comuns. Lima (1925c) advertiu que:

[...] a entrada para a associação deve ser facultativa, como facultativo devem ser também os cargos e serviços a desempenhar. Ela, porém deve ser um foco de atração tão forte e poderoso que a nenhum escolar, normalmente constituído, possa ser-lhe indiferente não ser associado.

O indivíduo que entra obrigado, contrafeito, para uma associação nunca é um associado, nunca será um colaborador, um companheiro, e se, ainda por cima, lhe impuserem, despoticamente, com sanções, a prestação de um serviço, ou o

num grande abraço fraternal; é um todo homogêneo nos seus fins e intuitos. Procura realizar um ideal, em que um mal de um sócio seja um mal para todos; o bem de um sócio seja um bem para todos”. Pensai nisto: o esforço individual vale muito, é a base da vida; mas êsse esforço tem de ser combinado, conjugado com os demais esforços dos outros indivíduos, que isolados, para nada servem” (LIMA, 1925d, p.19).

desempenho de um encargo, fá-lo há não só mal, mas, o que é pior, ao invés do que seria para desejar, tornando-se um elemento corruptor, em vez de um elemento activo de colaboração. Fará as coisas por demais para [...] cumprir a obrigação, a corveia (LIMA, 1925c, p. 15).

Lima (1925c) ainda alertou que essas associações estudantis criadas e organizadas por diretores e professores são impostas aos alunos e apenas servem para criarem uma massa de seres “sem iniciativa, submissos, incapazes de um gesto que marque a sua individualidade, que quebre a tradição. São as inconscientes ovelhas de Panun que se deixam ir para onde toda gente vai” (LIMA, 1925c, p. 19).

O segundo tipo de associações de educandos, destacado por Adolfo Lima, são as criadas e organizadas pelos discentes, longe da vista, quase que em segredo, do diretor e dos professores da escola e são dirigidas por um líder de um agrupamento escolar. Este tipo de associativismo pode ser desenvolvido dentro da instituição escolar, mas pode ter sua origem não só nela, mas em casa, na rua ou em jardins públicos. Nelas, os professores são convidados para sócios e só têm conhecimento delas por pagarem generosamente a cota.

Contudo, o sucesso desse tipo de associações depende da importância que os docentes dão a elas, por seus sócios dependerem de acompanhamentos e estímulos as suas iniciativas e empreendimentos. Lima (1925) realça que esses movimentos espontâneos associativos, sem o apoio do professor, podem ser efêmeros, ficarão à mercê da vontade de seu líder e duram tanto tempo quanto o prestígio ou o capricho dele.

O terceiro tipo de associações de educandos são aquelas criadas e organizadas pelos alunos com a participação dos professores e cujo funcionamento fica a cargo dos órgãos compostos por eles. São associações “de cooperação, de colaboração, em que o corpo discente e o corpo docente constituem uma só convergente acção educativa” (LIMA, 1925c, p. 19). Nelas, as ações são desenvolvidas em conjunto e suas finalidades tendem a atender à vontade e às aspirações de ambos os corpos dirigentes.

Essas associações são extremamente importantes dentro do processo educativo de uma instituição de ensino, por educarem os alunos a partir de experiências e relações sociais estabelecidas no convívio diário que se dão através das reuniões, passeios e excursões. As finalidades desse terceiro tipo de associação de educando dialogam com as reais necessidades da escola e do estudante. Seu corpo diretivo visa resolver especificamente os problemas oriundos das salas de aulas e, assim, atingir o bom desenvolvimento da escola.

Entretanto, para o Adolfo Lima esses três tipos de associações de educandos não se configuram como uma associação ideal promotora de uma educação social, pois uma associação modelo, como bem definiu, deve

[...] brotar dos próprios educandos, deve corresponder a uma necessidade sentida e compreendida por eles, que criam, que organizam, conforme os seus ideais do momento, que marcam os objectivos, e que devem pô-la a funcionar, dividindo entre os diversos trabalhos dos órgãos criados.

A associação deve, pois, corresponder a uma necessidade, deve a sua origem na vida dos educandos, nas aspirações. Se é outorgada pelo mestre, como monarca, arrisca-se a ficar inerte e incompreendida (LIMA, 1925c, p. 21).

Uma associação estudantil comprometida com a educação social de seus sócios, além de ser fruto do desejo e necessidade exclusivo dos discentes, surge naturalmente do movimento espontâneo dos educandos que, “sob o impulso de um ideal, pretendem associar-se para a realização de um certo fim concreto” (LIMA, 1925c, p. 21). Essas associações de educandos são “verdadeiros laboratórios sociais, em que a criança e o adolescente executam, experimentam a vida social e, dentro dos limites das suas forças, funções da mesma espécie, que mais tarde hão de desempenhar quando adultos” (LIMA, 1925c, p. 23).

Por meio dessas associações, os discentes desenvolvem o espírito crítico e responsável. Sentem-se como parte de um todo que comungam valores, objetivos, interesses comuns e são estes interesses que os motivam a se associarem e a formar órgãos que representam e legitimam suas vontades e necessidades. De acordo com Lima (1925c), os interesses das crianças e dos adolescentes são

[...] os primeiros rebates das necessidades humanas, que levam o ser humano a associar-se, a formar órgãos ou instituições sociais, cujo conjunto é o superorganismo humanidade, nós, filiando e fixando os objetivos das associações escolares nos diferentes grupos de interesses infantis e adolescentes, fazemos, por isso, exactamente, dessas associações “sociedades humanas em miniaturas”, onde existem aqueles mesmos e característicos órgãos e instituições que há nas sociedades organizadas dos adultos (LIMA, 1925c, p. 22).

Por conseguinte, as associações estudantis são resultantes de interesses da mesma natureza dos interesses dos adultos que criam suas instituições sociais. É também através desse tipo de associativismo que a escola pode contar com a contribuição de seu corpo discente na sua gestão e organização.

Considerando as possibilidades e tendências presentes na organicidade escolar, o aluno atuará para a efetivação do bem comum e a escola passará a ser uma

“ambiência de solidariedade social e um laboratório de consciências sociais” (LIMA, 1925c, p. 23). Tais associações devem apresentar-se como promotoras da autonomia de seus sócios. A partir delas, o exercício da consciência social é praticado e a educação social faz-se presente no cotidiano dos educandos.

Considerações Finais

O reconhecimento das associações estudantis como *locus* de autonomia dos educandos classificam-nas como instituições educativas que organizam não só a vida escolar, mas também a vida social e cultural do educando. Nelas, os jovens são disciplinados e autodisciplinados. Além disso, por meio das experiências vividas em conjunto com seus pares, combatem o individualismo e fortalecem o interesse pelo bem coletivo.

Em seus escritos, Adolfo Lima destacou as associações dos educandos como colunas basilares para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e determinantes para a construção de uma educação social dos discentes através da promoção de seus direitos e cumprimentos de seus deveres e do convívio social.

Seriam, assim, as associações de estudantes ambientes benéficos para o desenvolvimento de práticas educativas e culturais. Nelas se garantia a união de um grupo de alunos em torno de interesses e objetivos comuns, que exercitavam o convívio social, combatia o individualismo e aprendia práticas de organização, liderança, disciplina e autonomia. As associações estudantis constituíram-se, assim, como verdadeiros espaços de sociabilidades fundamentados em princípios democráticos, cujas finalidades aguçavam o intelecto, o espírito de cooperação e responsabilidade.

Para Adolfo Lima (1925), associativismo estudantil ideal era comprometido como promotora da educação social dos sócios, no qual se aprendia a conviver em sociedade, respeitando o indivíduo e os interesses comuns, mas principalmente, desenvolvia-se a autonomia.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Luiz Carlos. Uma nova forma de pensar e educar: a escola única em Portugal. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**. São Leopoldo/RS, 2007.

_____. Educação popular e renovação educacional em Portugal nas primeiras décadas do século XX: o pioneirismo da Escola Oficina nº. 1 de Lisboa, na ótica de Adolfo Lima. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia/GO, 2006a.

_____. A função social da escola na ótica de Adolfo Lima, um educador português anarco-sindicalista. In: **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, n. 22, p. 193-204, jul./dez. 2006b.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDEIAS, António. **Educar de outra forma – A Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930)**. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1ª ed., 1989.

DEWEY, John. A concepção democrática em educação. In: **Democracia e Educação**. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura Escolar: da migração do conceito à sua objetividade histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro. VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Autores, 2010. p.17-32.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Pulsões Culturais da Sociedade Brasileira no Início do Século XX**. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. **História da Educação pela Imprensa**. Campinas: Alínea, 2007.

GONDRA, J.G; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Rangel Pestana: o educador esquecido. In: **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros**. Monografia Premiada. Inep. Brasília, DF. 1986.

HORTA, José Silveira Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. 2001. Campinas: Autores Associados, nº 1, Jan./ Jun. p. 09.

LIMA, Adolfo. A Imprensa na Escola. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 3º ano, n. 3 – março 1926.

LIMA, Adolfo. A autonomia dos educandos e as associações escolares: as Solidárias. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 15 – maio 1925.

_____. A Autonomia dos Educandos. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 4 – abr. 1925.

_____. A Autonomia dos Educandos. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 9 – set. 1925.

_____. A Escola Única. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 1 – março 1925.

_____. As Escolas Novas Única. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 1 – jan.1925.

_____. Evolução da Educação. **Educação Social - Revista de Pedagogia e Sociologia**. Lisboa, 2º ano, n. 12 – dez. 1925.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

RODRIGUES, Simone Paixão. **Com a palavra, os alunos**: associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva (1934-1956). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2015. 337 p.

SERRA, Áurea Esteves. **As Associações de Alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal**: apropriação e representação (1906-1927). 2010.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Eduff, 1999.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes. Livro I. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A democracia na América**: sentimentos e opiniões. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VALDEMARIM, Vera Teresa. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs). **A cultura escolar em debate**:

questões conceituais, metodológicas e desafio para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

O ESTADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DE SUA POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.

Ramon Marcelino Ribeiro Júnior – Professor do IFG⁴³⁸

ramon0201@hotmail.com

Reinaldo de Lima Reis Júnior – Professor do IFG

reinaldo.lreis@uol.com.br

Atentos às discussões sobre dependência foram produzidos alguns trabalhos sobre a História da Educação brasileira, nos anos de 1970: *História da Educação no Brasil* por Otaíza Romanelli (1930/1970), realizado na Universidade de Paris I – Sorbonne, na França e publicado em 1977; *Educação e Dependência* por Manfredo Berger em tese de doutorado na Faculdade de Sociologia da Universidade Federal de Bielefeld na antiga República Federal da Alemanha, concluída em 1972 e publicada em 1975; e *Escola, Estado e Sociedade* por Bárbara Freitag publicado antes de 1980, fruto de estudos de pós-graduação na Universidade de Berlim na Alemanha, onde nasceu. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 111)

Introdução

Este texto resulta do esforço da pesquisa realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), entre professores e pesquisadores de diversas áreas que buscam na convergência dos seus objetos de estudo, melhor situar os sentidos, os processos e as concepções que estão em meio a multiplicidade de interpretações presentes no interior da institucionalidade da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Embora a política de EPT remonte a meados do século XIX no Brasil (MANFREDI, 2002), nem tão alastrado é o acúmulo da produção científica sobre o tema. Contudo, a partir do Decreto lei nº 9.642/1996, o que se percebe é um aumento significativo de estudos e análises, deslocando essa temática definitivamente no centro das discussões sobre desenvolvimento, educação e políticas públicas.

Há uma vasta literatura, por vezes, tangencial, até devido a especificidade do tema, que têm pensado e recuperado a trajetória histórica da EPT no Brasil. Trazê-la à discussão é um exercício para melhor situar o debate e o campo epistêmico-político que vem formatando essa problemática no século XXI. Esse recorte da produção científica

⁴³⁸ Instituto Federal de Goiás – Brasil, instituição de educação básica, técnica e tecnológica.

sobre o tema, está inserido no campo de políticas de Estado, direta ou indiretamente – como por vezes ocorreu – seja na criação de institucionalidades que promulguem a realização da EPT, seja através de regulamentação e repasse de recursos da União direto para a iniciativa privada com vistas ao seu estabelecimento.

A relação entre Estado e EPT, no Brasil, possui fluidez devido ao seu desdobramento ideológico, sendo não raro pensada a partir do Estado, ora como de identidade e tradição com as esferas produtivas e portanto, devendo a elas estar organicamente vinculadas. Outrora, como uma política de assistência social, voltada aos desvalidos da sorte, na busca de um conhecimento vocacional para inserção precária no mercado de trabalho.

Essa fluidez que materializou a realização da EPT no Brasil, está também, diretamente relacionada com a concepção de desenvolvimento que percorreu nossa historicidade no século passado. O projeto de desenvolvimento forjou-se em nossa história como ideário de nação, e sobre ele, o estado agiu na formação e na concepção que empreendeu sobre a classe trabalhadora. A historiografia econômica brasileira observada *pari passu* à política de educação profissional, apresentam-se em consonância orgânica. Estando nestes desdobramentos a busca de sua institucionalidade e os sentidos manifestos à educação profissional no Brasil.

Em meio às transformações na política educacional especialmente pela implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e pela atividade dos institutos isolados de pesquisa, como foi o caso do Cebrap, os intelectuais se tornaram profissionais, pois as rigorosas exigências acadêmicas assim determinaram. Porém, essas mesmas exigências, especialmente as de pesquisa, serviram para dar aval à intervenção nas questões sobre a política do país. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 116).

Ao fim e ao cabo, ao que tudo indica, a emergência recente da multiplicação dos estudos, são desdobramentos de um assertivo e consequente investimento em Política Pública de EPT que o país realizou nos últimos sete anos.

Investimentos das mais distintas origens, o que demonstra também a multiplicidade de sentidos, no qual, nem mesmo os agentes do Estado possuem uma unidade de concepção, verificada na nem sempre convergente atribuição dada à EPT pela SETEC (BRASIL, 2008), Ipea (SCHWARTZMAN, 2013) e outros órgãos vinculados com o governo. Indo da implantação da rede federal, através do decreto lei nº 11.892/2008, que criou e institui, passando entre os anos de 2011 a 2014 há ter investido mais de R\$ 3,3 bilhões, a construção de mais de 208 unidades de ensino atingindo um total de 562 escolas em atividade⁴³⁹. Escolas técnicas profissionais, nos seus campus espalhados, pela primeira vez, em todas as regiões e estados do país.

⁴³⁹ Site do Mec/Setec: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> (pesquisa realizada em 10 de janeiro de 2016).

Algo nunca antes realizado. Mas também dentro de um mesmo plano de governo, a partir de 2011, com a criação do Pronatec⁴⁴⁰, viu-se no ano de 2014 o repasse do governo federal para a iniciativa privada (Sistema S⁴⁴¹) foi no montante de R\$ 899 milhões, no ano de 2013 foram repassados R\$ 405 milhões. Estando pela primeira vez ameaçado o sentido republicano ao qual emergiu a rede dos Institutos. Tendo em vista, que ao final de 2015, foi anunciado e divulgado pela mídia, a proposta do Sistema S em assumir toda a institucionalidade da rede federal em troca de garantir os investimentos nas políticas sociais do governo⁴⁴².

Entretanto, no presente trabalho de investigação, vamos analisar as disputas e os pressupostos que levam a tal multiplicidade de arranjos institucionais do qual a EPT foi se constituindo no processo histórico, tornando assaz complexo sua possibilidade de acomodação perene. Polissemia e multiplicidade de arranjos institucionais que são o efeito de disputas permanentes pelos conceitos, o que produz sua complexidade.

Historicidade da produção do conhecimento em EPT no Brasil

O tema na historiografia brasileira, é referendada na apresentação que Franco e Sauerbronn (1984) realizam de sua obra em 1984, em que somente a produção de Fonseca (1961) de mais de vinte anos de distância produziu uma série descritiva sobre a EPT no Brasil. Para Franco e Sauerbronn (1984) ressaltados algumas obras pontuais, resta no início dos anos oitenta “[...] para os pesquisadores da formação profissional são inúmeras as dificuldades a vencer, na hipótese de necessitarem de referenciais históricos para os seus mistérios.” (*ibidem*. p. 7).

Até o momento da expansão da pós-graduação, como perfaz Conceição (2010), a produção intelectual brasileira apresenta-se pela tecnoburocracia e a organismos e entidades formuladas pela sociedade civil, como Cepal⁴⁴³ e ISEB⁴⁴⁴. Ambas com forte

⁴⁴⁰ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tem como um de seus eixos o repasse de recursos para o Sistema S, garantindo a gratuidade dos cursos. Isso justifica o crescimento de matrículas de EPT fornecidos pela rede privada.

⁴⁴¹ Conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais vinculadas às Confederações Sindicais Patronais que têm responsabilidade sobre a formação profissional.

⁴⁴² <http://www.opovo.com.br/app/colunas/esplanada/2015/09/24/noticiascolunaesplanada,3508828/sistema-s-oferece-bancar-programas-federais.shtml>

⁴⁴³ Criada pela ONU em 1948 a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) recebia também dela o seu financiamento, contanto também com recursos providos do Banco Mundial.

⁴⁴⁴ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1955, de acordo com Conceição (2010) embora vinculado ao ministério havia autonomia administrativa e de realização de pesquisas.

“Os principais intelectuais do instituto foram Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré. Toledo (1971, p. 186) afirma que o instituto passou por três fases: a inicial com posições ecléticas e conflitantes; a do desenvolvimento da ideologia nacional-desenvolvimentista e o período das reformas de base, tendo sido destruído com o golpe de 1964 por ser considerado instituto subversivo. Segundo Toledo (1971, p. 31), a criação do

influência das teorias da dependência⁴⁴⁵, desdobraram a análise sobre a EPT referendando a rota pela industrialização e a necessidade de formação vinculando com o processo produtivo.

Partindo, de maneira geral, nas teses da Cepal, sobre centro e periferia e nela a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, o processo histórico econômico resultou em uma substituição das importações através do uso do que já estava pronto, causou pouca geração de inovações tecnológicas, “o resultado foi a lentidão na evolução da estrutura ocupacional.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 92). Neste sentido que “nas economias subdesenvolvidas as inovações tecnológicas não se realizavam conduzindo a demanda e sim como mero coadjuvante na organização do processo de desenvolvimento, fator diferenciador em relação às economias desenvolvidas.” (*ibidem.*).

Por sua vez, continuando com Conceição (2010), o ISEB contribuiu com formulações que estavam vinculadas com o instituto do nacional-desenvolvimentismo que atravessou a academia e as políticas de Estado durante o século XX. Ele é mais uma institucionalidade que emerge na problematização do desenvolvimento do país, e assim como a Cepal, procurou racionalizar e fundamentar o planejamento do Estado com vistas ao desenvolvimento centrado no processo de industrialização.

A partir da década de 1960, com o golpe civil-militar de 1964, ao mesmo tempo que os militares controlavam e impediam formulações mais à esquerda, também possibilitavam e financiavam o desenvolvimento científico. Resultado da expansão dos programas de pós-graduação que se iniciaram na década de 1960, mas que passaram a ganhar maior envergadura a partir da década de 1970, como demonstra o quadro 1, a produção e profissionalização da intelectualidade toma centralidade nas principais universidades (CONCEIÇÃO, 2010).

Quadro 1

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
Programa	Ano de criação
UFMG – PPGE	Não informado;
Unicamp – PPGE	Não informado;
USP – PPGE	Mestrado: 1971;

Iseb esteve ligada à necessidade de o Estado providenciar agências para racionalizar o surto de desenvolvimento do país.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 95).

⁴⁴⁵ Para autores como Fernando Henrique Cardoso, a sua teoria da dependência surge um ambiente e com uma tentativa de superação das discussões deterministas, visando demonstrar como que uma economia periférica, pode dar seguimento ao seu processo de desenvolvimento estando atrelado às economias centrais.

	Doutorado: 1971.
PUC/SP – PPGE:História, política e sociedade.	Não informado;
PUC/ Rio – PPGE	Mestrado pioneiro: 1966; Doutorado: 1976.
UFF – PPGE	Mestrado: 1971; Doutorado: 1995
UFRJ – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1980.
UnB – PPGE	Não informado;
UFRGS – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1976.
PUC/RS – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 1988
UFG – PPGE	Mestrado: 1986; Primeiro doutorado na região centro-oeste: 2000.
UFPE – PPGE	Mestrado: 1972; Doutorado: 2002.

Elaboração do próprio autor.

O quadro demonstra o início dos programas na década de 1960 na PUC/Rio e PUC/SP⁴⁴⁶ (provavelmente), isso devido a instituição ter se tornado a principal receptora dos professores que foram aposentados ou demitidos devido ao seu posicionamento contrário ao regime civil-militar no Brasil (CONCEIÇÃO, 2010). Seguido, a partir da década de 1970 da abertura de programas de pós-graduação nas universidades públicas, principalmente as situadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo acompanhado, mas em menor intensidade, por Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

A entrada definitiva no nível da pós-graduação no Brasil alterou as condições de realização dos estudos e análises sobre a institucionalidade da EPT e suas

⁴⁴⁶ Embora não tenhamos acesso à data do início do programa, este tem papel central no desenvolvimento das pesquisas, pois, como demonstra o Quadro 2, vários dos pesquisadores e intelectuais da área, realizaram suas pesquisas na PUC/SP.

determinantes. Emergindo centros acadêmicos da pós-graduação e núcleos de formulação. “A marca do desenvolvimentismo foi determinante: este era o tema a ser discutido para fazer parte do debate acadêmico. Na história do Ensino Profissional se expressou essa determinação.” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 115).

Fato a se destacar é que o período de realização da graduação e da pós-graduação dos autores analisados coincidiu com a criação da pós-graduação no país, com o debate sobre democratização, com as discussões em torno de política educacional e, de maneira mais relevante, com a organização do campo intelectual frente a esses debates. Alguns dos autores foram os primeiros alunos profissionalizados por um novo modelo de pós-graduação implantado no país, especialmente no doutorado (Cunha, Manfredi, Buffa e Nosella). (CONCEIÇÃO, 2010, p. 80-81).

Essa estruturação reconfigurou as possibilidades de estudos e de formulação de políticas, a partir dos anos 1980, a partir dos programas de pós-graduação em educação geraram desdobramentos. O processo de reabertura, ampliou o horizonte em torno desse tema, pode-se considerá-lo o principal embrião das produções, análises e pesquisas que formulam grande parte do pensamento sobre a EPT no Brasil no início deste século. Autores como Saviani (2007), Frigotto (2013), Machado (1982), Nosella (2007) entre outros, são exemplares referentes da formação de pensamento e de pesquisadores na área. É o período que surgira mais sistematicamente estudos sobre o tema, tanto análises em prospecção, como de Saviani (2007), como estudos históricos: Franco (1984), Machado (1982) e Cunha (1977).

No quadro 2 abaixo, se vê estes professores já na década de 1980 incorporando suas atividades à programas de pós-graduação em educação, muitos deles, como: Luiz Antônio Rodrigues Cunha, Lucília Regina de Souza Machado, Gaudêncio Frigotto e o próprio Demerval Saviani realizaram seus doutorados nos programas da PUC São Paulo na década anterior.

Quadro 2

PESQUISADORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
Nome	Universidade	Disciplina na Pós-graduação	Período	Doutorado	Orientador
CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues	- UFF; - UFRJ; - Unicamp.	- Ensino e Pesquisa: graduação e pós-graduação; - Poder e Educação: tópicos especiais em sociologia da Educação; -	- 1983-1994; - 1997 – atual; - 1980-1983.	PUC/SP – 1980.	Dermeval Saviani.
MACHADO, Lucília Regina de Souza.	- UFMG	- Trabalho e Educação; Educação e Desenvolvimento; Educação e Estrutura social; Tecnologia,	- 1985-2001	PUC/SP – 1984	Carlos Roberto Jamil Cury.

		trabalho linguagem e Qualificação; Entre outras disciplinas.			
FRIGOTTO, Gaudêncio.	- UFF; - FGV;	- Economia da Política da Educação; Políticas Públicas; entre outras. - Pesquisa Educacional, Economia da Educação. Entre outras.	- 1984-2003; - 1977-1992.	PUC/SP – 1983	Dermeval Saviani.
CIAVATTA, Maria	- UFF	- Reconstrução histórica da relação trabalho e educação, entre outras.	1985-2006	PUC/RJ-1990	Leandro Konder
SAVIANI, Dermeval	- Unicamp	- Ideias pedagógicas no Brasil; História da educação, entre outras.	1980-atual.	PUC/SP-1971	Joel Martins

Fonte: Plataforma Lattes. Elaboração do Próprio autor.

Sendo a partir desses programas de pós-graduação e a formação desses pesquisadores ocasionará a formação crescente de Núcleos de Pesquisa na área Educação e Trabalho, processos correlatos no crescimento de estudos na área da educação profissional que é uma das variáveis possíveis para pesquisas e estudos dos profissionais vinculados com estes Programas e Núcleos.

Como demonstra o quadro acima, além de ser um movimento que irá resultar em todo o desenvolvimento da pesquisa no país, há crescente progressiva na formação dos Núcleos de Pesquisa vinculados com a área Trabalho e Educação. Na primeira leva de formação dos Núcleos na área de Trabalho e Educação, são três importantes centros universitários que hoje referendam um patrimônio intelectual e de análises no campo da pesquisa sobre educação profissional, como: Unicamp através do Histedbr; UFRGS com o Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação e; UFF com o Núcleo Trabalho e Educação são os pioneiros. Sendo acompanhado no triênio seguinte por mais três centros importantes de pesquisa na área: UFSCAR, UFPR e UFPE.

Quadro 3*

GRUPO DE PESQUISA NA ÁREA TRABALHO E EDUCAÇÃO**				
Ano de criação do Grupo	NOME DO GRUPO	INSTITUIÇÃO	Líderes do Grupo em 2010.	
[1985, 1988]	HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas	Unicamp	Dermeval Saviani	

	<u>Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação</u>	UFRGS	Maria Beatriz Moreira Luce Nalú Farenzena
	<u>TRABALHO E EDUCAÇÃO</u>	UFF	Maria Ciavatta
[1989, 1992]	<u>Educação Brasileira: História e Filosofia de Instituições Escolares</u>	UFSCAR	Paolo Nosella <u>Ester Buffa</u>
	<u>Educação e Trabalho</u>	UFPR	Monica Ribeiro da Silva - Acacia Zeneida Kuenzer
	<u>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO</u>	UFPE	Janete Maria Lins de Azevedo - Márcia Angela da Silva Aguar -
[1993, 1996]	<u>GRUPO DE PESQUISAS MARXISMO & EDUCAÇÃO</u>	UFPE	Isabel Maria Farias Fernandes de Oliveira - Oswaldo Hajime Yamamoto -
	<u>Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho</u>	UFSC	Olinda Evangelista - Maria Helena Michels
	<u>Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional</u>	Unicamp	<u>Newton Antonio Paciulli Bryan</u>
	<u>Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação</u>	UFMG	Hormindo Pereira de Souza Junior -

			Maria de Fátima Almeida Martins
	<u>Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do trabalho - TMT</u>	UFSC	Bernardete Wrublevski Aued - Célia Regina Vendramini -
	<u>Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico</u>	CEFET-MG	Suzana Lanna Burnier Coelho - Maria Rita Neto Sales Oliveira
	<u>Trabalho, Tecnologia e Educação</u>	UFMG	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira - Fernando Selmar Rocha Fidalgo -

* Foram considerados Grupo de Pesquisa na Área Trabalho e Educação, o Grupo identificado a temática no seu nome ou deixando explícito na “Repercussões dos Trabalhos do Grupo” ou tendo linha de pesquisa específica na área de Educação Profissional.

** O Quadro 3 apresenta os dados inseridos na pesquisa até o presente momento. Sua ampliação depende do avanço de novas etapas da investigação.

A historiografia sobre a educação profissional no Brasil

Neste sentido que a retomada historiográfica sobre o tema, se perfaz tão basilar para esta pesquisa, tendo em vista, situar como os pensadores foram se acomodando na dinâmica conjuntural que a EPT foi estabelecida nas políticas do Estado.

No primeiro decreto lei que estabelece a criação e institucionalização de uma Educação Profissional, pelo Decreto lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria e institui a Escolas de Aprendizes Artífices, já deixa a lume dois princípios fundamentais que estava estabelecida a direção da EPT no Brasil em seu nascedouro.

Quadro 4

Escola de Aprendizes e Artífices		
	Escolas	Data da criação
1	Aprendizes Artífices do Piauí	1º de Janeiro de 1910
2	Aprendizes Artífices de Goiás	1º de Janeiro de 1910

3	Aprendizes Artífices de Mato Grosso	1º de Janeiro de 1910
4	Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03 de Janeiro de 1910
5	Aprendizes Artífices da Paraíba	06 de Janeiro de 1910
6	Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de Janeiro de 1910
7	Aprendizes Artífices Paraná	16 de Janeiro de 1910
8	Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de Janeiro de 1910
9	Aprendizes Artífices de Campos	23 de Janeiro de 1910
10	Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de Fevereiro de 1910
11	Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24 de Fevereiro de 1910
12	Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de Fevereiro de 1910
13	Aprendizes Artífices de Sergipe	1º de Maio de 1910
14	Aprendizes Artífices do Ceará	24 de Maio de 1910
15	Aprendizes Artífices da Bahia	02 de Junho de 1910
16	Aprendizes Artífices do Pará	1º de Agosto de 1910
17	Aprendizes Artífices de Santa Catarina	1º de Setembro de 1910
18	Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08 de Setembro de 1910
19	Aprendizes Artífices do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Franco e Sauerbronn (1984).

A primeira questão é que se direcionava para algumas capitais estaduais do país, portanto, vinculando-o com o trabalho urbano, embora que ainda incipiente, estava voltada para a formação de operários e contra-mestres “ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (BRASIL, 1909). A segunda questão da lei, é o direcionamento que faz, no incipiente processo de urbanização do país, a um conjunto da população que deveria, através do trabalho, ser ocupada contra os descaminhos do ócio e do crime:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Para Franco e Sauerbronn (1984) os desfavorecidos da sorte estavam alunos como: menores abandonados, vagabundos, adolescentes pobres e outros marginais que naturalmente estariam excluídos das condições mínimas de reprodução de sua sobrevivência.

A educação profissional remonta suas primeiras elaborações no período do Império brasileiro (MANFREDI, 2002), entretanto, somente no início do século XX, no estabelecimento da República e do trabalho livre assalariado, definitivamente torna-se uma esfera de institucionalidade do Estado. “É no período republicano (1889- 1930) que

se delineiam os traços embrionários de uma política educacional estatal, voltada a esse tipo de ensino.” (FRANCO; SAERBRONN, 1984, p. 55).

Fonseca (1961) realizou um exaustivo estudo em sua obra de cinco volumes sobre o tema, o que para Franco e Sauerbronn (1984) é a primeira obra que sistematiza mais detidamente a trajetória histórica da EPT no Brasil. Por sua vez, Franco e Sauerbronn (1984) procuram refazer o trajeto iniciando na primeira república, de 1930 a 1959 e a terceira parte de 1959 até 1982.

Para Franco e Sauerbronn (1984) a formação “técnico-profissional” surge na necessidade de “dar respostas a problemas específicos colocados pela sociedade.” (*ibidem*. p. 11). Ou seja, para os autores, o próprio surgimento da necessidade de uma formação técnico-profissional emerge em sintonia ao processo de industrialização tão proeminente nos finais dos anos setenta e início dos anos oitenta. Contudo, observar a historicidade da formação técnico-profissional deve-se perceber as vicissitudes de cada período, esforço esse empreendido pelos autores em questão.

Não se trata, todavia, no âmbito deste trabalho, de realizar uma análise exaustiva da formação histórica brasileira em todas as suas implicações, mas sim de abordar os traços fundamentais de cada período, com ênfase, fundamentalmente, no processo de industrialização. Não se trata também de analisar exaustivamente todas as formas de consciência social e instituições que os homens criam coletivamente, à medida em que criam as suas condições materiais de existência. Em poucas palavras: foge às preocupações deste trabalho uma análise da superestrutura social em todos os seus níveis. Interessa-nos, basicamente, discutir a questão da formação técnico-profissional e da educação e a maneira como esses fenômenos se articulam organicamente com a totalidade histórica em movimento. (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 12).

Buscando realizar um olhar a partir das condicionantes econômicas do país, os autores remontam a autores clássicos da historiografia econômica como Furtado, Ianni, Prado Jr. e Gorender para demonstrar como a dinâmica econômica foi alterando as condições sociais da realidade, na base da agricultura exportadora, desenvolveu-se setores como os transportes, comunicações, produção de energia elétrica, mineração, entre outros, que tensionaram à formação técnico-profissional.

[...] o aparelho técnico do país se desenvolve consideravelmente nesse período. Esse processo, é bom não esquecer, ocorre com a vida econômica do país organizada à base do modelo exportador. São construídas as primeiras estradas de ferro; a navegação a vapor se estende largamente por todo o litoral brasileiro, além das linhas internacionais; instalação da rede telegráfica articulando todas as capitais e cidades mais importantes do país; instalação de cabos submarinos transoceânicos, ligando o país a diferentes partes da Europa e América; instalação de portos e de indústrias têxteis, alimentícias, etc. (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 22).

Distintamente, Queluz (2000) analisa a expansão do trabalho na indústria, que em uma sociedade de peso central na agricultura, fundamenta-se a industrialização em bens de consumo não-duráveis, essencialmente têxtil e alimentício. Demonstrando mais atentamente o período do estabelecimento e formação da Escola de Aprendiz

Artífices vivenciou um primeiro momento de muita escassez de materiais e condições de trabalho.

Sinaliza Franco e Sauerbronn (1984) as escolas:

[...] se encontravam em uma situação de extrema precariedade [...] a maioria dos poucos alunos abandonava a escolas antes de concluí-la, a fim de com os conhecimentos já adquiridos sair à procura de um emprego; as instalações (prédios e oficinas) eram inadequadas e deficientes; os professores eram improvisados e improvisado era o ensino; não havia um programa nacional elaborado e nem um conceito claramente definido sobre 'escola profissional'; havia falta constante de material, especialmente didático e assim por diante." (FRANCO; SAUERBRONN, 1984, p. 58).

Por sua vez, Queluz (2000) tendo o seu olhar sobre este primeiro momento institucional da Educação Profissional está exclusivamente centrado em dois períodos históricos e podendo contar com um acúmulo de pesquisas de quase vinte anos de maior profusão do tema, demonstra que a partir do Serviço de Remodelação⁴⁴⁷ as escolas profissionais já ampliavam seu leque de interesse, buscando agora ser um modelo educacional para os filhos dos "pobres e dos ricos".

A necessidade de gerir este acúmulo de homens, tornando-os corpos úteis e capazes de proporcionar um acúmulo de capital, levou à necessidade de criação de mecanismos de controle sobre a população citadina. Partindo do estabelecimento de correlações entre a situação sócio-econômica e qualidades morais, comuns à economia política liberal e ao positivismo, as classes dominantes associaram a pobreza não apenas à carência de recursos, mas a uma maior permeabilidade aos vícios, ao desregramento moral, à indolência, à criminalidade. A única saída para a redenção moral das classes perigosas, seria a venda de sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. (QUELUZ, 2000, p. 18).

Será Queluz (2000) que em sua tese de doutorado procura adentrar no campo específico das concepções em torno da EPT no período da República Velha. Embora que circunscrito à temporalidade dada, adentre com cautela de análise sobre as concepções, utiliza-se da análise histórica das escolas de Aprendizes Artífices do Paraná em dois momentos: 1910-1920 e 1920-1930, e do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre 1907-1920. Ao aprofundar em sua pesquisa, o que demonstra não é um estudo da especificidade dessas escolas, mas que elas eram manifesto de uma disputa maior em que estava inserida a educação profissional.

Nas palavras do autor:

Os documentos pareciam apontar para uma polarização de posições entre Paulo Ildefonso d'Assumpção, diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, e João Luderitz, Encarregado do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional-Técnico. Aquele, defendendo um ensino profissional baseado no método manual demonstrativo, o último, pretendendo disseminar um ensino técnico baseado no aprendizado em condições industriais. [...] O Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre apresentava-se como uma escola com oficinas bem equipadas, mestres estrangeiros e nacionais com excelentes qualificações, empenhados em aplicar um método coerente, baseado no

⁴⁴⁷ De acordo com Queluz (2000) o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi criado com o objetivo de reorganizar o ensino nas Escolas de Aprendizes e Artífices em todo o país. Que a partir da liderança de João Luderitz procurar reformular as escolas voltadas para o aprendizado em condições industriais.

aprendizado da tecnologia e desenho industrial, conjugado à exploração industrial das oficinas de ensino. (QUELUZ, 2000, p. 11).

Assim, embora que ainda não demonstrada claramente em outras análises, foi Queluz (2000) que situou a formação técnica-profissional no período da República Velha em maior complexidade do que a rota única da formação para manufatura, na habilidade e uso de ferramentas variadas, para ele: “surgiram múltiplas concepções de ensino técnico, criando um mosaico, refletindo e instituindo diferentes hierarquizações da transmissão do conhecimento tecnológico e, em última instância, diferentes concepções de construção de sociedade.” (QUELUZ, 2000, p. 14).

Também pela sua pesquisa demonstra não haver claramente um padrão único e linear de modelo de formação profissional realizado nas Escolas de Aprendizes Artífices, tanto em suas concepções, como na distribuição curricular⁴⁴⁸.

Da conjunção destas idéias resultaria o estabelecimento de um sistema dual de ensino que, refletindo a hierarquização entre ensino liberal e técnico, apontaria para diferentes níveis de ensino técnico, preparando alunos para diferentes posições a serem ocupadas no sistema produtivo. Consolidava-se, também, a noção do ensino técnico como local de experimentação dos diversos tipos de racionalização de trabalho, a serem implantados na fábrica, local privilegiado da interface entre tecnologia do trabalho e tecnologia básica. (QUELUZ, 2000, p. 212).

Cabe aqui, como o projeto de desenvolvimento em curso no país, tinha como essência a elite latifundiária da monocultura exportadora (PRADO Jr., 1969), ao mesmo que experimentava o fluxo migratório e formação de centros urbanos, em uma conjuntura de recente fim do trabalho escravo e incentivo à política de imigração, à classe trabalhadora brasileira, cabia ao Estado empreender uma política que garantisse a ordem e a convivência civilizada. O trabalho, emerge assim, como categoria social cidadã, o que vai tomar cada vez mais força e sentido no governo de Getúlio Vargas (CARDOSO, 2010).

O trabalhador cordial e ordeiro demonstrado por Holanda (1991) surge como resultado da nossa formação cultural, em sintonia com um Estado patriarcal e oligárquico (CARDOSO, 2010). Portanto, a aprovação, criação e estabelecimento da escola de Aprendizes Artífices, é uma variedade de instituição que visa garantir essa formação pela técnica a setores sociais desvalidos de condições de proverem o seu sustento em uma sociedade livre, contudo, devendo prezar por uma formação no campo

⁴⁴⁸ Para Queluz (2000) haviam claramente dois modelos distintos entre as escolas de Artífices Artesãos do Paraná e do Rio Grande do Sul, a primeira direcionada para a manufatura, no aprendizado de várias técnicas, a segunda voltado para uma alfabetização técnica, na “gramática da máquina”, mas também, para o autor, havia distinções com a de São Paulo: “Se fossemos comparar com os dados encontrados por Rosa Fátima Souza para os saberes elementares, 10% para as Ciências Físicas e Naturais e 30% para as disciplinas formativas, (Geografia, História, Educação Cívica, Ginástica, Música e Trabalhos Manuais) e 20% para entrada, saída, recreios e chamadas práticas educativas – estas nem sequer consideradas na Escola de Aprendizes Artífices – perceberemos uma outra hierarquização. (QUELUZ, 2000, p.65).

da técnica, na execução de tarefas e operacionalização de maquinários, ao trabalhador situado na base da pirâmide social. “O período entre 1909 e 1930, [...] foi marcado pelo esforço de consolidação do mercado livre de trabalho, por uma intensificação do processo de industrialização, urbanização e de crescente preocupação com o controle social das classes perigosas.” (QUELUZ, 2000, p. 14).

Observar com acuidade a produção intelectual sobre a Escola de Aprendizizes Artífices realizada até meados dos anos 1980 e a produção que se realizou no findar dos anos 1990 e início desse século, percebe-se que estão em ritmo com o desenvolvimento da historiografia brasileira, de uma análise de vetor mais totalizante, estruturalista daqueles. Enquanto estes realizam formulações mais temáticas, indutivas, culturalistas, buscam análises de casos específicos para entender a complexidade do real, suas vicissitudes e, por vezes, díspares da produção do período anterior.

Considerações finais

A produção historiográfica e a produção intelectual sobre o período do Nacional-desenvolvimentismo brasileiro (1930-1980) possui um acervo historiográfico de fôlego e de ampla reflexão, o que não é objeto de análise aqui. Neste momento busca-se situar como as pesquisas procuram situar a institucionalidade da EPT no seio do projeto do nacional-desenvolvimentismo, com suas múltiplas variáveis e complexas relações que tomam a historicidade brasileira a partir deste momento.

A dissertação de Cunha defendida em 1972, publicada posteriormente em 1977 em sua apresentação alerta para a escassez de estudos até aquele momento sobre a política educacional e mais especificamente sobre a EPT no Brasil.

Entretanto, a nova institucionalização formulada no governo varguista abriu uma nova perspectiva à educação profissional. Essa nova institucionalidade possibilitou a formação de um grupo técnico burocrático que passou a pensar e sistematizar as políticas na área.

Há um continuísmo sócio-cultural dado ao imaginário do trabalhador. Na historiografia, e mesmo nos discursos das lideranças políticas, o pressuposto ao mesmo tempo de constituição do trabalhador cordial muito presente inclusive nas pesquisas e estudos sobre a história do país, Holanda (1984), Freyre (1961), será presente na constituição da EPT.

Manfredi (2002) em análise sintética sobre a EPT no Brasil ao se remeter ao período Varguista discorre:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes

menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. (MANFREDI, 2002, p. 95).

Neste sentido que o Estado passa a atuar decididamente e reestruturando toda a formatação da educação no país.

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. (MANFREDI, 2002, p. 97).

Ao que os textos nos possibilitam demonstrar é um movimento que vai acompanhando o ritmo da historiografia brasileira, em um primeiro momento de uma literatura narrativa descritiva institucionalista, centrada no Estado e no plano de desenvolvimento, passa por um movimento junto a este conjunto de intelectuais como Freyre e Holanda que ao partirem para análises do conjunto dos grupos sociais visando entender a cultura do país, referendam uma concepção de “massificação” do conjunto da força de trabalho.

Processo este que terá um recorte um pouco distinto ao adentrarmos no período do nacional-desenvolvimento erigido pela Ditadura civil-militar que se implantou no país a partir de 1964. Mesmo antes, já em 1961, Nosella (2011) já demonstra que o Estado brasileiro reformula os currículos, estabelecendo a equivalência dos diplomas, para que independente da formação de nível médio do alunado, seja no profissionalizante ou no regular não profissionalizante, a ambos seja concedida a possibilidade de concorrência para o ensino superior.

Daí em diante, inúmeras foram as tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas quer no âmbito da integração dos currículos. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) foi um marco, pois possibilitou aos diplomados das Escolas Técnicas o ingresso no ensino superior. (NOSELLA, 2011, p.5).

Na reforma da educação básica realizada no governo dos militares, um novo movimento no sentido de ampliação e de equalização da educação básica surge na no Decreto lei nº 5.692/1971 passa a dar a todo o ensino médio o caráter de profissionalizante, referendado como o período da “profissionalização compulsória” (GHIRALDELLI Jr., 2005). Sentido distinto de outrora, pois investe-se nessa base, concepções vinculadas com os pressupostos da ciência despolitizada e da razão técnica, bases do desenvolvimento tecnológico. Marcas de um projeto de desenvolvimento que estruturou os governos de exceção no Brasil e de uma etapa superior à do capitalismo varguista.

Como já foi visto, ao mesmo tempo que perseguiram e expulsavam intelectuais “subversivos”, e buscavam controlar a produção do conhecimento no país, investiram e estimularam o desenvolvimento da ciência através dos programas de pós-graduação que foram sendo criados formando a base do pensamento universitário brasileiro.

Este processo, abriu uma nova perspectiva à historiografia da EPT. Que ao seu tempo, nas reformas educacionais, exaltando a relação entre ciência, racionalidade e técnica, que dará pujança à educação profissional, viu o emergir voltado ao sentido epistêmico-político embrionário no materialismo histórico que irá tensionar com as políticas de educação profissional.

Formulações que emergem no panorama da década de 1980, no esgotamento do regime, “quando novos personagens entram em cena” (SADER, 1988). Estabelecendo um campo fértil de investigação sobre a EPT, processo este, situado no horizonte de desenvolvimento de nossas pesquisas.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*. 2004. 277 f. Tese (Doutorado História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.566/1909. Aprova a criação nas capitais as Escolas de Aprendizizes Artífices. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 de set. 1909.

BRASIL. Decreto nº 5.692/1971. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. 1971.

BRASIL. MEC/SENETE. O sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, 1991.

BRASIL. Decreto Lei nº 9.642/1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação. 1996.

BRUNO, Lúcia. *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. v. 16, nº48, set.-dez. 2011.

CARDOSO, Adalberto. *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. *Historiografia do Ensino Profissional paulista: as marcas do modo de produção*. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. SP: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1961, vol.1.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho & SAUERBRONN, Sidnei. *Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil*. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, nº. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

GAMA, Ruy. *A Tecnologia e o Trabalho na História*. São Paulo: Nobel/EDUSP, 1987.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 25-54.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1991.

JACOB, Margaret C. *Scientific culture and the making of the industrial west*. New York/ Oxford: Oxford University Press, 1988.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. Contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Carmem Sylvia V. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo-1873 a 1934*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 – nº34, jan./abr. 2007, p. 137-181.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, v. 32, nº 117. p. 1051-1066. 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

QUELUZ, Gilson Leandro. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba: CEFET/PR, 2000.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa (org.). *Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena Experiências, Falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Brasiliense, São Paulo, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Revista Brasileira de Educação* – v. 12 – nº. 34, jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____.; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. *Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, nº 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

STEVENS, Edward. *The Grammar of the Machine; Technical Literacy and Early Industrial Expansion in the United States*. New Haven/London: Yale University Press, 1995.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. SP: Cortez, Universidade de São Francisco, 2000.

O IDEÁRIO EDUCATIVO DO PROFESSOR ROCHA POMBO:

DENILSON ROBERTO SCHENA

Doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Professor do Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba (IFPR)

E-mail: denilson.schena@ifpr.edu.br

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA

Professora Titular do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em

Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

E-mail: rosa_lydia@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

José Francisco da Rocha Pombo foi jornalista, historiador, político, escritor - apresentou grandes contribuições à poesia, à ficção e à cultura, com versos, romances, contos e ensaios - mas também, e acima de tudo, foi professor. Nasceu em Morretes, Província do Paraná, em 04 de dezembro de 1857, filho de um professor primário e de confissão religiosa protestante. Já aos 18 anos de idade começou a lecionar primeiras letras em uma escola rural daquele mesmo município.

De acordo com Cardim (1958) em 1879, Rocha Pombo fundou em Morretes o seu primeiro jornal - O Povo – periódico com fortes tendências republicanas e abolicionistas num momento histórico no qual o Brasil ainda adotava a forma monárquica de governo e o trabalho escravo ainda era expressivo para a economia do país. Nesse cenário, Morretes era um dos mais importantes centros intelectuais e econômicos do Paraná daquela época. Anos mais tarde, em 1897, ao chegar ao Rio de Janeiro, então capital do Império, dedicou-se à obra de historiador, ao jornalismo e ao magistério.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ Este trabalho é resultado de uma investigação mais ampla que está sendo desenvolvida em nível de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR).

⁴⁵⁰ CARDIM, E. **Rocha Pombo**: o escritor e o historiador. Rio de Janeiro: s/n., 1958.

O objetivo deste trabalho é fazer, sob o ponto de vista metodológico da história cultural, tendo como principais referências teóricas Chartier (1985)⁴⁵¹ e Burke (2008)⁴⁵², apreciação de dois artigos sobre educação escritos por Rocha Pombo no sentido de apreender seu ideário educativo. O primeiro, denominado “Duas palavras sobre instrução publica” - escrito em 1877 e 1878⁴⁵³ - e “As filhas brasileiras” de 1878⁴⁵⁴ - ambos postos à luz no *Anhaya*, localidade do município de Morretes, e publicados na revista fluminense *A Escola*. Posteriormente, o primeiro artigo foi reproduzido pela *La Revista del Plata*⁴⁵⁵, publicada em Montevideu.⁴⁵⁶ Alguns autores indicavam que um artigo de Rocha Pombo, sem mencionar o título, havia sido publicado na revista *A Escola*, sendo reproduzido na *Revista del Plata*, de Buenos Aires⁴⁵⁷.

Os dois artigos de Rocha Pombo, anteriormente referidos, são tomados como fontes de apreciação para este estudo em cotejamento com a legislação educacional do período. Deles é analisado, portanto, o ideário educativo. Este entendido na perspectiva de representações referidas por Chartier (1985). As fontes em questão foram identificadas na Hemeroteca Digital Brasileira, Biblioteca Nacional do Brasil (Fundação Biblioteca Nacional).⁴⁵⁸

2 O IDEÁRIO EDUCATIVO DO PROFESSOR E DO JORNALISTA ROCHA POMBO

⁴⁵¹ CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. DIFEL: Lisboa, 1985. (Memória e Sociedade)

⁴⁵² BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. atual. Trad. Sérgio Goes de Paula. Zahar: Rio de Janeiro, 2008.

⁴⁵³ POMBO, R., Duas palavras sobre instrução publica. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 6 jul. p. 163, 1877. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 23 mai. 2015.

⁴⁵⁴ Idem. As filhas brasileiras. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 8, v. 8, 23 fev., p. 122-123, 1878. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 22 mai. 2015.

⁴⁵⁵ POMBO, R., Dos palabras sobre instrucción. **La Revista del Plata**, Montevideu, 28 nov. p. 370, 1877.

⁴⁵⁶ Em 1877 Don Isidoro De-María fundou “La Revista Del Plata”, em Montevideu, Uruguai. A revista teve circulação efêmera, contudo chegou a manter correspondência com a revista *A Escola* do Rio de Janeiro entre os anos de 1877 e 1878. Disponível em: <<http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/55042/1/clasicos-uru-vol23.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2015.

⁴⁵⁷ Ao fazermos um contato por meio de mensagem eletrônica junto ao Serviço de Informação e

Consulta da Biblioteca Nacional do Uruguai sobre a existência desse artigo na referida revista, este respondeu o seguinte: “depois de uma pesquisa do título ‘La Revista del Plata’, a nível de registros internos e verificação direta do exemplar, encontramos este: Sua colocação 29/2 Est 3. Verificou-se visualmente o exemplar e foi encontrado: Artigo: ‘Duas palavras de instrução’ em publicação de 28 de novembro de 1877 página 370.”

⁴⁵⁸ Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 20 dez. 2015.

Como vimos anteriormente, em 1875, aos 18 anos de idade, substituindo seu pai, Rocha Pombo começou a lecionar primeiras letras em uma escola rural, numa localidade denominada *Anhaya*, da cidade de Morretes, na então Província do Paraná. De acordo com Oliveira (2011) Rocha Pombo exerceu o magistério também nas cidades paranaenses de Curitiba, Castro, Ponta Grossa e, por fim, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal.⁴⁵⁹ Este autor destaca que para o memorialista paranaense Valfrido Pilotto, o magistério foi a verdadeira vocação de Rocha Pombo durante toda a sua vida.⁴⁶⁰ Desse modo constamos que desde muito cedo Rocha Pombo empreendeu distintas práticas culturais já no campo educacional e durante muito tempo de sua trajetória.

Na revista fluminense *A Escola*, seção denominada – Comunicado –, localizamos um artigo, sem identificação do autor, na qual a própria revista se dirige a ele como “um nosso amigo residente na província do Paraná”.⁴⁶¹ O anônimo autor do artigo tece considerações a respeito de um certo professor, o Sr. Rocha, que teria feito muitos esforços em sua comunidade para fazer com que a escola fosse atrativa aos alunos. Assim descreve o autor sobre o empenho do Sr. Rocha e suas ações em prol da escolarização das crianças no município de Morretes:

Um nosso amigo residente na provincia do Paraná escreveu-nos: ‘Se não sou professor, já o fui, como sabe, e, ou pelo habito ou por natureza, interesse-me sempre por tudo quanto respeita á instrucção publica, e muito me apraz ver o que os meus collegas fazer a bem do ensino, mórmente quando o fazem só para satisfação de consciencia e dignidade de sua classe. N’este caso está o professor de Anhaya, em Morretes, que executa tudo o que lhe suggere a imaginação para tornar a escola attractiva aos alumnos; para augmentar a frequencia anda elle de porta em porta convencendo os paes, e d’esse modo tem enchido a escola de alumnos, etc. A folha official d’esta provincia á fallou d’isso, e com muitos louvores e encarecimentos ao dito professor, a quem não conhece pessoalmente e que está longe de suppor que esta hora um seu desconhecido lhe faz estas honrosas ausencias. Queira publicar estas linhas, não tanto para louvar o Sr. Rocha, que aliás o merece, como para ver se se propaga tão bom

⁴⁵⁹ OLIVEIRA, M. A. T. de. Rocha Pombo: a “invenção” de uma cultura americana no livro

didático. In: LEITE, J. L. e ALVES, C. (Orgs.) **Intelectuais e História da Educação no**

Brasil: poder, cultura e políticas. Vitória: EDUFES, 2011. p. 273-300. (Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; 10)

⁴⁶⁰ Ibidem, op. cit., p. 274.

⁴⁶¹ Comunicado. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, p. 275, 1877.

exemplo, ao menos entre os professores que tem consciencia de sua nobillissima missão...'⁴⁶²

Embora o autor anônimo desse artigo não tenha empregado o nome completo do professor em questão, simplesmente Sr. Rocha, podemos inferir que se trata da pessoa de José Francisco da Rocha Pombo, que no ano de 1877 contava com, 19 anos de idade. As ações desse professor relatadas no artigo indicam que se tratava de um educador idealista e ao mesmo tempo, com muita iniciativa, com senso prático e objetivo, ou seja, alguém que concebia algumas ideias, nesse caso, em torno da educação, e as punha em prática. De acordo com o artigo, o Sr. Rocha, teve inclusive o reconhecimento por parte da “folha oficial” da Província do Paraná. Ou seja, a ação pedagógica do referido professor, parece ter tido alguma repercussão em toda a Província e, ainda, na capital do Império, bem como em outros centros do país, através da nota publicada na revista *A Escola* do Rio de Janeiro.

Outro indício de que o artigo estava se referindo à Rocha Pombo, no nosso entender, era a forma como este assinou seus dois artigos “Duas palavras sobre instrução publica” (1877/1878) e “As filhas brasileiras” (1878), ambos publicados na revista *A Escola*, do Rio de Janeiro. Ao final desses dois artigos o jovem professor assinou José Francisco da Rocha, omitindo dessa forma o sobrenome Pombo e, ao invés de indicar o local de origem da escrita do artigo, no caso o município de Morretes, ele simplesmente registrou a localidade *Anhaya*. A propósito não seria demais dizer que *Anhaya*, era considerada uma área rural da cidade de Morretes, no Paraná.

Além desses, mais um elemento nos leva a acreditar que o Sr. Rocha descrito no artigo tratava-se na realidade de Rocha Pombo é o fato de que em 1879 ele fundou o primeiro jornal de Morretes - O Povo – periódico com tendências republicanas e abolicionistas. Numa pequena nota com o título – Brasileiros - publicado no jornal *O Povo* do dia 6 de julho de 1879, sem identificação do seu autor, porém como sabemos periódico de propriedade de Rocha Pombo, podemos observar a defesa da República por parte desse periódico numa fase já de crise da ordem imperial no Brasil.

Já em vosso coração ferve o sangue de patriotismo.
A's armas ! vinde vingar vossa honra ultrajada por mercadores do vosso brio!
Lembraí-vos que uzurpão-vos o direito, a reivindicai-o!
A's armas! cidadão, o momento de vingança vos veio bater a porta!
Às armas! Calquemos grilhão que nos opprime!
Proclamemos o governo do povo pelo povo.
A assemblea brasileira de 1879 apresenta o aspecto da assemblea franceza de 1789.

⁴⁶² Comunicado. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, p. 275, 1877.

Façamos vigorar esta data memorável!
As armas! preparemo-nos para a luta!
Hoje o nosso brado deve ser de revolta.
A revolução é um direito do povo: é o direito que destrua para melhor
construir.
Portanto reconstruamos o Brasil.
Abaixo a tyrania!
Viva a República!⁴⁶³

Esse empreendimento jornalístico seria mais um elemento que nos permite identificar em Rocha Pombo um indivíduo inquieto com as características políticas, sociais e culturais do seu tempo. Inicialmente um jovem professor idealista que ambicionava atingir o maior número de crianças em idade escolar através do ato de bater “de porta em porta”, fazendo o convencimento dos pais, a fim encher as escolas de alunos. Ainda na juventude teve a iniciativa de fundar um jornal por meio do qual passou a fazer a defesa da República, nove anos após a publicação do Manifesto Republicano (1870) e dez anos antes da proclamação da república. Num momento histórico em que o Brasil, como indicado anteriormente, ainda era monárquico e, a defesa do abolicionismo, onze anos antes da assinatura da Lei Áurea, data oficial da abolição da escravatura no país (13/05/1888). As práticas culturais estender-se-ão em prol da defesa da República que entende ser revolução pela qual o Brasil precisaria passar rumo às sendas do progresso, representação, conforme Chartier (1985), emanada também por meio de meios de comunicação, como os jornais. Elas estão presentes tanto em defesa da infância como da mulher, como veremos adiante.⁴⁶⁴

Zaina (1957) relata sobre a infância e os primeiros anos de magistério de Rocha Pombo ainda na cidade de Morretes⁴⁶⁵:

A sua infância decorreu tranquila como a de todos os meninos de sua idade, - ora preocupada com os folguedos infantis, ora com os trabalhos escolares, - já então entregues a hábeis professores e onde o pequeno Rocha Pombo foi aquirir os conhecimentos que lhe permitiriam, aos 18 anos de idade, assumir a regência de uma cadeira de ensino primário, na própria localidade em que nascera. O exercício do magistério, conduzido com a compreensão e a seriedade com que tão alta missão deve ser encarada pelos que se dedicam à orientação da infância, terá exercido forte influência sobre seu espírito, orientando-o para a nobilitante carreira das letras.⁴⁶⁶

⁴⁶³ POMBO, R. Brasileiros. **O Povo**, Morretes, 6 de jul.1879. p. 2.

⁴⁶⁴ CHARTIER, op. cit.

⁴⁶⁵ ZAINA, H. **Comemorações do Centenário de Rocha Pombo**. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, 1957. 1 fôlder.

⁴⁶⁶ Ibidem, não p.

Observa-se, portanto, que, mesmo tendo em conta o momento histórico, há indicadores de que Rocha Pombo assumiu o labor do magistério com certa prematuridade.

O artigo “Duas palavras sobre a instrução publica” foi escrito por Rocha Pombo, entre os meses de outubro de 1877 a março de 1878. Nele, o autor procurou analisar as causas do atraso ou o estado deficiente da educação pública no Brasil daquela conjuntura histórica. Segundo ele a instrução pública em fins do século XIX precisava ser vista pela sociedade como um assunto importante que esperava merecer ainda mais consideração do que aquela que geralmente se empregava. Na opinião dele, todos fingiam interessar-se pelo seu desenvolvimento, todos emitiam considerações sobre o seu estado, porém nenhuma consequência vantajosa, em prol da educação, ocorria efetivamente.

De certa forma, Rocha Pombo escreveu esse artigo como reação a um discurso de um parlamentar, que embora não tenha sido identificado no texto tratava-se de “um dos mais provecos professores do Brasil”, no qual este atribuiu o atraso da instrução pública aos professores brasileiros, nas palavras do autor “ouve-se... uma injúria irrogada aos professores brasileiros!” Segundo Rocha Pombo foi dolorosa a comoção produzida por tal injustiça. O fato de se estudar as causas do atraso da instrução pública de forma superficial, levava a atirar à face dos professores os resultados negativos. O atraso da instrução pública na opinião dele, portanto, não procedia da incapacidade dos professores.

Existia uma expectativa por parte de certos setores da sociedade de que o Brasil pudesse rivalizar em matéria de ensino com os países mais adiantados da Europa ou com os Estados Unidos. Para Rocha Pombo “isso era uma aspiração excêntrica, ilógica!”

Uma das questões levantadas pelo autor seria quanto ao baixo índice demográfico da população brasileira se comparada a outros países. “No Brasil, ao contrário da França, Alemanha, Estados-Unidos, etc., a população é pequena, e se acha dispersa pelo seu imenso território. A população relativa não atinge a 50 habitantes!” Outro aspecto que ele se refere é ao número de escola por número de habitantes: “(...) no Brasil, há uma escola para 1.350 habitantes, ao passo que, nos Estados-Unidos ou na Prússia, por exemplo, ha uma para 150 ou 160 habitantes.”⁴⁶⁷

O fato de existir uma disparidade entre o número de escolas entre a população seria impossível no Brasil conseguir regularizar o ensino, por ser a população rara e

⁴⁶⁷ POMBO, R., Duas palavras sobre instrução publica. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 6 jul. p. 163, 1877.
Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 23 mai. 2015.

dispersa por um grande território. Pergunta Rocha Pombo: “Não procederá o atraso da instrução da deficiência de população?” Segundo ele no Brasil, só a décima parte da população escolar frequentava a escola. Entretanto, nas povoações que contavam mais de vinte meninos, existia um professor. A grande questão que se colocava era: quantos lugares existem que contavam menos de vinte alunos e não tinha uma escola sequer?

Rocha Pombo defendeu a tese de que quando o povo estivesse mais reunido ou aglomerado, não seria tão improba a tarefa de desenvolver a instrução. Contudo, entendia ele, era muito difícil para o governo prover a educação do povo. Para reafirmar essa tese, explica que, na América, sendo a única exceção os Estados Unidos, não existia país que tivesse conseguido o desenvolvimento da educação do povo; porque, segundo ele, países muitos extensos, escassos de população, “nesta parte do mundo não se conseguirá vantagem em materias de ensino, sem que se realice a propagação ou aumento da população.” Segundo ele, ninguém poderia dissuadi-lo desta opinião: “A falta de povo suscita o atraso da instrução”.⁴⁶⁸ Conforme Faria Filho (2000)⁴⁶⁹ a lei de 15 de novembro de 1827 ⁴⁷⁰, em seu artigo 1º, dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite recebiam e propunham-se a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.⁴⁷¹

A partir dos argumentos postos no artigo, podemos inferir que o jovem professor Rocha Pombo procurou de alguma forma colocar em debate novamente o que rezava a lei de 1827, mesmo já tendo passado meio século desde a criação da mesma. Rocha Pombo indicou também que outra causa do atraso na instrução pública era a educação doméstica.

Quasi geralmente, a entrada de um menino na escola, é considerada como uma transicção difficillima. Na verdade, o menino sem educação familiar vê-se obrigado a realizar uma *penosa* reforma em sua vida; tem de passar do seio da família, aonde lhe prodigalisam todos a maior

⁴⁶⁸ Ibidem, p. 165, 1877.

⁴⁶⁹ FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150. (Historial, 6)

⁴⁷⁰ Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

⁴⁷¹ FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO; VEIGA, C. G. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137. (Historial, 6)

tolerância às suas insubordinações, os mais insensatos carinhos às suas travessuras, para uma escola que deve representar a sociedade, a nobre sociedade humana em miniatura. Entre a família o menino sempre *é bom, é santinho*, etc.: o amor encendrado dos pais e dos parentes lhe assegura todas estas qualidades. Mas, na escola é preciso que ele seja realmente bom, dócil, morigerado; que tenha bons costumes, que tenha aquelle sentimento de fraternidade que deve distinguir a sociedade de hoje; que possua todos aquelles elementos da civilidade indispensaveis a manutenção da affeição e estima, que todos os homens se devem reciprocamente; enfim, é preciso que tenha realmente um coração nobre e bem formado. E não ha isto, infelizmente, em nosso paiz! ⁴⁷²

Na visão de Rocha Pombo o dever do professor era formar bons cidadãos. “Se queremos cidadãos, (...) dedicados sinceramente á causa social, devemos creal-os e organizal-os na infância.”⁴⁷³ Para ele a educação, dita, “doméstica” tinha poderosa influência no desenvolvimento moral do povo. Entendia ele ainda que a família deveria zelar pela educação religiosa, e que esta não poderia ser de competência da escola. Dizia: “Quantos meninos vão para as mãos do professor, sem saberem o *Padre Nosso*.” As representações - Chartier (1985) - construídas e veiculadas por ele sobre o professor atribuem-lhe papel e função centrais na moderna sociedade republicana brasileira como o responsável por for formar para a cidadania.⁴⁷⁴ O que não difere em relação à educação, já que a ele compete transmiti-la às novas gerações. Tal posicionamento também acha-se presente em trechos a seguir.

Para o bom êxito da instrução elementar no Brasil, o magistério deveria ser entendido como um sacerdócio e não como um meio de vida, uma profissão.

Só aquelle que tiver vocação, e bastante coragem para supportar esse sacrifício, esse ostracismo, e que tiver muito amor á infância, á causa do futuro da patria, se deve propôr ao professorado. Seria admirável e até espantoso ver que a classe esquecida, a classe dos pariaes, era buscada como *meio de vida*.⁴⁷⁵

No entendimento do autor o preceptor deveria mirar só o bem do povo. Não deveria ser não animado por um plano profissional, remunerado. “É preciso que, ao menos no professorado, haja esse patriotismo acrysolado, que é tão raro e insólito em nosso paiz.” Para melhorar a instrução pública no Brasil, seria necessário amor sincero

⁴⁷² POMBO, R., Duas palavras sobre instrucção publica. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 6 jul. p. 225, 1877. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 23 mai. 2015.

⁴⁷³ POMBO, loc. cit.

⁴⁷⁴ CHARTIER, op. cit.

⁴⁷⁵ POMBO, R., Duas palavras sobre instrucção publica. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 6 jul. p. 226, 1877. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 23 mai. 2015.

sobre a nobre causa da infância. Segundo Rocha Pombo, o melhor método era o que resultava da vocação e vontade do professor. Por fim, quem se propusesse ao magistério deveria possuir certas qualidades que não se adquiriam pelo estudo normal. Eram elas: vocação, tendência ou propensão natural para ensinar.

Passemos agora para a apreciação do segundo artigo “As filhas brasileiras”.⁴⁷⁶ Rocha Pombo escreveu esse artigo em Morretes, Província do Paraná, em fevereiro de 1878. Nele o autor dedicou-se à questão da educação feminina no contexto do final do século XIX no Brasil. Rocha Pombo faz uma convocação diretamente às mulheres, a quem ele chama de “as filhas brasileiras”. Concebe que o futuro do Brasil dependia da conquista de maiores espaços na sociedade pelas próprias mulheres. De acordo com Almeida (2006) é importante destacar que, mesmo na Europa, somente nas primeiras décadas do século XX é que se iniciaram os primeiros movimentos pela liberação feminina. Ou seja, Rocha Pombo teve a preocupação em refletir sobre a educação da mulher num momento histórico ainda anterior⁴⁷⁷.

Para Almeida (2006) a educação, que teoricamente se pretendia igual para os dois sexos, na prática diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição *frágil e nervosa*.

O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos. A mulher educada dentro dessas aspirações masculinas seria uma companheira mais agradável para o homem, que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente da prática do período colonial, com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade. A mulher-mãe deveria ser pura e assexuada, e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos.⁴⁷⁸

Rocha Pombo iniciou o artigo afirmando estar convicto de que a regeneração da sociedade brasileira dependia do desenvolvimento intelectual. Segundo ele, em diversos campos da sociedade a mulher foi sendo deixada de lado pelo brilho masculino, ainda que muitos deles não tivessem propriedades superiores para a ilustração em relação às mulheres. Pergunta o jovem professor: “Accaso todo o talento feminino, todo

⁴⁷⁶ Idem. As filhas brasileiras. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 8, v. 8, 23 fev., p. 122-123, 1878. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 22 mai. 2015.

⁴⁷⁷ ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-107. (Ed. Contemporânea)

⁴⁷⁸ ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 70. (Educação Contemporânea)

o gênio, se resumirão em Semiramis, em Stael, em George Sand?⁴⁷⁹ Responde ele: “- Não. A mulher ainda tem gênio, tem talento como o homem. Sabeis o que falta? – É educação.”

Continuando, diz ele:

“Tenha a mulher educação, e será *estadista*, será *publicista*, será tudo. Tenha a mulher educação, e teremos a família perfeita e feliz, a sociedade alta, íntima, inabalável. Tenha a mulher educação, e será duplicada a força das nações, será garantida a salvação da humanidade até ao seu postremo porvir. Tenha a mulher educação, e será mais um indivíduo restituído á sociedade das letras, das idéas, será mais um paladino na lucta grandiosa do pensamento. Tenha a mulher educação, e contemplaremos a maravilhosa confraternização da humanidade. Tenha a educação, e poderá contribuir com as flores de seu gênio e de seu talento para a sublimação do homem.”⁴⁸⁰

Para Rocha Pombo as mulheres tinham uma função muito bem definida em relação à pátria brasileira:

Lembrae-vos dos destinados de vossa pátria, do povo de que hoje sois filhas e de que amanhã sereis mães... Ajudae-o na missão ingente de engrandecer o Brasil...

É tempo de desforçar-vos do ostracismo doloroso a que tendes sido condenadas por tão prolongadas durações... Deixe esse retraimento mal entendido, que constrange as vossas aspirações com tanto prejuízo para a humanidade.

É tempo de aparecer a mulher na imprensa, na tribuna...

É tempo de, com sua palavra angélica, irresistível, falar ás gerações que vierem... É tempo de ampliar a educação da mulher, de descortinar os mais largos horizontes á sociedade.⁴⁸¹

As mulheres, para o autor, “tinham nas mãos o futuro do nosso adorado Brazil. De que modo o haveis de saudar? Como sacerdotisas de certo de nossa regeneração social...”⁴⁸²

⁴⁷⁹ É possível que Semiramis seja uma referência à uma rainha mitológica que de acordo com as lendas gregas e persas foi fundadora da Babilônia e de seus jardins suspensos. Anne-Louise Germaine Necker, baronesa de Staël-Holstein (1766-1817) foi romancista e ensaísta francesa; incorporou o espírito do Iluminismo francês. George Sand é o pseudônimo de Amandine Aurore Lucile Dupin, baronesa de Dudevant (1804-1876), romancista e memorialista francesa, considerada a maior escritora da França e uma das precursoras do feminismo.

⁴⁸⁰ POMBO, R., As filhas brasileiras. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 8, v. 8, 23 fev., p. 122, 1878. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 22 mai. 2015.

⁴⁸¹ POMBO, R., As filhas brasileiras. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 8, v. 8, 23 fev., p. 122, 1878. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 22 mai. 2015.

⁴⁸² POMBO, op. cit., p. 123.

Embora Rocha Pombo fosse já um defensor do ideário republicano antes mesmo da proclamação da República no Brasil (15/11/1889), como vimos a partir do jornal *O Povo*, finalizou o artigo afirmando: “Educar a mulher é salvar o Imperio. Educaveis, pois... Em vós deposita o Brazil firme confiança... Não canseis... Não recueis da grandiosa missão...”⁴⁸³

O interesse de Rocha Pombo por questões femininas situa-se num conjunto multifacetado por outros temas, além da educação, tais como: a imigração, a literatura, a industrialização, o comércio, a filologia, a indústria, a cultura, a abolição dentre outras questões consideradas significativas no seu tempo.

No campo cultural foi um dos idealizadores da ideia de cultura autenticamente paranaense, que redundaria no Movimento Paranista, cujo propósito era destacar a contribuição original do Estado no âmbito cultural nacional, além de ter forte aproximação com o Simbolismo⁴⁸⁴. Nesse período, contribuiria, ainda, com o periódico *Aurora*, de Paranaguá. Suas obras mais conhecidas e importantes: *História do Brasil* (1905-1917); *No Hospício* (1905); *Nossa Pátria* (1917).

Nesse sentido Oliveira (2011), o caracteriza como um intelectual entusiasta da educação e da cultura como valores, defensor do esclarecimento como potencializador dos “espíritos livres”, não estranha que o autor acreditasse que o estudo do passado serviria para a melhora e transformação do presente e para a construção do futuro.⁴⁸⁵

Importa dizer ainda, que, de acordo com Oliveira (2011), como político Pombo não teve sucesso devido aos seus projetos reformistas não terem agradado ao Partido Conservador, partido ao qual era ligado sendo eleito deputado para a Assembleia Provincial⁴⁸⁶. Possuía uma retórica “modernizadora”, fundada na industrialização, na

⁴⁸³ POMBO, loc. cit.

⁴⁸⁴ Rocha Pombo, em 1892, foi o primeiro idealizador da criação de uma universidade no Estado do Paraná. Campos (2008) considera que antes dele nenhum intelectual teve a iniciativa de propor um projeto nesse sentido, como ele o fez. Sobre essa questão ver: CAMPOS, N. de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008. Ver também: BEGA, M. T. S. **Letras e Política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

⁴⁸⁵ OLIVEIRA, M. A. T. de. Rocha Pombo: a “invenção” de uma cultura americana no livro didático.

In: LEITE, J. L. e ALVES, C. (Orgs.) **Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder,**

cultura e políticas. Vitória: EDUFES, 2011. p. 282. (Horizontes da pesquisa em história da

educação no Brasil; 10)

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 275.

educação (esclarecimento geral), no republicanismo, na defesa da democracia e da redefinição da grande propriedade. Esses princípios se opunham à organização política e econômica então vigente na Província do Paraná, uma vez que condenava o latifúndio, a falta de iniciativas em prol da industrialização, as relações de poder baseadas no clientelismo e a falta de oportunidades educacionais.

3 CONCLUSÕES

Os resultados dessa investigação sugerem o entendimento de que Rocha Pombo, ao considerar a importância da educação popular, defendeu também que, no Brasil, a mesma poderia ser efetivada e efetiva, desde que estivesse aliada às políticas governamentais de povoamento do território brasileiro, pois, “a falta de povo suscita o atraso da instrução”. Em outras palavras, Rocha Pombo via com bons olhos as políticas de imigração do governo imperial brasileiro como estratégia de ocupação de determinadas regiões com baixo índice populacional, a exemplo da região sul do país, uma das regiões que foram contempladas naquele contexto histórico pelas medidas governamentais. Além disso, Rocha Pombo defendeu que o atraso da instrução pública no Brasil não poderia ser atribuído aos professores e sim a “indiferença dos maiores da nação” e também ao descaso da família para aquilo que ele chamava de “educação doméstica”.

O Estado monárquico, para Rocha Pombo, deveria garantir o acesso da mulher na educação formal. Ao mesmo tempo, o autor fez, através do segundo artigo, uma convocação diretamente às mulheres - “Esforçae-vos pela vossa educação, oh filhas brasileiras!” - propondo que elas mesmas fossem lutar pela conquista da sua própria escolarização e do seu espaço na sociedade brasileira.⁴⁸⁷

Portanto, o jovem professor Rocha Pombo, fazendo emergir preceitos liberais, mesmo ainda no Império, defendia a educação como direito de todos na emergência da construção de uma cidadania nacional necessária para o progresso do Brasil no cenário modernizador em fins do século XIX.

⁴⁸⁷ POMBO, R., As filhas brasileiras. **A Escola**. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, n. 8, v. 8, 23 fev., p. 123, 1878. Disponível em: <<https://www.bn.br>> Acesso em: 22 mai. 2015.

O INTELLECTUAL JOÃO ROBERTO E SUA OBRA “OS SISTEMAS IDEAIS DE EDUCAÇÃO”: UM ESTUDO SOBRE O CAMPO CIENTÍFICO EDUCACIONAL

Leziany Silveira Daniel
Universidade Federal do Paraná (Brasil)
leziany@hotmail.com

Introdução

No período estudado (década de 30 e 40 do século XX), o panorama educacional brasileiro caracterizava-se por uma intensa e efervescente discussão acerca dos rumos a serem traçados para a educação no país, já que esta se apresentava como instrumento decisivo para a constituição da nacionalidade brasileira. Diferentes projetos estavam em pauta, imbuídos, no entanto, de um mesmo anseio de renovação educacional, requerido por um Estado Nacional que se encontrava em franco processo de fortalecimento e consolidação. Foi nesse momento que o campo educacional brasileiro encontrou espaço para se constituir cientificamente e se autonomizar, criando-se, mediante atuação direta dos intelectuais e do governo, mecanismos e veículos próprios de produção, discussão e divulgação científica das principais questões educacionais brasileiras, bem como espaço oficial para a implementação dessas novas diretrizes científicas no sistema educacional brasileiro. Como um “sub-campo” da esfera da cultura, o campo educacional, assim, adquiriu identidade, consolidando, segundo abordagem de Bourdieu (1999), uma autonomização em relação, por exemplo, ao campo econômico, político e religioso.

Muitas foram as questões educacionais analisadas sob uma perspectiva mais racional e científica e que promoveram este crescente processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. Foram as questões em torno da definição dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores que mereceram, no entanto, atenção privilegiada, sendo tema central de discussões, tanto no campo governamental como no campo intelectual.

Ocorreram, então, nesse período, reformas educacionais nos mais diversos estados do Brasil, constituindo-se em experiências singulares que acarretaram mudanças nos cursos de formação de professores. Tais experiências contribuíram, significativamente, para a crescente cientificização do campo pedagógico (Daniel, 2003).

O governo do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, mostrou-se, naquele momento, estar atento a estas novas prerrogativas para o campo da educação. Promoveu, nesse sentido, reformas no sistema de ensino catarinense, com

iniciativas e medidas que constituíram um projeto para a formação dos professores em Santa Catarina, possibilitando mudanças substanciais na estrutura e nos currículos dos cursos destinados à preparação desses profissionais.

Preocupado em formar e capacitar um professor que estivesse preparado para dar conta dos problemas causados pela presença de muitos imigrantes em Santa Catarina e que promovesse, assim, um intenso processo de nacionalização do ensino, o governo catarinense buscou constituir uma formação de professores com caráter mais científico. Devido a isso, neste período, percebeu-se a constituição, em Santa Catarina, de um espaço de interlocução e de debates educacionais que foram decisivos para a introdução das “Ciências Fontes da Educação” nos currículos dos cursos de formação de professores catarinenses.

Como espaço privilegiado na formação de professores em Santa Catarina no período em estudo, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis mostrou ser o *lócus* central na fomentação, discussão e divulgação das principais idéias educacionais presentes na realidade brasileira, produzidas pelos mais importantes intelectuais-educadores deste período (Daniel & Nascimento, 2002).

Nesse importante espaço educacional catarinense, intelectuais de projeção nacional se fizeram presentes, como Fernando de Azevedo, Roger Bastide, entre outros, propiciando debates com o governo, professores e alunos, com o objetivo de subsidiar políticas e fecundar discussões científicas na área educacional em Santa Catarina. Comprovando ser um importante espaço de construção das principais discussões educacionais em Santa Catarina, criou-se no Instituto a revista *Estudos Educacionais*, periódico publicado pelo Curso Normal dessa instituição e financiado pelo governo do estado, que se tornou veículo principal de divulgação de discussões educacionais.

Na análise das discussões e ações de João Roberto Moreira, professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1937 a 1943, e Diretor desta mesma instituição de 1941 a 1943, percebeu-se, de forma emblemática, o significado de todo o esforço despendido, tanto por intelectuais como pelo governo, na construção de um campo científico para a área educacional em Santa Catarina.

Não só atuando como professor e diretor Moreira mostrou-se estar se constituindo em destacado intelectual da área educacional já que vamos encontrar em suas discussões produzidas neste período valiosas contribuições para o entendimento de determinados aspectos da formação docente, principalmente, quanto à preocupação latente em construir um campo educacional científico brasileiro. A contribuição desse intelectual catarinense para a ampliação de tais discussões educacionais envolveu a articulação mais ampla dos conhecimentos provenientes da Sociologia e da Psicologia

Educacionais, consideradas “Ciências Fontes da Educação”, junto com a Biologia, Filosofia e História, para a constituição de uma verdadeira “Pedagogia Científica” (Monarcha, 1992).

As construções teóricas e as ações de Moreira, iniciadas em Santa Catarina, teriam continuidade quando de sua projeção nacional, logo após sua saída do Instituto, quando passou a atuar em órgãos como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, produzindo importantes estudos na área educacional (Paixão, 1999).

Para tanto, como proposta central desse trabalho, está a análise das contribuições teóricas da primeira obra produzida por Moreira, publicada em 1945, pela “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, na série “Atualidade Pedagógicas”, intitulada *Os sistemas ideais de educação*. Embora publicado em 1945, depois de sua saída do Instituto, o livro fora gestado quando Moreira ainda trabalhava no Instituto de Educação de Florianópolis, constituindo-se em artigos na já citada revista *Estudo Educacionais*.

1. Situando a obra

A figura de João Roberto Moreira destacou-se nacionalmente mediante idéias e concepções defendidas, inicialmente, no nível local. Esta passagem do âmbito local para o nacional ocorreu logo após sua saída do Instituto de Educação de Florianópolis, com a publicação do seu primeiro livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, em 1945, pela “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, na série “Atualidades Pedagógicas”, série esta que

constitui-se de obras escriptas especialmente em portuguez ou traduzidas de qualquer língua sobre biologia educacional, hygiene escolar, psycologia applicada à educação, philosophia e histpria da educação; sociologia educacional, didata, administração escola e, em suma, sobre a bases scientificas e os problemas geraes e particulares da educação. É, como se vê, uma collecção de obras especificas destinadas aos professores e aos educadores (Ricardo, 1936).

Evidencia-se, naquele período, uma intensa expansão do mercado de livros, no qual “as coleções, nesse contexto, aparecem com um dos espaços privilegiados para a veiculação do pensamento da época. Por esta razão, devem ser analisadas como um dos ‘requisitos institucionais’ que moldaram o perfil intelectual do período” (Pontes, 1989, p. 368).

Mediante contatos estabelecidos por Moreira com Fernando de Azevedo (relação esta que será evidenciada no decorrer do artigo), que era o diretor da coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, fora firmado no ano de 1941 o compromisso de

publicação da sua primeira obra, sendo relatado em Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, sob o título “Um livro do professor João Roberto Moreira”:

O professor João Roberto Moreira, diretor do Instituto de Educação, assinou, recentemente, contrato com a Companhia Editora Nacional, de São Paulo, para publicação de um livro, que intitulou ‘Os Sistemas Ideais de Educação’. Nesse trabalho, o professor João Roberto Moreira faz um exame histórico e sociológico de formação das teorias pedagógicas, mostrando seu caráter ideal e não científico e apresenta interessante conclusão a respeito da possibilidade de ser a pedagogia transformada em uma técnica de rigorosa aplicação científica. O livro sairá na série ‘Atualidades Pedagógicas’, da ‘Biblioteca Pedagógica Brasileira’, dirigida pelo prof. Fernando de Azevedo (1941, p.2).

Constituído a partir da reunião de vários dos artigos publicados por Moreira na revista *Estudos Educacionais*, o livro *Os Sistemas Ideais de Educação* é dividido em duas partes: a 1ª dedica-se ao estudo da sociologia e da psicologia educacionais e de seu valor nas aplicações pedagógicas; e a 2ª trata de um ensaio sobre a figura de Fernando de Azevedo, enquanto educador e cientista brasileiro.

Quando do lançamento do seu livro, Moreira concedeu entrevista ao jornal *A Manhã*, do Estado do Rio de Janeiro. Destacou a reportagem desse jornal que,

certificada de que o jovem estudioso de problemas educacionais acaba de publicar, pela Editora Nacional, seu livro de estréia “Os Sistemas Ideais de Educação”, procurou ouvi-lo. Queríamos obter algumas palavras sobre o volume que vinha de publicar e, aproveitando esse ensejo, fazer com que ele, em simples linguagem de entrevista, falasse sobre a moderna pedagogia no Brasil. Além do mais, o professor J. Roberto Moreira não é um desses teóricos que se circunscrevem ao esplendor de suas próprias teorias. Ele acha que será a prática que nos ensinará a educar (1945, p.3).

Esclarecendo a escolha do título de seu livro, Moreira salienta que não propunha remédios, preocupando-se em aplicar “às teorias pedagógicas um processo de crítica lógica, emprestado à moderna filosofia européia, com o fim de lhes determinar o valor como possível aplicação de caráter científico” (ibid., p. 3). Indagado sobre as críticas recebidas, destaca quanto às divergências de opiniões. Segundo ele, “uns felicitaram-me porque pensaram que eu ataco o tecnicismo; outros me criticaram porque viram no livro uma desmoralização à pedagogia. Nem estes nem aqueles estão certos, como é fácil verificar pela leitura do meu trabalho” (idem). Ao lançar o livro, Moreira destaca sua pretensão ao escrevê-lo, no qual, segundo ele,

procurei ver como as técnicas procuram valer-se das ciências para melhorar os meios de ação e examinar, em seguida, se a pedagogia

pode ou não pôr em execução processos semelhantes. Daí ter que percorrer a crítica à sociologia, à psicologia e aos sistemas propostos pelos pedagogos, sistemas que eu considero como ideais.

Para êste fim usei de um método dialético, de discussão e demonstração, que emprestei a León Brunschvieg, filósofo francês contemporâneo, e a que chamo de mediação das antinomias: tomar as doutrinas e teorias que se opõe expô-las como se fossem minhas e, dialeticamente, já que é impossível qualquer matemática em tal pesquisa, determinar a média entre elas. Naturalmente, tive que dispor de fatos para não fugir à realidade concreta. Pedi-os à minha experiência própria e à história.

Ao projetar-se nacionalmente, logo após sua saída do Instituto, Moreira assumiu cargos junto aos principais órgãos públicos federais, atuando no Rio de Janeiro, capital do Brasil naquele momento. Embora não atuando mais em Santa Catarina, muitas das produções posteriores de Moreira são resultados de sua experiência em terras catarinenses, abordando temas como a organização do ensino em Santa Catarina e as feições assumidas pelos cursos de formação de professores catarinenses (Daniel & Nascimento, 2002).

2. “Da crítica à Sociologia e Psicologia educacionais e do seu valor nas aplicações pedagógicas”: A primeira parte

2.1. A construção de uma “Pedagogia Científica”: Indicando o “dever-ser” da ação educativa.

Discussão central na constituição científica do campo educativo, a problemática em torno da aceitação ou não da Pedagogia como ciência tornou-se foco de discussão para Moreira, configurando-se em ponto de partida para suas principais elucubrações teóricas expressas no livro.

Criticando fortemente a predominância dos chamados “pedagogistas intuicionistas” (que resolviam os problemas de forma prática, empiricamente, baseados na intuição) na história da educação, Moreira destaca a importância de se constituir uma Pedagogia que proponha “doutrinas pedagógicas” baseadas no “estudo analítico dos fatos sociais”, não somente criadas a partir de ideais (Moreira, 1945). Colocava-se, assim, como problema central a definição do caráter e do papel da Pedagogia, entendimento que só seria possível após a elucidação do próprio conceito de ciência, para então, considerar se poderia a Pedagogia enquadrar-se em determinados parâmetros de validação científica.

Segundo Moreira, determinada área só poderia ser considerada ciência se possuísse caráter desinteressado e, portanto, não tendo articulação direta com a prática, embora considerasse que a ciência “possa contribuir e realmente contribua para a solução de problemas práticos, sempre, porém, acidentalmente e não por necessidade” (ibid, p. 18).

Para Moreira não é a Pedagogia que faz pesquisa. Essa tarefa se reserva à História e à Sociologia. Além disso, Moreira considera que quem determina os meios educacionais são a Biologia e a Psicologia. Já a definição dos fins cabe à Sociologia. Logo, Moreira desbanca os argumentos dos teóricos que consideram a Pedagogia uma ciência normativa.

Por isso, Moreira não considera a Pedagogia uma ciência, já que essa pressupõe, em sua gênese, a relação direta com o solucionamento de problemas educacionais colocados pela realidade. No entanto, considera que a Pedagogia tem relação direta com a ciência, ao se valer dos mais diversos conhecimentos científicos produzidos para a definição e melhor direcionamento de sua atuação na realidade.

Assim, “em vez de uma ciência, é, portanto, a pedagogia uma técnica com fundamentos teóricos e baseados em diversas ciências, às quais se costuma dar o impróprio nome de auxiliares” (ibid, p. 19). Ao atribuir à Pedagogia esse conceito, Moreira reavalia a conceituação dada por Durkheim a ela. Moreira entendia que “Durkheim propondo à pedagogia a denominação de teoria prática, deixa de considerar nesse novo conceito, que uma técnica pode resultar da conversão da lei científica em regra de ação” (ibid, p. 20). Apesar dessa crítica, Moreira não deixa de “reconhecer a justeza com que Durkheim tratou do assunto” (idem).

Considerando a Pedagogia uma “atividade de estabelecer normas ou regras segundo as quais se dirigiria a ação educativa”, a cargo da Ciência da Educação estaria “a pesquisa em torno do ser, no sentido do intelegível”, reservando-se à Pedagogia “o estabelecimento do dever-ser, no sentido normativo” (Moreira, 1945, p. 22).

As principais Ciências da Educação, segundo Moreira, para constituir o suporte teórico das ações da Pedagogia seriam a Sociologia e a Psicologia Educacionais. Nesse sentido, consideram-se algumas questões: Por que o papel central dessas duas ciências no estabelecimento dos parâmetros científicos da ação da Pedagogia? Qual a articulação estabelecida por Moreira entre essas duas ciências? Essas questões mostraram-se como centrais neste momento e serão abordadas no próximo item.

2.2. A superação da dicotomia entre o individual e o social: A busca por uma “psico-sociologia educacional”.

A definição do papel central da Sociologia Educacional e da Psicologia Educacional no campo da Pedagogia é assunto destacado por Moreira no seu livro, já que para ele a constituição dos verdadeiros “sistemas ideais de educação” dependia do avanço dos conhecimentos nessas áreas. Suas análises, portanto, ultrapassam a simples configuração dessas disciplinas no campo educacional, perpassando a própria validação destas áreas como ciências.

Moreira evidencia, em vários momentos, estar cômico da constituição recente e ainda inicial dessas duas áreas científicas. No entanto, procura analisá-las de forma a perceber a contribuição delas para o campo educacional.

Acerca da Sociologia, destaca que “não existe ciência tão nova e que lute com tantas dificuldades (...) Parece mesmo que ela ainda se debate nas questões preliminares e respeitantes ao conceito da sociedade e de fato sociológico, aos métodos e hipóteses de trabalho” (Moreira, 1945, p. 26).

Embora contando com tais restrições, Moreira não desconsidera a contribuição da Sociologia para o campo educacional, já que a Pedagogia, ao necessitar estabelecer suas normas de ação, precisa dos conhecimentos sociológicos.

O entendimento de Moreira quanto ao papel científico da Sociologia Educacional no campo da educação provinha da “Sociologia Educacional Francesa”, que tinha como principal teórico Émile Durkheim, sendo divulgada no Brasil, principalmente, por Fernando de Azevedo. No entanto, o caráter científico da Sociologia Educacional não era unanimidade entre os teóricos do período. É o que evidencia Moreira ao criticar a “Sociologia Educacional Americana” (que tinha como principal divulgador no Brasil Delgado de Carvalho), por não se configurar como o “estudo objetivo e científico do fenômeno da educação, como fato social” (ibid, p. 40). Moreira, nesse sentido, compartilhava da crítica que Azevedo fazia à “Sociologia Educacional Americana”. Segundo Azevedo (1954, p. 26),

a concepção de ‘sociologia educacional’, ainda predominante entre os americanos diverge profundamente de nosso modo de ver, sob dois aspectos. Ela tem, em primeiro lugar, um caráter essencialmente descritivo e pragmático e é mesmo dominada freqüentemente menos pela idéia de observar a realidade social e refletir sobre ela do que pela de empreender a sua reforma ou a sua reconstrução. Esse caráter de estudo utilitário do ‘estado educacional’ americano, dos sistemas, métodos e programas escolares, com objetivo de prática e reforma da educação, provém aliás de certa tendência outrora dominante que levava a considerar a sociologia não como uma disciplina científica de fins desinteressados, mas como um estudo prático das questões de vida social, política e econômica, contemporânea (...) Em segundo lugar, os autores americanos, na sua maioria, entendem por ‘sociologia educacional’ (...) o estudo da sociologia geral com aplicações à educação ou, por outras palavras,

sociologia aplicada à educação. Esta consistiria para eles, em fazer passar para o campo das aplicações práticas os princípios, as verdades ou as leis da sociologia que se diz teórica ou racional; quando a verdade é que, para haver uma 'sociologia educacional' nesse sentido, seria preciso que, em sociologia, já tivéssemos chegado a um enunciado de leis em certos grau de generalização e de sistematização.

Acrescenta Moreira que, na verdade, a “Sociologia Educacional Americana” é “a aplicação ao trabalho educativo da escola, das conclusões da sociologia, isto é, dos resultados que os estudos sociológicos da comunidade revelam aos educadores” (1945, p. 40).

Discordando, pois, da “Sociologia Educacional Americana” e seguindo os princípios da “Sociologia Educacional Francesa”, Moreira parte do entendimento de que a Sociologia Educacional constituía-se em ciência fundamental para a definição dos fins da educação e do seu vir-a-ser, já que sendo “a ciência auxiliar por excelência da pedagogia (...) é a ela que cabe explicar os fenômenos educacionais, de cuja posterior interpretação finalista resultará a determinação de meios e fins para as práticas pedagógicas” (ibid, p. 118). Além disso, segundo Moreira, seria mediante os métodos desenvolvidos no campo da Sociologia que se analisariam os fatos educacionais, resgatando e analisando sua história para que, de forma comparada, se estabelecessem novos parâmetros de ação pedagógica. Moreira, assim, atribuiu significativa importância ao método histórico-comparativo desenvolvido por Durkheim, entendendo, desta forma, que a Sociologia,

do modo como foi concebida por Durkheim, não deve ser entendida como mais uma disciplina, e sim como o corpus do conjunto das Ciências Sociais, a ciência social por excelência que englobaria, de uma certa forma, todas as outras. Isto é, a Sociologia francesa na acepção durkheiminiana não é uma disciplina isolada mas acima de tudo um método, com a ajuda do qual os fenômenos adquirem inteligibilidade (Lévi-Strauss apud Massi, 1989, p. 428).

Em relação ao campo da Psicologia, Moreira também admitia dificuldades quanto à definição do “seu campo próprio de pesquisas e de estudo”, fato esse em decorrência, segundo ele, da discrepância entre as várias escolas quanto à melhor definição dos princípios de cientificidade dos estudos psicológicos. Todavia, como argumenta quanto à validade da Sociologia, Moreira também salienta o valor científico da Psicologia, conseguido, segundo ele, a partir do afastamento da Psicologia do campo filosófico e de sua aproximação à Biologia.

Tendo a Psicologia surgido para “explicar a atividade psíquica, isto é, nossos atos mentais, sentimentos e volições” (Moreira, 1945,p. 63), não se pode, no entanto,

reduzi-la ao simples estudo fisiológico do ser humano. Nesse sentido, estabelece a relação entre os aspectos sociais e psicológicos, destacando “o mútuo condicionamento entre fenômenos sociais e os psíquicos” (ibid, p. 81). Colocava-se, então, como tarefa “estabelecer as bases psíquicas da vida social e, vice-versa, no estudar a influência do comportamento do grupo sobre o psiquismo” (ibid, p. 81). Nesse momento, o campo de estudos apontado por muitos teóricos como ideal para realizar tal propósito era a Psicologia Social ou Psicologia Coletiva. No entanto, para Moreira, valendo-se dos estudos desenvolvidos por Johan von Schmid, psico-sociologia “seria o nome mais adequado para designar uma secção de estudos que estaria para a psicologia e as ciências sociais, como a psico-fisiologia para aquela e para a fisiologia” (ibid, p. 82).

Assim, Moreira compreende que, se de um lado, a Sociologia Educacional permite que se conheça o como e o porquê da educação como fator social, de outro, a Psicologia da Educação possibilita a compreensão de como o indivíduo recebe e reage à ação educativa (Henriques, 1998).

Moreira demonstra partilhar da compreensão de Durkheim quanto ao fato de que é através da Sociologia que se podem estabelecer os fins educacionais e que, mediante a Psicologia, definem-se os meios pelos quais se dá uma determinada educação⁴⁸⁸. Contrapõe-se, nesse sentido, a qualquer “psicologismo” ou “sociologismo”, termos que designam quando os conhecimentos oriundos de determinada área predominam sobre o outro na definição das finalidades da educação, destacando, então,

a necessidade e a importância da psico-sociologia. Sem negar o valor dos estudos psicológicos ou dos sociológicos em si, pode-se afirmar a impossibilidade de uma exata e total compreensão da natureza e da atividade humana, não (sic) à luz de uma estrita associação entre tais estudos. Não significa isso que as duas ciências se devam fundir em uma só, mas que, para se estudar o social sem exclusivismo de escola, da mesma forma o psiquismo, é preciso ter em vista o mútuo condicionamento entre as duas ordens de fatos: os que constituem a vida interior do homem e os que constituem a vida das sociedades. Tal condicionamento seria o motivo de estudos e pesquisas da psico-sociologia (Moreira, 1945, p. 101).

Ao se valer dessas duas, ele não sobrepunha os princípios de uma em detrimento da outra. Ao contrário, ele buscava uma integração nos seus estudos, conservando a peculiaridade e a especificidade de cada área de conhecimento. Para tanto,

⁴⁸⁸ Moreira, embora considere que Dewey trate a Psicologia e a Sociologia Educacionais como ciências privilegiadas no fornecimento do conteúdo científico à educação, o critica por não estabelecer distinção entre a Sociologia e a Psicologia na definição dos meios e fins educacionais (Cunha, 1995).

a psicologia e a sociologia, compreendidas em seus exatos sectores, nos mostram ou podem mostrar o que é individual e o que é social. Uma não absorve o domínio da outra e são distintas, embora se apoiem mutuamente. A primeira nos poderá mostrar as condições psíquicas da vida social, e a segunda nos mostrará o condicionamento (ibid, p. 128).

O interesse de Moreira por constituir o campo de estudos por ele chamado de “psico-sociologia”, demonstra a preocupação de um educador e um intelectual de estabelecer vínculos entre os conhecimentos nos estudos desenvolvidos na área educacional. Fugindo de extremismos teóricos, Moreira propunha a interlocução dos conhecimentos da área social para a promoção dos avanços científicos necessários no campo da Pedagogia, que, para ele era a técnica responsável pela aplicação dos conhecimentos oriundos das “Ciências Fontes da Educação”.

A propriedade intelectual com que Moreira abordou estes assuntos demonstra que ele se preocupava com o processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. Não deixando de fazer críticas, ele procurou apontar possibilidades para que esse avanço no campo de estudos educacionais se efetivasse. As análises realizadas nesse primeiro estudo de Moreira contribuem para o entendimento de como eram tratados tais temas, principalmente, do entendimento que se tinha acerca do papel da Sociologia e da Psicologia Educacionais para o processo de constituição científica da Pedagogia.

3. “Configuração de uma consciência (ensaio suplementar sobre a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias”: A segunda parte.

O estudo realizado por Moreira acerca de Fernando de Azevedo foi publicado na segunda parte do livro. Uma abordagem mais detida sobre este estudo realizado por Moreira acerca de Fernando de Azevedo será realizada a seguir. No entanto, aproveita-se esse momento para se destacar três dados relativos a esse livro e que explicitam, ainda mais, a influência e a importância de Fernando de Azevedo nas análises e discussões realizadas por Moreira. O primeiro ponto refere-se às obras de Fernando de Azevedo utilizadas por Moreira na feitura do livro e indicadas na referência bibliográfica. São elas: *Sociologia Educacional*, *Princípios de Sociologia* e *Novos Caminhos e Novos Fins*. O segundo ponto a destacar é que, ao final das referências, Moreira faz alguns comentários sobre a bibliografia utilizada, explicitando que dentre as principais influências teóricas brasileiras destaca a de Fernando de Azevedo “cuja palestras, cartas e livros se têm constituído em excelentes guias dos meus estudos atuais” (1945,

p. 169). E o terceiro e último ponto trata dos motivos que levaram Moreira a dedicar parte de seu livro ao estudo da obra Fernando de Azevedo. Na entrevista que concedeu ao jornal *A Manhã*, de 12 de abril de 1945, por ocasião do lançamento de seu livro, quando perguntado acerca dessa escolha, Moreira salientou que,

de fato, achei que não podia escrever sobre educação, sem tocar no problema brasileiro. A moderna pedagogia no Brasil está ligada a três nomes principais, entre outros: o de Fernando de Azevedo, o de Anísio Teixeira e o de Lourenço Filho.

Creio que é possível distinguir entre eles como entre o sociológico, o idealista democrata, e o psicólogo. Fernando de Azevedo, com a reforma do ensino no Distrito Federal, de 1926 a 1930, com os seus múltiplos trabalhos e pelas possibilidades de sua cultura fabulosamente vasta, prendeu-me a atenção. Por isso, terminei o livro com um ensaio sobre a sua personalidade de educador e sua obra (Moreira, 1945, p. 3).

João Roberto Moreira dedica 64 páginas, de um total de 239, para realizar um estudo acerca de Fernando de Azevedo. Embora não se pretenda fazer aqui um estudo minucioso desse texto, indicar qual a abordagem dada por Moreira a este ensaio significa enriquecer ainda mais a compreensão dos fatos e nuances que foram decisivos para a construção da relação intelectual entre ele e Fernando de Azevedo. No início tímida, essa relação, no decorrer da própria formação intelectual de Moreira, tornou-se primordial para a definição dos rumos tomados por ele em sua vida profissional na área educacional.

Intitulado de “Configuração de uma consciência – Ensaio suplementar sobre a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias”, o estudo realizado por Moreira na segunda parte de seu livro foi dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “Um ponto de vista (A crítica, tendo em consideração a personalidade em si e sob as influências ambientais)”, Moreira frisa que, apesar de Fernando de Azevedo dirigir a série na qual seu livro estava sendo publicado (“Atualidades Pedagógicas”), não interferiu na sua produção.

Moreira inicia o capítulo II, sob o título “O educador e o homem de ação (Da pesquisa à organização universitária)”. Nesse texto, Moreira narra como ocorreu seu primeiro contato com Fernando de Azevedo, quando era ainda estudante no Estado do Paraná, das impressões que teve acerca da palestra pronunciada por esse intelectual naquela instituição, da primeira carta que lhe enviou em 1937, da entrega, em 1941, dos originais de seu livro, do convite feito para que Fernando de Azevedo visitasse Santa Catarina, aspectos todos já explicitados neste estudo.

Moreira não trata, no entanto, no segundo capítulo somente da forma como foi se aproximando de Azevedo. Ele aproveita para indicar algumas das principais ações

de Fernando de Azevedo no campo educacional no Brasil. Destaca o Inquérito realizado por Azevedo em 1926, no qual reuniu opiniões de intelectuais, professores e técnicos, configurando-o como um “planejamento, uma orientação nova” para a educação no país.

Segundo Moreira, esse inquérito foi decisivo para a definição da vocação pedagógica de Azevedo. Vocação por ele seguida em 1928, quando assumiu a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal. Nessa reforma, Moreira destaca que Azevedo seguiu os mais fiéis preceitos da Escola Nova, colocando-os em prática. Ainda sobre este período de atuação de Azevedo no Distrito Federal, Moreira elogia a elaboração, em 1928, do “Código de Educação”, ressaltando que sua implementação havia sido prejudicada “por uma série de pequenas podas extemporâneas e de enxertos hibridantes” (ibid, p. 102). Acrescenta Moreira que “a Fernando de Azevedo, eu penso que não lhe foi dado, nunca, realizar até suas conseqüências máximas, o quanto projetou e iniciou. Não tenho elementos para informar até que ponto isso dependeu-lhe da vontade, ou foi-lhe imposto de fora, por circunstâncias extraordinárias” (ibid, p. 193).

Moreira também aproveita esse capítulo para abordar os problemas enfrentados por aqueles que estudam cientificamente os fatos sociais, como Fernando de Azevedo, mas que não vêem possibilidade de sua aplicação direta na realidade. Salienta a própria falta de pesquisa científica no Brasil para este propósito mais prático. No entanto, não deixa de destacar o papel e a contribuição da Universidade de São Paulo para o avanço das pesquisas no Brasil, elogiando a iniciativa de Fernando de Azevedo, em 1934, de incorporar à universidade o Instituto de Educação, numa tentativa de contribuir para a criação de um espírito universitário no país ⁴⁸⁹.

Para Moreira, Fernando de Azevedo havia se destacado primeiramente como um ensaísta. Por isso, trata no terceiro capítulo denominado “O ensaísta (Divagação pelo mundo da arte; antigas e novas estesias; preparação à Sociologia)” das produções de Fernando de Azevedo como crítico literário

Moreira escolhe algumas das produções de Azevedo para tecer comentários. Dentre elas estão: “A outra face da questão” (ensaio sobre humor); “A Poesia Social no Brasil” (ensaio sobre a arte moderna); e “No tempo de Petrônio” (ensaio sobre a arte moderna).

É só então, no capítulo IV, “O sociológico”, que Moreira trata da atuação de Azevedo no campo dos estudos sociais. Para ele, ainda como ensaísta, anunciava-se

⁴⁸⁹ Ver EVANGELISTA, Olinda. A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

em Fernando de Azevedo “a preocupação pelo estudo das condições ambientais do trabalho intelectual do homem, o que era prenúncio de que, cedo ou tarde, a sociologia o conquistaria de uma vez, transformando-o no mais representativo de seus estudiosos brasileiros” (p. 214). Embora principal divulgador da sociologia de Durkheim no Brasil, segundo Moreira, o teórico francês foi para Fernando de Azevedo somente “o seu ponto de partida” já que este não “é um servidor apaixonado da escola francesa” (p. 216), reconhecendo, todavia, a importância de Durkheim para o avanço dos estudos no campo da Psicologia Social e do estabelecimento das regras do método sociológico.

Para Moreira, ao contrário da obra *Sociologia Educacional* de Delgado de Carvalho, que se inspira na sociologia de caráter prático dos americanos, as obras *Princípios de Sociologia* e *Sociologia Educacional* de Azevedo, fundamentadas nos princípios da Sociologia durkheimiana, têm méritos ao tratar da educação de forma objetiva, constituindo-a num estudo científico desinteressado, que a trata mediante os conhecimentos provenientes da sociologia, ciência a serviço dos estudos do campo educacional.⁴⁹⁰

Ao final desse capítulo, Moreira comenta acerca da obra *A cultura Brasileira*, também de Fernando de Azevedo, que recém havia sido lançada naquele momento.

No quinto e último capítulo, “Configuração de uma consciência”, Moreira retoma aspectos tratados por ele acerca de Fernando de Azevedo, destacando sua importância ao avanço dos estudos sociológicos no país

Ao escrever sobre Fernando de Azevedo, Moreira demonstra seu forte vínculo intelectual com ele. Contudo, durante seu texto, Moreira não deixa de analisar suas teorias, discordando, muitas vezes, de algumas posições do referido intelectual.

Além de Fernando de Azevedo, o sociólogo francês Roger Bastide estabeleceu especial relação com Moreira no período em que este atuou em Santa Catarina. Roger Bastide tornou-se o principal revisor crítico do seu primeiro livro, fato que fica evidenciado no texto de introdução de *Os sistemas Ideais de Educação*, intitulado “Palavras Necessárias”, em que Moreira agradece a Bastide pela “longa e precisa carta de crítica que me dirigiu, depois de ler os originais” (Moreira, 1945).

Naquele momento, Roger Bastide representava a própria tradição francesa nos estudos científicos, principalmente, no campo das Ciências Sociais, ciências recém

⁴⁹⁰ Embora tendo divergências quanto ao papel da Sociologia nos estudos desenvolvidos pela Pedagogia, tanto Fernando de Azevedo como Delgado de Carvalho integravam o grupo de pioneiros que propunham maior cientificização nos estudos do campo educacional. Combatidos pelos católicos, eles eram acusados de ser cientificistas e modernistas, ao atribuir Sociologia a função de definir os fins da educação. Para os católicos esta função cabia à filosofia e à ética católica (Daros e Pereira, 2002).

institucionalizadas no país e que influenciavam fortemente o pensamento educacional brasileiro. Moreira, ao destacar na referência bibliográfica de seu livro publicado quais eram suas principais fontes teóricas de análise, salienta que “constitui prazer o referir a influência recebida, em minha formação cultural, através de livros, artigos e críticas, de mestres como Brunshvicg, Lalande, Gablot, Meyerson, Durkheim e Ribot, que, para mim, são gênios modernos da França pensante e eterna [grifos do autor]” (1945, p. 169).

Algumas considerações finais necessárias

O texto ora apresentado constituiu-se numa tentativa primeira de re-visitar e resgatar uma obra pouco citada e analisada pela historiografia educacional brasileira. Publicada nos meados dos anos 40 do século XX, a obra de Moreira situa-se num ambiente intelectual de intensa preocupação com a constituição científica do campo educacional e que se intensificaria na década de 50 do século XX, com a criação, por exemplo, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Nesse importante órgão Moreira atuaria e publicaria, em 1954, o livro *A educação em Santa Catarina*, inaugurando uma série de estudos feitos sobre o sistema educacional nos estados brasileiros.

As análises que Moreira realizou no seu primeiro livro, ainda que incipientes e fruto de seus estudos ainda introdutórios sobre o campo científico educacional, foram primordiais para sua projeção nacional, demonstrando um rigor científico que o credenciaria a realizar estudos mais amplos sobre a educação nacional (Daniel, 2003).

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional*. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores*. Da escola nova à escola de hoje. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

DANIEL, Leziany Silveira. *Por uma psico-sociologia educacional: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. & NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do. Instituto de Educação de Florianópolis e os intelectuais catarinenses na década de 40. . In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p.53-70.

DAROS, Maria das Dores, & PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

HENRIQUES, Vera. Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 103, p. 81-99, mar. 1998.

MASSI, Fernanda. Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras (1930-1960). In: MICELI, Sérgio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. v. 1. São Paulo: Vértice, 1989.

MONARCHA, Carlos. *As três fontes da Pedagogia científica: A psicologia, a sociologia e a biologia*. Didática, São Paulo, n. 28, p. 41-49, 1992.

MOREIRA, João Roberto. *Os sistemas ideais de educação*. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945.

_____. Ainda e sempre será a prática que nos ensinará a educar. *A Manhã*. Empresa “A Noite”. Rio de Janeiro, ano IV, n. 1.126, 12 abr. 1945.p, 3 e 7. Entrevista concedida ao Jornal “A Manhã”.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec-Inep, 1999. p. 270-76.

PONTES, Heloísa. Retratos do Brasil: editores, editoras e “Coleções Brasileira” nas décadas de 30, 40 e 50. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. V. 1. São Paulo: Vértice, 1989. p. 359-409.

RICARDO, A. *Biologia aplicada à Educação: Psicologia e Higiene da criança – Crescimento físico e mental – Higiene escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

O MENINO LEITOR DE CRUZ ALTA: SUJEITOS E ESPAÇOS MEDIADORES⁴⁹¹

Michele Ribeiro de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: mmichelerj@oi.com.br

⁴⁹¹ Este artigo envolve resultados de pesquisa maior para dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com El Far (2006), “há pelo menos 20 anos, acadêmicos e pesquisadores de todo o mundo têm visto a história do livro e da leitura como um campo fértil de análise e discussão” (EL FAR, 2006, p. 59). Assim, o livro passou a ser visto em diferentes contextos culturais, como objeto de estudo e, não somente, como fonte de conhecimento. Como resultado deste movimento, a mediação que perpassa o processo de aquisição dos mecanismos de leitura também passou a ser estudada.

Não é de hoje que se estuda a mediação como forma do homem se colocar no mundo. Alguns pesquisadores⁴⁹² procuram entender a relação do homem com o mundo e como a mediação se apresenta nesse sentido. “O gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (PETIT, 2009, p. 22). Por isso, torna-se necessário destacar a importância que os mediadores têm, ainda que sejam mediadores sem consciência do papel que possuem.

A palavra “mediador” é derivada do latim *mediatore*, e significa aquele que “medeia” ou “intervém”. Aqui, a mediação é entendida como a relação do homem com o mundo e com os outros homens, pois ninguém se relaciona com o mundo que o cerca sem mediadores, de forma direta.

Tratando-se de leitura, mediador é aquele que aproxima o leitor do texto, o promotor da relação leitor-objeto-leitura. Pode ser esse mediador quem causará no leitor o desejo por uma percepção produtiva dos sentidos dos textos.

Muniz e Oliveira defendem que

a história da leitura é também a história da relação com o outro, por isso, o mediador pessoal é tão importante no processo de apropriação dos textos lidos, seja de forma presencial ou à distância (MUNIZ e OLIVEIRA, 2014, p. 6).

Petit (2008) chega a utilizar o termo “iniciador aos livros”, para mencionar as primeiras pessoas a “incentivarem” o outro a ler. Em alguns casos, esse encontro com a leitura, em especial a literária, só é possível por intermédio de um mediador. E este pode ser um mediador institucional ou professor, ou um mediador social ou aquelas pessoas com quem o leitor tem contato mais próximo. De acordo com Aguiar (1996, 2006), Petit (2008,2009) e Yunes (2009), o indivíduo é um ser social e, que como tal, vive em constante processo de interação. É a antropóloga Michèle Petit, também que afirma que

o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida (PETIT, 2008, p. 158).

⁴⁹² Entre eles podemos citar Vygotsky (1998) e Leontiev (2000).

Vygotsky (1996) defende que os processos de mediação são sempre dinâmicos, pois alteram-se ao longo do desenvolvimento do ser humano. E a qualidade dessas mediações, que vão se tornando cada vez mais sofisticadas (atenção voluntária, percepção, memória) colabora para a formação dos processos psicológicos mediados, que se transformam e acompanham o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida.

Assim como Vygotsky formula o conceito de mediação para tratar das interações sociais, formula também o conceito de internalização, que junto à mediação são considerados aspectos fundamentais para a aprendizagem. Defende que a construção do conhecimento acontece a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, e que, por isso, a importância do outro não se restringe somente à construção do conhecimento, mas também a constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

O gosto pela leitura, em particular o relacionado à leitura de literatura, não é um fato da “natureza humana”, imutável e acabado, a sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam as pessoas e os grupos sociais.

Para Maria do Rosário Magnani (1989), o indivíduo aprende a ler e a gostar de ler, aprende a ter satisfação com o que lê, aprende até mesmo a acompanhar os modismos de leitura, aprende a ter opiniões sobre leitura, aprende a julgar valores estéticos, e tudo isso se aprende lendo.

Se encararmos a literatura como uma possibilidade de ampliação do pensamento e ressignificação de fatos, pensaremos a literatura assim como Souza:

Literatura propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo dos significados e auxiliando na formação de planos da vida real do leitor (SOUZA, 2009, p. 45).

Ler, para Martins (1990, p. 20), “significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes”, permite que o indivíduo construa seu conhecimento. O prazer de ler está relacionado ao prazer de criar novas situações, de se aproximar de um mundo diferente, por vezes de um mundo de sonhos.

Na autobiografia de Erico Veríssimo, por vezes, são nos contadas lembranças sobre momentos de leitura em que o leitor se imaginava no lugar descrito na aventura lida, como no trecho que segue:

Fui sentar-me ao pé da ameixeira-do-japão e comecei a leitura. Recordo as primeiras linhas do capítulo I, intitulado “Uma cabeça posta a prêmio” [...]
As palavras *cipão*, *Bombaim* e *nababo* exerceram logo sobre o meu espírito um poderoso sortilégio. Continuei a ler o capítulo com voracidade. O tronco, os galhos, as folhas e as frutas da nespereira pareciam também interessados no romance e liam por cima de meu ombro. Que me importavam as emanações fétidas da sentina? Ou as

moscas que zumbiam ao redor de minha cabeça? Eu estava na Índia das vacas sagradas, dos faquires, do Ganges. [...] (um passarinho cantou, empoleirado num dos galhos da ameixeira, mas para mim não se tratava duma corriqueira corruíra e sim dum exótico e multicolorido pássaro da misteriosa Índia.). (VERÍSSIMO, 2005a, p. 124-125)

Lembrava-se do pai como sujeito que gostava de boa comida e bebida, além de boa música. Um boêmio que não media esforços para agradar os amigos, mesmo que isto custasse todo o dinheiro de que dispunha a farmácia, que também servia para pequenas cirurgias.

[...] Sebastião Veríssimo amava de tal modo o conforto, as mulheres, a boa mesa, os bons vinhos, as belas roupas, as camas macias [...] Sua vaidade era vivível a olho nu. Tinha muitas roupas e sapatos, um *smoking*, uma casaca, um chapéu alto e uma riquíssima coleção de gravatas. Gostava de ser admirado e querido, e sentia um genuíno prazer em agradar e servir os outros. Foi o mais extravagante presenteador, o mais generoso anfitrião que conheci em toda a minha vida. (VERÍSSIMO, 2005a, p.40)

Abegahy, sua mãe, é lembrada como uma mulher séria, ao contrário do marido, e que trabalhava costurando para fora como forma de sustentar a família. Não se importava com livros ou revistas, mas em manter a casa funcionando, embora soubesse das relações extraconjugais do esposo.

Por ora direi que d. Bega era tão diferente de meu pai quanto a água do vinho. [...] Ele era um gastador imoderado, ao passo que ela era econômica. [...] Meu pai era um sonhador, minha mãe uma realista. [...] A sobriedade seca de d. Bega era uma rústica moldura que dava u esquisito relevo aos exageros e extravagâncias do marido. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 54)

Neste clima de crise familiar, o menino Erico aprendia a ler os primeiros livros na biblioteca do casarão, demonstrando suas primeiras experiências com o mundo das letras e indicando, ainda que inconscientemente, os possíveis primeiros mediadores de leitura. Segundo Petit e suas pesquisas

(...) o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico (PETIT, 2008, p.175).

Logo no início de *Solo de Clarineta I*, Erico informa: “Senti um dia a curiosidade de descobrir a origem dos Veríssimo.” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 29). E, ao lembrar do avô materno rememora

Aníbal Lopes da Silva era um contador de histórias nato. Fluente, pitoresco, jamais se perdia em pormenores inúteis. Era direto e tinha um humor seco temperado duma ironia que nunca se tornava sarcasmo. (VERISSIMO, 2005a, p. 50).

Outra autora que contribui com noções sobre mediação da leitura é Anne-Marie Chartier. Defende que "na mediação da leitura, entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão" (CHARTIER, 2008, p. 2). Na perspectiva da autora, a leitura é um hábito que se transmite, mais do que se ensina.

Estudiosos do processo de aquisição da leitura, como Teberosky (1996), têm apontado o ambiente letrado como uma das contribuições para a formação do leitor, e este ambiente é entendido como aquele que abriga variados materiais de leitura, situações em que o uso da leitura e da escrita apareça ou, ainda, em que as narrativas orais se façam presentes. Segundo Eliana Yunes, pesquisadora da formação de leitores em perspectiva interdisciplinar, por exemplo, "ouvir histórias, sejam elas documentadas ou inventadas, consiste em um recurso de familiarização com a estrutura do relato, que organiza o pensamento e propicia uma melhor recepção dos textos lidos" (YUNES, 2002, p. 36).

Erico Veríssimo lembra-se dos empregados da casa que lhe cantavam músicas para dormir, ou contavam histórias, pois afirma que "estou convencido de que meu primeiro contato com a música, o canto, o conto e a mitologia se processou através da primeira cantiga de acalanto que me entrou pelos ouvidos" (VERÍSSIMO, 2005a, p.78). Estes exemplos da cultura oral são aqui entendidos como estimulantes para a leitura, pois esta é vista como algo amplo, não só considerando leitura o que é impresso, mas outras modalidades de leitura, como as ouvidas, assistidas, etc.

Michèle Petit defende, ainda, que "o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz" (PETIT, 2009, p. 58), pois "se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais" (PETIT, 2009, p. 58).

A oralidade não deve ser entendida como a ausência de uma habilidade, uma vez que encontramos no relato autobiográfico de Erico Veríssimo o menino Estevão, que narrava contos cheios de ação e aventura com competência para prender a atenção de seus ouvintes.

Para o menino acostumado aos pitorescos contos de Estevão – com seus punhais malaios, seus suplícios chineses, duelos e guerras -, aquelas inocentes fábulas das duas irmãs eram-me insuportavelmente aborrecidas, a ponto de me provocarem bocejos. (VERÍSSIMO, 2005a, p.98)

Para a antropóloga Petit (2009), o leitor é aquele que entra em contato com o universo literário nas suas variadas expressões artísticas, e não somente no âmbito da cultura escrita. Ela considera a oralidade como porta de entrada bem sucedida para o

mundo escrito, e usa como exemplos da importância dessa oralidade as cantigas de ninar e rimas infantis, bem como as histórias contadas às crianças antes de dormir.

As histórias da infância são contadas por pais e avós e incorporadas à identidade daquele que as ouviu de tal forma que em muitos casos, ao escrever sua história, essas memórias de outros se confundem com as do próprio escritor, a ponto de ele mesmo não saber mais quais são as suas e quais ele tomou conhecimento através das narrativas de família.

Em acréscimo, Roig (2010) afirma que um número considerável de relatos autobiográficos inicia-se com as origens de autobiografado. Com Veríssimo não é diferente.

Nasci a 17 de dezembro de 1905, sob o signo de Sagitário. [...] Fui arrancado a ferros e, resultado dessa violência, tenho uma pequena cicatriz ao lado de um dos olhos. Essa difícil “passagem de túnel” talvez explique a minha claustrofobia, a minha aversão aos ambientes confinados, às cavernas, às cabinas de trem ou vapor, em suma, a todos os lugares que me ameacem com a possibilidade de sufocação, estrangulamento... (VERÍSSIMO, 2005a, p. 33)

Este trecho ilustra a afirmação de que muitas memórias de infância são apropriadas pelo autobiografado após ouvi-las de pessoas próximas, da mesma forma que ao afirmar que “sei, por ouvir dizer, que até à idade de dois anos usei e abusei de minha condição de mamífero, sugando o seio materno e outros seios emprestados ou alugados” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 59). O autor expõe, portanto, sua condição de ouvinte de histórias de sua infância, em relação a um tempo de que não se recorda, mas que reconhece como seu.

Da mesma forma que o escritor recorre a histórias de outros para encontrar momentos de sua infância e poder contar a sua própria história, muitos recorrem aos livros para reorganizar suas histórias pessoais.

Segundo Petit, “não é apenas no momento de desarranjos internos que os livros servem de auxílio, mas também quando acontecem crises” (PETIT, 2009, p.18), e estas crises podem ser na família, em círculos de convivência ou até mesmo guerras, que se desenrolam em lugares longínquos.

Lemos algo parecido quando Erico Veríssimo relata uma epidemia que deixou os habitantes da cidade de Cruz Alta reclusos e a escola de recesso. Nesse período leu romances por dias inteiros. Foi nessa época que descobriu “com encanto *As minas de prata*⁴⁹³, de José de Alencar” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 127). O menino de Cruz Alta achava que “era muito bom ler livros – concluí -, mesmo que o volume tivesse muitas páginas e nenhuma ilustração” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 124). Mas o que é ser um leitor?

⁴⁹³ Publicado em 1865, e de novo, em 1866, pela Editora Garnier.

De acordo com o que defende Zilberman, Erico ainda menino poderia ser considerado um leitor histórico, capaz de ler criticamente uma obra e decidir se queria ler todos os capítulos de um livro, ou, simplesmente, saltar os capítulos que não lhe interessavam e partir para onde o texto lhe provocava a ansiedade de saber mais. E um ambiente que lhe favoreceu o acesso a materiais de leitura, servindo, também, como mediador, poderia ser, em parte, responsável por essa habilidade.

Para Nascimento (2007, p. 31), mediador é “todo aquele que, de certo modo, provoca o desenvolvimento, de forma intencional ou não. Essa mediação pode ser exercida pela família, na figura da mãe, pai, irmãos, colegas ou de outro adulto”.

Em *Solo de Clarineta I*, lemos sobre Sebastião Veríssimo, detentor de ampla biblioteca, com mais de 2 mil livros de literatura variada, ricamente encadernados em couro com letras douradas na lombada (VERÍSSIMO, 2005a, p. 42).

Este tipo de encadernação demonstra uma preocupação em tornar o espaço de leitura em algo organizado, com uma estética definida para impressionar. Neste espaço, o livro se torna um objeto de ostentação e símbolo de capital cultural. Segundo apontamentos de Hallewell (1985), o preço do livro no início do século no Brasil era alto, o que impossibilitava sua aquisição por pessoas de baixa renda⁴⁹⁴. Desta forma, ser detentor de mais de 2 mil livros, segundo a memória de Erico Veríssimo, servia para o culto de uma cultura letrada e talvez para Sebastião Veríssimo impressionar amigos e conhecidos.

Seu filho lembrava-se dele como um leitor, um “homem de leituras variadas, embora não profundas” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 42), ainda que a vida boêmia lhe tenha tirado esta característica. Nesta época, sua biblioteca servia para impressionar visitantes do sobrado e não como fonte de leituras. Talvez por isso, muitos desses livros tenham se tornado uma forma de presentear amigos, o que levou a dissolução do espaço de leitura, pois, segundo Erico, “a mania que Sebastião Veríssimo tinha de ser agradável aos outros ia a extremos curiosos” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 41).

O pai deve ser destacado como figura importante para a formação de Erico visto ser leitor de literatura variada, pois era o Veríssimo pai letrado e apreciador de boa música, boa leitura e bons livros, ainda que a leitura e os livros pudessem servir mais para impressionar amigos e convidados do que para aproveitamento pessoal.

Com a leitura de *Solo de Clarineta* podemos perceber que Erico se utilizava dos livros restantes da biblioteca de seu pai como forma de resistir a uma realidade que não lhe agradava, expandindo seus horizontes e o levando a conhecer outras culturas.

⁴⁹⁴ Em edição do *Jornal do Brasil*, de novembro de 1918, foi encontrado anúncio da venda de um lote de livros por 100 contos. Em outro anúncio, da Biblioteca do *Jornal do Brasil*, foi encontrado o livro *Memórias de um mancebo*, de Frederico Soulie, à venda por 1\$000.

Quem nos auxilia a refletir sobre como a leitura pode ser uma possibilidade de resistência ao processo de marginalização é Michèle Petit (2008), pois, Erico nasceu e cresceu em uma cidade fora do que se considerava o eixo cultural do país, fora até mesmo da capital de seu estado, em um município onde o Curso Complementar para a Formação de Professores Primários só foi criado em 1931, segundo consta no site⁴⁹⁵ do município de Cruz Alta.

Em um ambiente como esse, ter à disposição números da revista francesa, ou livros de Julio Verne ou Os Três Mosqueteiros, ou ainda, a revista O Tico-Tico, era uma forma de expandir o conhecimento de mundo que de outra forma ficaria restrito aos ensinamentos dos livros adotados pela escola e que aborreciam o jovem, como a *Cartilha Maternal ou a Arte da Leitura*, de João de Deus, já vista anteriormente.

Todavia, não são somente as narrativas ficcionais, revistas e almanaques observadas na narrativa autobiográfica. A cultura oral também está presente em seu relato dos tempos de criança. Esta oralidade manifesta-se por intermédio das histórias dos familiares, ou aquelas repassadas por eles, dos demais habitantes do casarão, pelo menino Estevão e através da cantiga popular do Bicho Tutu⁴⁹⁶.

Através de histórias de cemitérios à meia-noite, meteram-me na cabeça e no corpo o medo da “alma de gato”, um duende cuja forma e cor nunca me foram claramente reveladas. Havia ainda o lobisomem, que costumava sair à rua nas noites de sexta-feira. Quanto aos contos de assombrações, o meu favorito era o do bravo homem que apostou com um amigo que passaria uma noite sozinho numa casa mal-assombrada. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 78)

Lembra, por exemplo, que seu avô materno “era um contador de histórias nato. Fluente, pitoresco, jamais se perdia em pormenores inúteis. Era direto e tinha um humor seco temperado duma ironia que nunca se tornava sarcasmo” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 50).

Pensando em lugares autobiográficos (Kotre, 1996), temos o escritório de Sebastião Veríssimo, um lugar de buscas por novos materiais de leitura para o pequeno leitor de Cruz Alta.

Na minha casa a peça que mais me atraía e divertia era o escritório de meu pai — que ele pouco usava. Lá estavam seus armários cheios de livros, uma escrivaninha — conhecida como o bureau — com o tampo coberto com um pano verde como o das mesas de bilhar. Em cima dela, em excitante desordem, viam-se vidros de tinta Sardinha, canetas e um lápis bicolor, azul e vermelho, objeto de minha especial predileção. [...] E ficava a desenhar figuras humanas, casas, o Demoiselle de Santos Dumont, transatlânticos, balões, as pirâmides do

⁴⁹⁵ Disponível em <http://www.cruzalta.rs.gov.br> e acessado em 21/7/2015.

⁴⁹⁶ Também conhecido como Bicho Papão, é um ser mitológico, meio bicho meio homem, que come crianças desobedientes, segundo informações do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em www.cnfcp.gov.br e acessado em 21/7/2015.

Egito, paisagens nativas com coxilhas, capões, cavalos... (VERÍSSIMO, 2005a, p.84).

Note-se que o local não era reservado somente a práticas de leitura, mas também a desenhos sobre variados temas, incluindo paisagens conhecidas através de histórias e livros lidos.

E, dessa forma, a casa dos Veríssimo, na condição de espaço autobiográfico, contribuiu para a formação de Erico como leitor, pois oferecia ao menino espaços de leitura, reservados para este fim ou não. Neles, o menino podia se apropriar daquilo que era lido nos livros retirados da biblioteca ou comprados com o dinheiro conseguido após a leitura do primeiro volume de uma série pertencente ao seu pai.

Importante refletir que, ainda que Sebastião Veríssimo não fosse mais um exemplo de leitor, seu hábito abandonado serviu para aproximar o menino Erico dos livros que permaneciam expostos nas prateleiras do escritório. E estes, por mais que servissem para impressionar os visitantes do casarão, podiam ser lidos pela criança, sem que assumissem uma posição de sagrado, fora do alcance das mãos e dos olhos curiosos do leitor. A leitura para Erico foi, a nosso ver, importante espaço de formação.

Erico Veríssimo lembrava-se de sua mãe de forma diferente daquela como se lembrava de seu pai. Sua mãe não era uma leitora, tampouco se preocupava em impressionar os conhecidos demonstrando sua eloquência e conhecimento literário. Abegahy era lembrada como uma mulher que se dedicava ao seu trabalho como costureira para pagar as contas da casa e os estudos de seus dois filhos.

Encurvada sobre sua Singer, minha mãe agora costurava para fora. Eu sentia uma certa vergonha por saber que d. Bega, esposa de Sebastião Veríssimo, membros ambos de tão tradicionais famílias serranas, era uma “modista”. Cedo, porém, observei que era ela quem, com o produto de seu trabalho, pagava as despesas da casa. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 66)

Talvez sua mãe não fosse uma leitora por ser ela a responsável pelo sustento da casa e dos filhos, e também porque, no caso das mulheres, o tempo que poderia ser destinado à leitura é restrito devido às atividades domésticas que desempenham diariamente.

A partir disso, seria possível concluir que existe uma relação entre práticas de leitura e gênero⁴⁹⁷, uma vez que, mulheres com casa e filhos para fazer funcionar e cuidar, respectivamente, não poderiam passar muito tempo se dedicando à leitura e deixar suas obrigações com a família de lado.

Se mesmo não sendo uma leitora frequente, Abegahy incentivava seu filho a escrever seus poemas de criança e, por não saber lhe explicar o significado de certas

⁴⁹⁷ A esse respeito, ler Heller (2006) e Morais (1998).

palavras, lhe comprou um dicionário, que foi usado como fonte de descoberta de novas palavras para suas pequenas produções infantis.

Li um dia num soneto, não me lembro de que poeta brasileiro, uma palavra que achei bonita, mas cujo sentido me era desconhecido.

- Mãe – perguntei a d. Bega, que pespontava uma saia -, que é que quer dizer *penumbra*?

- Sabei-me lá, meu filho! Acho que estás precisando dum “amansa-burro”.

No dia seguinte foi à livraria do Doca Brinkmann e comprou um exemplar encadernado em couro (nove mil-réis) do *Dicionário prosódico de Portugal e Brasil*, de João de Deus, e entregou-me o gordo volume:

- Agora podes saber o significado de todas as palavras. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 90)

Sua mãe também era uma incentivadora de suas produções escritas, ainda que fossem as produções de um menino. Em sequência ao episódio com o dicionário, a criança descrita no romance autobiográfico, ao descobrir a palavra “meteoro”, decidiu escrever versos onde pudesse utilizar o recém descoberto vocábulo.

Mostrei as quadras à minha mãe, que as achou muito bonitas e me estimulou a continuar escrevendo versos. Meu pai exclamou: “Temos poeta na família!”. E saiu a mostrar os versinhos a seus amigos. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 91)

Veríssimo recordava-se de sua mãe como uma mulher que via o “trabalho quase como uma religião” e que “apesar de ser uma pessoa que fizera apenas o curso primário, compreendia a importância do saber e queria que os filhos se instruissem ‘para serem alguém na vida’ (VERÍSSIMO, 2005a, p. 90). Era também uma mulher “moralista” mas que “estava longe de ser carrancista ou intolerante: era antes um ser tingido dum certo humor, e não impedia que de vez em quando ela contasse uma história ‘picante’” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 90).

A partir desses trechos, podemos perceber que a mãe de Erico, apesar de não ter estudado muito, era uma mulher que entendia a importância dos filhos frequentarem a escola, como forma de melhorar de vida.

A partir da leitura de *Solo de Clarineta I e II* são oferecidas algumas pistas para se pensar a educação na região sul do Brasil no início do século XX. Enquanto a primeira escola normal no Rio de Janeiro a iniciar suas atividades foi no ano de 1835, segundo Villela (2000), a primeira escola deste tipo no Rio Grande do Sul abriu as portas em 1870 na cidade de Porto Alegre (ROSA e CUNHA, 2006), capital do Estado, e a primeira escola normal em Cruz Alta só foi inaugurada em 1930, por iniciativa de Madre Bertrada⁴⁹⁸.

⁴⁹⁸ Segundo site da instituição: <http://www.colegiosantissima.com.br>, acessado em 23/7/2015. Madre Bertrada pertenceu à Congregação das Irmãs Franciscanas e foi diretora do colégio de 1926 a 1932.

“As horas de aula arrastam-se como tartarugas monótonas. Como custa chegar, todos os anos, o período de férias de verão!” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 69). Este era o sentimento pelo ambiente escolar que Erico deixou transparecer nas páginas de sua autobiografia. E o sentimento em relação ao livro adotado pela escola para a consolidação da leitura que com as “inocentes fábulas das duas irmãs eram-me insuportavelmente aborrecidas, a ponto de me provocarem bocejos”⁴⁹⁹ (VERÍSSIMO, 2005a, p. 98) seguia o mesmo caminho que, se não de aversão, pelo menos de pouco prestígio.

Em sua autobiografia, Erico relata que, ao ser matriculado na escola, já sabia ler “passavelmente bem”, pois aprendeu em casa lendo os livros a que tinha acesso no escritório do casarão.

Aos sete anos eu havia sido matriculado no Colégio Elementar Venâncio Aires. Como já sabia ler passavelmente bem, pude saltar por cima da cartilha primária do *uva, ovo, avô* e cair num livro que começava com a história de duas irmãs, Guiomar e Júlia. (VERÍSSIMO, 2005a, p.98)

No ambiente escolar não tinha acesso a livros destinados às crianças, mas livros com histórias edificantes e moralizantes, como o *Selecta em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto. Segundo Batista, Galvão e Klinke (2002), este livro “organiza-se em torno de uma seleção textual voltada para a formação do gosto literário e a apresentação de modelos para redação”. Indicam, ainda, que no catálogo da Livraria Selbach⁵⁰⁰, de Porto Alegre, o livro é identificado como um livro destinado às aulas primárias e secundárias. Compreende-se, pois, sua utilização por Erico ainda menino, durante as aulas de D. Margarida Pardelhas.

⁴⁹⁹ Embora tenham sido feitas tentativas a fim de identificar a cartilha, não conseguimos localizá-la.

⁵⁰⁰ Editora de Porto Alegre, fundada em 1908, foi sucessora da Selbach & Mayer. Além de livraria, era também editora de livros escolares adotados em diversos estados brasileiros. Ganhou maior destaque no início do XX. Além de *Selecta em prosa e verso*, editou também, *Primeiras Noções de Gramática*, ambos de Alfredo Clemente Pinto; *História do Rio Grande do Sul*, por João Maia; *Gramática da Língua Inglesa*, de Frederico Fitzgerald; *Segundo Livro de Leitura pelo Método “João de Deus”*. (COSTA, 1922)

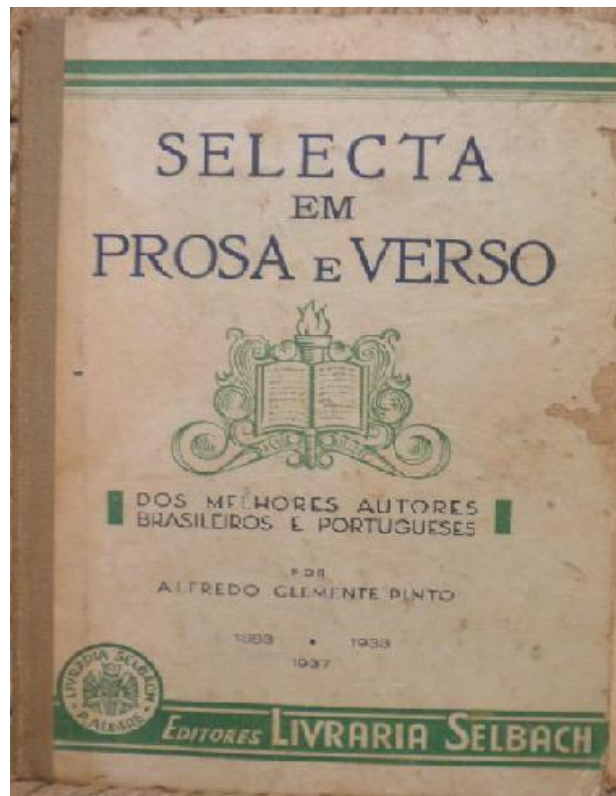


Figura 10 Capa do livro *Selecta em prosa e verso*, utilizado na escola que Erico frequentava. Depositário Biblioteca Pública Municipal de Porto Alegre.

De acordo com o prefácio da obra, os trechos escolhidos para comporem *Selecta em prosa e verso* foram extraídos “das obras dos melhores autores, tanto nacionaes como portuguezes”, de modo que não apenas desperte “os sentimentos mais elevados”, mas também desenvolva “*pari passu* a imaginação e o bom gosto literário”. Além disso, a obra visa também “prestar um pequeno auxilio aos que se applicam à arte de escrever, pondo-lhes deante dos olhos trechos que lhes possam servir de modelo nos exercicios de redacção”.

Este livro aparece, não apenas em *Solo de Clarineta I e II*, mas também em sua obra, publicada em 1933, *Clarissa*, no trecho em que a personagem que dá nome a história lembra-se da “história da Cigarra e da Formiga que está na *Selecta em Prosa e Verso*. Por sinal o trecho já lhe caiu uma vez em exame” (VERÍSSIMO, 1933, p.61).

Em *Solo de Clarineta II*, Veríssimo relembra o momento de leitura de uma das histórias presentes em *Selecta em prosa e verso*, enquanto frequentava a aula de D. Margarida Pardelhas.

[...] E então de súbito o menino está em Cruz Alta, na Aula Mista Particular de d. Margarida Pardelhas, de pé junto de sua carteira, com a *Seleta em prosa e verso* nas mãos, lendo em voz alta um trecho de Pinheiro Chagas, intitulado *Os restos do naufrágio*, e que começa assim: *Nas praias da Bretanha vivia um pescador com a mulher e um filho...*” (VERÍSSIMO, 2005b, p. 104)

Percebemos que a escola estava ancorada em leituras de cartilhas, antologias e livros de leitura. Em todo o relato de Erico Veríssimo não encontramos indicação de leituras suplementares voltadas para crianças no ambiente escolar.

Com relação à professora, D. Margarida Pardelhas⁵⁰¹, o sentimento que aparece é um misto de afeição e temor, como relata em “uma espécie de Nêmesis, temida pelos alunos insubordinados ou vadios e respeitada e mesmo venerada pelos outros” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 99) e continua com “sempre tive por essa grande educadora uma certa afeição tingida de temeroso respeito” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 100).

No trecho acima, percebemos a afetividade do menino Erico por sua professora, que impunha, também, respeito aos seus alunos com sua figura imponente. Atualmente, com a busca pela compreensão do indivíduo em sua complexidade, observa-se uma ampliação das discussões sobre as relações entre afetividade e os processos cognitivos.

A afetividade vem sendo pensada como uma importante mediação educacional que acaba por influenciar sobremaneira a relação de ensino-aprendizagem.

Segundo Tassoni (2013), “as experiências vivenciadas com as pessoas marcam e conferem aos objetos um sentido afetivo, determinando a qualidade das representações do objeto que são internalizadas”. As vivências evocam sentimentos, que marcam a relação do sujeito com o conhecimento. Nesse sentido, como as primeiras experiências de leitura de Erico Veríssimo são lembradas por ele como agradáveis, seu interesse pela leitura de novos livros e histórias não diminuiu com o tempo, como veremos mais adiante, de acordo com os livros que menciona ter lido em seu texto autobiográfico.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, “as experiências que evocam sentimentos agradáveis podem marcar de maneira positiva os objetos culturais” (TASSONI, 2013).

Em *Solo de Clarineta* (2005), Erico Veríssimo se preocupa em compartilhar com o leitor de sua autobiografia alguns momentos passados na escola e sua relação com as professoras, como nos trechos que seguem:

Aprendi a soletrar muito cedo, em casa. Mais tarde, na escola primária, fui um tanto mimado pelas professoras, por causa do prestígio social de meu pai. [...] Aprendi a duras penas três das quatro operações, mas empaquei na conta de dividir. [...] Depois dessa cena confiou-me aos cuidados magistrais dum senhor que naquela época estava hospedado no Sobrado. Chamava-se Miguel Maia [...] aprendi com ele em duas

⁵⁰¹ Embora tenhamos pesquisado sobre esta professora, não foi possível encontrar material sobre sua vida profissional, apenas alguns relatos em trabalhos sobre o papel da mulher no início do século XX e informações contidas em blogs de moradores da cidade de Cruz Alta, embora sem comprovação.

horas a fazer conta de dividir. Recebi então de Miguel Maia o maior dos elogios. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 57)

No colégio elementar eu era um aluno bem-comportado, sempre fechado no meu silêncio, retraído nas horas do recreio. Por isso não era lá muito bem-querido pelos alunos rebeldes, que me chamavam de “chaleirista”, de adulator das professoras. Estas, sim, eram **minhas amigas**, citavam-me como exemplo de bom comportamento e até de decência, mal sabendo por onde andavam meus pensamentos e sentimentos. (VERÍSSIMO, 2005a, p. 99)

Todavia, é importante salientar que, segundo Dantas (1993, p. 75), “as manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”, ou seja, a afetividade não se restringe apenas ao contato físico, como sugeriu o autor no trecho acima, mas, conforme a criança se desenvolve, as trocas afetivas ganham complexidade.

Entendemos que demonstrações de afeto no ambiente escolar não se resumem somente a atos de carinho. Elas estão, principalmente, no olhar de confiança do professor em relação à aprendizagem da criança, o que resulta em experiências positivas para o desenvolvimento do indivíduo. No caso de Erico Veríssimo, que sentia uma grande dificuldade em Matemática, fato que o acompanhou, também, no Colégio Cruzeiro do Sul, para onde fora mandando por seus pais para terminar os estudos, como podemos perceber nos trechos em que afirma “Satisfiz-lhe o desejo, apesar de minha alergia à matemática” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 130) ou “Aldo tirava boas notas em matemática, ao passo que eu ainda me arrastava claudicante e catacego nessa matéria, em que minhas notas nunca iam acima de 5 ou 6” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 130).

Ter como professor um sujeito que estava hospedado no “Sobrado”, mas que não conhecia bem, não foi problema; pelo contrário, ao receber um elogio do homem, se sentiu mais confiante para aprender a operação matemática de divisão, que não conseguira aprender na escola.

Moreno, Leal e Busquets (2002, p. 24) defendem que “os componentes afetivos estão no núcleo do desenvolvimento intelectual e social das crianças e os afetos são também uma parte importante do meio”, ou seja, para Erico, a relação estabelecida com aquele homem outrora desconhecido, mas disposto a lhe ensinar a única operação matemática que ainda não tinha conseguido entender foi de tão grande importância que, mesmo décadas mais tarde, ainda se lembrava de seu nome e do elogio feito no momento em que percebeu que o menino entendera suas explicações.

Outro autor a explorar as questões relativas a leitura e a aquisição de mecanismos próprios a sua prática é Ezequiel Theodoro da Silva, que escreveu em 1999 um artigo publicado no periódico *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nele, o autor se dedica a abordar diferentes concepções de leitura, como a

que denomina de simplista, ou a que reduz a leitura à ação de oralizar o texto, como a que vemos no trecho “de pé junto de sua carteira, com a *Seleta em prosa e verso* nas mãos, lendo em voz alta um trecho de Pinheiro Chagas⁵⁰², intitulado *Os restos do naufrágio*” (VERÍSSIMO, 2005b, p. 104).

Na autobiografia *Solo de Clarineta*, Erico relembra de livros lidos na escola e afirma: “redigidos em estilo pobre e incolor de relatório municipal” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 265). Seria essa uma pista do que o menino achava dos livros utilizados na escola? Entendemos que se a criança tem uma opinião sobre os textos que lê, ela não tem uma postura passiva diante das leituras que precisa fazer.

Um outro exemplo dessa não-passividade é encontrada em outro trecho de *Solo de Clarineta*, quando o escritor relembra um momento de leitura em que ao ler um livro com explicações geográficas ou históricas acerca do lugar em que se ambientava o romance, se permitiu saltar “por cima das muitas dissertações puramente geográficas ou históricas de Júlio Verne” (VERÍSSIMO, 2005a, p. 126).

De acordo com as lembranças da autobiografia de Erico Veríssimo (2005), podemos afirmar que ele era um leitor de clássicos da literatura, mas não só desses. Era também leitor de revistas infantis, revistas francesas e de rótulos encontrados na botica de seu pai.

Segundo afirmações de Silva (1999), ao adotar uma concepção de leitura simplista, que a reduz a um mecanismo para encontrar a ideia central do texto, por exemplo, professores não levam em consideração as “múltiplas facetas e a essência do ato de ler” (SILVA, 1999, p. 15). Para este autor, ler é interagir, pois o texto age sobre o leitor, e o inverso também, já que o leitor, da mesma forma, age sobre o texto que lê. Ler é produção de sentido, e cada vez que o texto é lido, por diferentes pessoas, terá sentidos diferentes.

Considerações finais

Erico, nascido em uma cidade do interior do Brasil, crescendo em um lugar onde, possivelmente, considerando os relatos contidos na autobiografia *Solo de Clarineta*, as informações chegavam com atraso considerável, fez uso da leitura para superar uma possível situação de exclusão social para se tornar um escritor reconhecido por suas obras.

⁵⁰² Manuel Joaquim Pinheiro Chagas nasceu em novembro de 1842, em Lisboa, e faleceu em abril de 1895, também em Lisboa. Foi escritor, jornalista e político português, reconhecido como romancista, historiador e dramaturgo.

Hoje, entendemos a afetividade como condição inerente ao relacionamento aluno-objeto-professor, não a “afetividade da lambida” (Dantas, 1993, p. 75), discutida anteriormente, mas a afetividade que proporciona o envolvimento do aluno com o objeto de conhecimento, provendo condições para o sucesso, repercutindo na autoestima e na constituição pessoal do aluno. No caso do menino Erico, representado em suas memórias, um elogio foi o suficiente para fazê-lo acreditar que poderia aprender realmente a operação de divisão.

E, anos mais tarde, mesmo contrariando as previsões, que até hoje dão conta de que alguém que não termina seus estudos não conseguirá boas oportunidades em sua vida profissional, se tornou um escritor de importante reconhecimento nacional e internacional.

Este foi Erico Veríssimo, nascido em Cruz Alta, interior do Estado do Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905. Ao longo de sua vida foi escritor, caricaturista, editor, professor.

O TRABALHO DE ORGANIZAR ARQUIVOS ESCOLARES: O COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA EM JACAREZINHO-PR E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estefane Francisca Gonçalves⁵⁰³

Flávio Massami Martins Ruckstadter⁵⁰⁴

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira⁵⁰⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “Fontes para o estudo da Escola Normal e do Curso de Formação de Professores na cidade de Jacarezinho-PR”, realizada entre os anos de 2014 e 2015. O objetivo deste texto é discutir o processo de organização do arquivo escolar e suas

⁵⁰³ Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da rede pública de educação básica no Estado do Paraná.

⁵⁰⁴ Doutor em Educação. Professor adjunto do curso de História, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho – PR – Brasil. Endereço eletrônico: flavioruckstadter@uenp.edu.br

⁵⁰⁵ Aluna do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Fundação Araucária de Desenvolvimento Científico (PIBIC - Araucária)

possíveis contribuições para a pesquisa sobre a história do curso de formação de professores no município de Jacarezinho, a partir da documentação preservada no Colégio Estadual Rui Barbosa.

A escolha do Colégio Estadual Rui Barbosa como foco da pesquisa levou em consideração alguns motivos específicos, dentre os quais: (1) a instituição é uma das mais antigas da cidade bem como de toda a região chamada de Norte Pioneiro do Paraná, tendo sido fundada em 1938, com o nome de Escola Normal de Jacarezinho; (2) em relação à formação de professores, este foi o primeiro curso da região, e um dos primeiros do Estado; (3) o arquivo da instituição guarda grande variedade de documentos, desde a fundação da Escola Normal até o presente.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira, discute a importância dos arquivos escolares na pesquisa histórica em Educação, especialmente a partir da ascensão da temática da história das instituições escolares no interior da área desde os anos 1990. Na segunda parte, são analisados os processos históricos da constituição dos cursos de formação de professores no Estado do Paraná e da Escola Normal, de maneira específica, no município de Jacarezinho. Por fim, apresenta os resultados do trabalho de organização da documentação disponível no arquivo escolar.

Este estudo faz parte do projeto investigativo do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), por meio de seu Grupo de Trabalho Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR) e contribuiu com a organização de um guia de fontes disponibilizado no blog do grupo de pesquisa. As pesquisas realizadas pelo grupo com a temática da história das instituições escolares da região têm contribuído tanto no sentido da preservação da memória educacional quanto da própria história local e regional, articulada às questões mais amplas da história nacional e mundial.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES, ARQUIVOS E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Há certo consenso entre os historiadores da educação brasileiros a respeito do crescimento quantitativo das pesquisas sobre a temática das instituições escolares a partir dos anos de 1990 (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2015b). Atualmente, a temática se constitui como uma das principais linhas de investigação no campo da História da Educação.

O tema é bastante relevante para a área da Educação. Pesquisar a história das instituições escolares é uma forma de preservar não apenas a história de uma determinada instituição, bem como da própria memória e história regional daqueles que estiveram ou estão nela inseridos. Quando articulada a aspectos mais amplos do que apenas o seu entorno específico, estas pesquisas contribuem para a escrita de parte da história local e regional, o que amplia o conhecimento histórico sobre realidades às vezes pouco conhecidas⁵⁰⁶.

Outro aspecto significativo é que as pesquisas acerca das instituições escolares incentivam os integrantes da escola e da comunidade a adotarem uma política de preservação dos documentos e objetos que fazem parte da história da escola e da história da cidade. Este processo de preservação é fundamental para a constituição de parte da memória da escola e daqueles que fizeram e fazem parte da mesma.

Nesse sentido, tais investigações abrem grandes possibilidades de pesquisa. No caso deste trabalho, especificamente, voltamos nossos olhares para o interior das instituições educacionais, e percebemos que os arquivos escolares são valiosos para a perpetuação da memória da instituição, pois guardam documentos relevantes para a constituição de parte da história da escola. Tais documentos, até bem pouco tempo dispensados pela pesquisa histórica em educação, podem se constituir material fértil para pesquisas da área.

Dessa forma, o local de salvaguarda desta documentação nas escolas – o arquivo escolar – tem recebido maior atenção por parte dos pesquisadores:

Os arquivos e os seus documentos têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação. Eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos - professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representado diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas. (MOGARRO, 2005, p.77).

Embora relevantes para a pesquisa acadêmica, nem sempre esses arquivos se encontram instalados em condições adequadas para a preservação da documentação nele presente. Tais casos podem ser considerados até mesmo uma exceção. A regra é a preservação do arquivo em salas úmidas de almoxarifados, com pouca iluminação e ventilação. Além desse problema, outra dificuldade enfrentada diz respeito à própria equipe pedagógica da escola que nem sempre está disponível e compreende a importância do arquivo para a pesquisa sobre a história da instituição. A confiança da

⁵⁰⁶ Um belo exemplo de uma pesquisa sobre história de uma instituição escolar que articula discussões da história regional com o movimento mais amplo da história é o livro de Ester Buffa e Paolo Nosella (2002).

equipe pedagógica, sobretudo da direção das escolas, no trabalho dos pesquisadores é essencial para que o acesso às fontes seja facilitado.

Na pesquisa realizada no Colégio Estadual Rui Barbosa sobre a Formação de Professores em Jacarezinho ofertada pela Escola Normal anexa ao Ginásio Rui Barbosa tais obstáculos não foram intransponíveis. A direção do colégio disponibilizou a consulta ao arquivo que, embora não estivesse em condições ideais para sua preservação, encontrava-se relativamente organizado. É importante destacar este fato, e agradecer publicamente ao colégio e sua equipe pedagógica, pois muitas instituições não acolhem bem propostas deste tipo de pesquisa, muitas vezes por receio de que se encontre alguma informação que “não favoreça a imagem da instituição” ou mesmo pelo desconforto de ter “alguém de fora” entrando em contato com essa documentação e com o colégio.

A ESCOLA NORMAL NO PARANÁ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entrarmos na discussão acerca da Formação de Professores na cidade de Jacarezinho, é necessário abordarmos mesmo que de forma breve as características da Escola Normal no Paraná.

O Paraná se tornou Província no dia 19 de dezembro de 1853, quando foi desmembrado da Província de São Paulo. Ao lermos os relatórios dos presidentes e vice-presidente da Província do Paraná de 1853 a 1889 nota-se o abalo na instrução pública e primária na recém-província do Império Brasileiro.

Como as demais províncias do Império Brasileiro, durante o século XIX o Paraná sofreu intensos períodos de instabilidade no que diz respeito à instrução pública. Recorde-se que devido à Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional de 1834, as responsabilidades quanto à organização da instrução pública foram delegadas para as suas províncias. Esta descentralização das responsabilidades ocasionou dificuldades para a consolidação de um sistema nacional de educação no século XIX, uma vez que cada governo provincial buscou adotar aquilo que considerasse os melhores métodos para instruir a sua população⁵⁰⁷.

O período também era instável para seus representantes de governo, pois em trinta e seis anos de período provincial, até a proclamação da República em 1889, a Província Paranaense teve ao todo quarenta e um representantes sendo presidentes e vice-presidentes.

⁵⁰⁷ Dermeval Saviani (2006) analisa o legado educacional do século XIX no Brasil e aponta como uma das características mais marcantes a descentralização das responsabilidades quanto ao financiamento da instrução pública por parte do governo imperial.

Podemos apontar alguns fatores que caracterizaram a instrução pública e normal no século XIX no Paraná, ora considerada em condição instável apresentando melhoras, ora considerada decadente. Dentre elas estão: a falta de um corpo docente habilitado e bem formado; o baixo ordenado pago aos docentes, como foi apontado por vários dirigentes da província mal dava para sobreviver, quem diria sustentar uma família; a falta de prédios adequados para o funcionamento das escolas; ausência de mobílias, utensílios, livros para as escolas; escassez de recursos financeiros; pouca frequência que se dava ainda devido à pobreza de muitas famílias, que contavam com a ajuda de seus filhos para complementar a renda familiar; o descrédito que era visto a profissão docente; a disseminação da população por um vasto território.

Em relação ao primeiro dos aspectos mencionados anteriormente, a Escola Normal foi introduzida na Província Paranaense em 1870, na capital da província, Curitiba, e deparou-se com as dificuldades de uma província recém-desanexada, na qual somente a criação da Escola Normal não possibilitaria a mudança no quadro educacional da época mencionada pelos presidentes e vice-presidentes em seus relatórios. Segundo Miguel (2008), as Escolas Normais nasceram com o encargo de preparar o docente que iria trabalhar diretamente com o povo, e, dessa maneira, a formação profissional do professor surge vinculada ao ensino primário.

Após a instalação da primeira Escola Normal paranaense, em Curitiba, outras foram inauguradas também em Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho. A Escola Normal de Jacarezinho foi fundada no ano de 1938, mas mesmo assim, constituiu-se em uma das primeiras instituições formadoras de professores no interior do já Estado do Paraná, na região do Norte Pioneiro ou Velho:

“Norte Pioneiro” paranaense, também conhecido como “Norte Velho”, é uma das dez mesorregiões que compõem o Estado do Paraná segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É composto por 46 municípios, agrupados em cinco microrregiões (Jacarezinho, Cornélio Procopio, Ibaiti, Assaí e Wenceslau Braz). Em geral os municípios são de pequeno porte. No total somam cerca de 540 mil habitantes, o que corresponde 5% do total de habitantes do estado [...] (RUCKSTADTER, RUCKSTADTER, p. 112, 2015a).

Para situar, Jacarezinho foi Distrito desde 4 de julho de 1890, elevado a Município, com a denominação de Nova Alcântara em 2 de abril de 1900 e em virtude da Lei número 525 de 9 de março de 1904, tornou-se cidade-sede da Comarca e do Município. Segundo o professor Thomaz Aimone (1975) com a nomeação do Interventor Manoel Ribas, Jacarezinho foi sendo conhecido pelos Paranaenses, após a abertura da Estrada do Cerne facilitando o transporte e ligando o Norte ao Sul do Estado. Aimone menciona ainda que antes do Interventor Manoel Ribas explanar a ideia da construção

da Escola Normal, em uma confabulação entre o interventor e o prefeito, Manoel Ribas teria dado a ideia de dividir o município de Jacarezinho em outras cidades devido ao “vazio demográfico”⁵⁰⁸. O Dr. João Aguiar protestou a perda do patrimônio e logo retrucou a proposta.

Manoel Ribas teria dito que em lugar de terras que nada produziam, iria pedir a construção de uma Escola Normal Secundária em Jacarezinho,

“[...] onde os filhos desta rica Região irão recebendo Diplomas, as famílias vêm para cá, o comércio aumenta e os professores que aqui forem nomeados, receberão um belo ORDENADO e somente irão gastar aqui, como todas as famílias dos estudantes” (AIMONE, 1975, p.143)

Dessa maneira, teria pedido ao prefeito que arranjasse um bom lugar para construção do prédio. O local escolhido foi a quadra entre as ruas Manoel Ribas, Jequitinhonha, Ibagi e Rua Chui, hoje denominadas, Manoel Ribas, Rodrigo Octávio Torres Pereira, Padre Melo e Benjamin Constant.

No ano de 1938 o Colégio Rui Barbosa foi criado com o nome de Escola Normal, e de acordo com o Histórico do Colégio, em 25 de maio do mesmo ano pelo Decreto nº 6887 iniciou suas atividades.

Para compreendermos as escolas de professores no Paraná, na década de 1930, é necessário retomarmos o Código de Educação de 1937. Embora esse Código não tenha sido aprovado ele continha a proposta de educação que o governo destinava às classes trabalhadoras, por meio do ensino nas escolas públicas,

As escolas normais paranaenses foram transformadas em escolas de professores pelo Decreto nº 6.150, de 10 de janeiro de 1938. [...] O mesmo decreto criava um ginásio em Jacarezinho (Norte Pioneiro) e determinava que, anexa a cada um dos ginásios do Estado, funcionasse uma escola de professores [...]. (MIGUEL, 1997, p.70)

Como destaca Maria Elisabeth B. Miguel, o regulamento dos cursos de formação de professores foi aprovado pelo decreto nº 6.597 de 15 de março de 1938 e vigorou no Estado do Paraná até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1964.

Em Jacarezinho no dia 1º de fevereiro do ano de 1943, no salão nobre do Ginásio Rui Barbosa realizou-se a reunião solene de instalação da “Escola de Professores”,

⁵⁰⁸ O mito do vazio demográfico aparece na historiografia mais tradicional sobre a região do chamado Norte Pioneiro do Paraná, bem como em escritos de memorialistas da região, como é o caso das obras de Aimone. Segundo este mito, a região estava desocupada, pronta e à espera de sua ocupação, o que se efetivou com a ação colonizadora, principalmente através de migrações provenientes de Minas Gerais e de São Paulo de forma predominante, no período de expansão da produção cafeeira (séculos XIX e XX). Esse pensamento contribuiu para apagar a presença de vastas populações indígenas que habitavam o território e que foram expulsas e/ou exterminadas no contexto de avanço da produção agroexportadora na região. Veja-se mais sobre o tema em MOTA (2009).

criada pelo Governo do Estado do Paraná pelo decreto nº 1.514 de 12 de janeiro de 1943. Sessão na qual se fazia presente o Diretor do Colégio Rui Barbosa, Guido Arzua, o prefeito João de Aguiar e parte do corpo docente (ATA, 1943).

Para a admissão dos alunos no Curso de Formação de Professores era necessária a seguinte documentação:

O *Certificado de Exames de Licença Ginásial* – era o documento que certificava que os alunos haviam frequentado uma instituição de ensino e foram aprovados em Exame de Licença Ginásial. O certificado apresenta disciplinas e notas dos alunos.

O *Atestado de Idoneidade Moral* – era uma declaração feita por duas pessoas que atestavam que conheciam o candidato a ingressar no Curso de Formação de Professores há mais de dois anos. Que a pessoa era portadora de absoluta idoneidade moral e cívica e que até a presente data desconhecia a existência de qualquer fato que desabonasse o conceito atestado.

As *Taxas de ensino* – eram fichas que comprovavam o pagamento das taxas de anuidade do Curso de Formação de Professores.

O *Atestado de Saúde ou Atestado de Capacidade Física* – tinha como finalidade examinar as condições, as capacidades físicas e mentais dos alunos e se esses estariam aptos para o exercício do magistério.

O Curso de Formação de Professores da Escola Normal de Jacarezinho recebia alunos de ambos os gêneros, porém, durante 1943 a 1950 o curso foi quase que exclusivamente feminino.

Nos primeiros anos de funcionamento da Escola de Professores de Jacarezinho até o ano de 1946, o curso era dividido em quatro seções durante dois anos. Os alunos que ingressaram no Curso de Formação de Professores no ano de 1943 no ano seguinte concluíram o curso, de acordo com o Regulamento das Escolas de Professores do Estado do Paraná (saíam com condições legais de receber o grau de Professor Primário). O currículo de 1943 a 1946 era composto da seguinte maneira:

- 1ª secção- Psicologia Geral e Infantil, Pedagogia Geral, História da Educação, Metodologia e Prática de Ensino, Educação Doméstica.
- 2ª secção- Metodologia e Prática do Ensino, Pedagogia Experimental, Biologia Aplicada a Educação, Economia Doméstica, Puericultura, Educação Física, Higiene Escolar, Agronomia.
- 3ª secção- Metodologia e Prática de Ensino, Biologia Educacional, Sociologia Geral, Sociologia Educacional, Agronomia, Educação Física.
- 4ª secção- Metodologia e Prática do Ensino, Desenho, Modelagem e Caligrafia, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico.

A partir de 1946 o currículo da Escola de Professores passou a ser ofertado em três anos e as disciplinas ficaram divididas da seguinte maneira:

- 1º ano: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, História da Música, Música e Canto, Educação Física recreação e jogos.
- 2º ano: Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Agronomia, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, recreação e jogos.
- 3º ano: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Puericultura, Metodologia do Ensino Prático, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, recreação e jogos.

Na primeira década de funcionamento da Escola Normal, concluíram com condições legais o Grau de professor primário na Escola de Professores de Jacarezinho, 132 discentes (4 do sexo masculino e 128 do feminino). É relevante destacar que a maioria dos discentes que fazia parte da escola de professores eram mulheres, ou seja, o magistério no século XX na Cidade de Jacarezinho mesmo sendo destinado tanto ao gênero masculino quanto ao feminino na primeira década de funcionamento foi frequentado pelo público feminino.

Os alunos do curso de formação de professores dessa década tinham a faixa etária de 14 a 34 anos. Cabe destacar ainda que a maioria dos alunos eram estudantes de cor branca, havia uma minoria de pessoas morenas e aparece uma aluna negra nos documentos.

Como menciona o professor Thomaz Aimone (1991), a ideia do interventor do Estado do Paraná Manoel Ribas de construir uma Escola Normal na cidade, posteriormente Ginásio Rui Barbosa possibilitou a vinda de muitas pessoas para o município e o aumento da cidade.

De fato, a Escola de Professores de Jacarezinho anexa ao Ginásio Rui Barbosa, além dos aspectos educacionais foi muito importante para o crescimento da cidade. A instituição atraiu a vinda de outras pessoas para essa cidade, pois vários docentes e discentes acabaram residindo nesta cidade assim como suas respectivas famílias, algo que de certa forma influenciou a economia local e com o processo de (re) ocupação do município.

A ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO ARQUIVO ESCOLAR DO COLÉGIO RUI BARBOSA

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas) na sua multidimensionalidade assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (MOGARRO, p.79, 2005).

Os arquivos escolares são fundamentais para pesquisas na área das instituições escolares, são guardiões de fontes para constituir parte da história e memória de uma instituição, bem como da sociedade em que esta inserida.

O arquivo que muito somou com essa pesquisa, encontra-se sobre a salvaguarda de uma das instituições escolares mais antigas da cidade, que possui 77 anos de história e memória, e que contribuiu e continua a contribuir com o ensino na região. No ano de abertura de suas portas em 1938 a instituição era denominada Escola Normal, a terceira do Paraná e a primeira da sua região, atualmente a escola é denominada Colégio Estadual Rui Barbosa e oferta os seguintes cursos: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, situada no Município de Jacarezinho no Norte Pioneiro do Paraná.

Assim como outros arquivos, que se encontram em lugares inadequados, tidos como arquivo morto - expressão que faz menção a locais que abrigam vários documentos de forma aleatória em diferentes locais de uma instituição, sendo em bibliotecas, quartos de depósito, vãos de escadas, banheiros desativados, almoxarifados dentre outros, o arquivo do Colégio Rui Barbosa encontra-se em lugar inapropriado no almoxarifado; possui uma organização razoável e formas de armazenamento precárias.

Devido ao pouco espaço físico que a instituição possui, o arquivo está em um local inadequado, embora a grandiosidade de fontes presentes no mesmo, a precária condição em que se encontra compromete a integridade dos documentos.

Foi realizado em um primeiro momento o levantamento de todos os documentos presentes na escola. Como o colégio guarda também documentação de outras escolas já extintas e de diferentes épocas, diante de tantas possibilidades, optou-se por trabalhar com os documentos referentes à Escola Normal de Jacarezinho.

Os documentos referentes à Escola de Professores (a partir da década de 1940) compõem um rico material para a pesquisa. Após separar o material a ser utilizado, iniciamos a catalogação dos documentos e digitalização das fontes, para a produção de um guia que foi disponibilizado *online* mais tarde.

Os documentos passaram por um processo de organização e catalogação. Entretanto, o Colégio Estadual Rui Barbosa entrou em processo de reforma no ano de 2014; com isso, os documentos foram retirados do arquivo e levados para outra sala, por pessoas despreparadas, o que gerou uma desorganização das caixas e do arquivo.

Um dos problemas que acabam por comprometer a exequibilidade da pesquisa é a falta de organização, catalogação e disponibilização desses arquivos, pois, muitas vezes fazer o levantamento dos documentos presentes em um arquivo desorganizado consome muito tempo que poderia ser utilizado em outras atividades.

Embora a escola não apresente um espaço apropriado para o arquivo escolar, os representantes da instituição destacaram o projeto de ter um local destinado para a salvaguarda dos documentos que estende desde os anos de 1938 até os dias atuais. Ter um espaço próprio para a salvaguarda de documentos de uma instituição é de suma relevância para os pesquisadores da história da educação e das instituições escolares; é nesses espaços que encontramos fontes variadas para pesquisar aspectos diversos sobre o sistema educacional, a importância da instituição para a comunidade e como a mesma foi inserida no município, qual a finalidade da criação de uma instituição, o que proporcionou para a comunidade, entre outras questões.

Mais do que um espaço adequado, deve-se ter a conservação do arquivo, bem como a manutenção de sua organização. Além disso, é necessária sua disponibilização e o acesso à informação, para que demais pesquisadores tenham acesso e que os documentos presentes nas instituições educativas possam contribuir com novas pesquisas.

CONCLUSÃO

O trabalho de organizar um arquivo escolar não se constitui em tarefa fácil. Geralmente, os documentos dos arquivos escolares, muitas vezes chamados de arquivos mortos, estão em más condições de armazenamento, acondicionados em locais impróprios como almoxarifados ou banheiros desativados e sem uma organização muito bem definida.

Embora seja um desafio trabalhar em arquivos escolares, esta é uma tarefa essencial para aqueles que se propõem a estudar a história das instituições escolares. Nas últimas duas décadas, desde os anos 1990, o tema recebeu bastante atenção por parte dos historiadores da educação brasileiros, interessados em discutir aspectos mais

específicos do sistema educacional brasileiro, partindo da realidade vivenciada nas instituições onde a educação escolar de fato se materializa: as escolas.

Nesse sentido, as possibilidades de pesquisa com a documentação disponíveis nesses espaços se ampliam. No entanto, ainda é uma realidade a necessidade de mais trabalhos de organização e disponibilização desses acervos à comunidade acadêmica. Foi com este intuito que se realizou a pesquisa no arquivo do Colégio Estadual Rui Barbosa de Jacarezinho – PR.

Sob este aspecto, o trabalho contribuiu para preservar parte da memória da instituição educativa, que atuou como uma das primeiras instituições formadoras de professores no Norte Pioneiro do Paraná. Em meio às dificuldades que são inerentes em trabalhos desta natureza, elaborou-se um guia das fontes disponíveis na instituição sobre o período mencionado. Este catálogo está disponibilizado na íntegra no blog do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo de Trabalho Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

REFERENCIAS

ATA de reunião solene de instalação da “Escola de Professores”, criada pelo Governo do Estado do Paraná pelo decreto nº 1.514 de 12 de janeiro de 1943.

AIMONE, Thomaz. *Meu ginásio Rui Barbosa de Jacarezinho*. Jacarezinho: [s.n.], 1991.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Schola Mater: A antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MIGUEL, Maria E. Blanck. *A Escola Normal no Paraná: Instituição Formadora de Professores e Educadora do Povo*. 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/9.pdf>. Acesso em: 15 Nov. 2013.

_____. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 05, n. 02 [10], jul./dez. 2005, p. 75-99.

MOTA, L. T. *As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924)*. Edição Revista e Ampliada. Maringá: EDUEM, 2009.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. Fontes para a História das Instituições Escolares no Norte Pioneiro do Paraná. Reflexões sobre um itinerário de Pesquisa. *Educere et Educare Revista de Educação*. Cascavel, v.10, n. 19, jan./jun. 2015a, p.109-117. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11693/8489>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. A (re)conciliação da História da Educação com as instituições escolares: alguns apontamentos. *Interfaces Científicas: Educação*. Aracaju, v. 4, n. 1, out. 2015b, p. 9-20. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/2547>>. Acesso em 06 jan. 2016.

SAVIANI, D. O Legado do “Breve Século XIX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. *et alli*. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 07-32.

Os intelectuais e o ensino de história nas páginas do *Jornal do Brasil* (1930-1937): aspectos de um debate estratégico

Marcelo Hornos Steffens

marcelo.steffens@unifal-mg.edu.br

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG/Brasil)

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar o debate sobre o ensino de história nas páginas do *Jornal do Brasil*⁵⁰⁹, entre os anos de 1930 e 1937, período no qual ocorria no país um dinâmico debate educacional, cultural e político intensificado com o movimento revolucionário de 1930, que derrubou a chamada Primeira República, e

⁵⁰⁹ *Jornal do Brasil*: Fundado em 1891, inicialmente monarquista. Durante a década de vinte, atuava em uma linha de moderação. Em 1926 o *Jornal do Brasil* apoiou a candidatura de Washington Luís à presidência da República, vendo em sua eleição a possibilidade de uma conciliação nacional. Mesmo quando a oposição ao governo começou a crescer, o jornal conservou sua posição, criticando moderadamente a Aliança Liberal e a candidatura oposicionista de Getúlio Vargas. Com a eclosão da Revolução de 1930 o *Jornal do Brasil* foi submetido a fortes represálias, que culminaram na invasão e no empastelamento de sua sede. Com isso, o jornal viu-se impedido de circular por um período de quatro meses. A posição do jornal diante do Governo Provisório foi de cautela. Em 1932, o jornal deixou entrever sua simpatia pela revolta paulista. Em 1934, apoiou a Constituição, basicamente porque esta trazia o país de volta à legalidade. O continuísmo de Vargas não foi entretanto inteiramente aceito.

No decorrer da década de 1930, o *Jornal do Brasil* foi perdendo sua importância como órgão noticioso, voltando-se quase que exclusivamente para os anúncios classificados. Mantendo suas primeiras páginas inteiramente ocupadas por anúncios, o jornal recebeu nessa época o apelido pejorativo de “jornal das cozinheiras”.

Ainda assim, o *Jornal do Brasil* não se omitiu totalmente diante dos principais fatos políticos do momento. Dentro de uma perspectiva conservadora e católica, criticou os movimentos de esquerda, como a Aliança Nacional Libertadora, e repudiou a Revolta Comunista de 1935. Por outro lado, ainda de acordo com sua posição antiextremista, viu com maus olhos o movimento integralista. Essa mesma posição explica a atitude do jornal diante da Lei de Segurança Nacional de 1935, vista como um instrumento eficiente para reprimir os extremistas de esquerda e de direita. Até mesmo o golpe que instaurou o Estado Novo (10/11/1937) foi considerado uma alternativa viável para resolver a crise política, embora o jornal tivesse apoiado a candidatura oposicionista de Armando de Sales Oliveira à presidência da República.

No decorrer do Estado Novo, o *Jornal do Brasil* adotou uma política de conciliação, mantendo relações cordiais com o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e demonstrando simpatia para com a legislação trabalhista e a política econômica de Vargas. A partir de <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-brasil>, acesso em 23/11/2015.

permaneceu intenso sob o regime democrático-liberal até o fim de 1937, quando Getúlio Vargas instituiu a ditadura do Estado Novo.

Os debates no campo da educação apontavam para duas necessidades prementes: a constituição de uma educação nacional e para a necessidade de um método adequado ao aprendizado. Em 1931, ocorrera a reforma de Francisco Campos, então no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MORAES, 1992), inspirada fundamentalmente pela proposta da Escola Nova.

Nesse contexto, os objetivos do ensino de história foram muito além de construir o orgulho nacional e o patriotismo, a própria obrigatoriedade na grade curricular no ensino primário e secundário da disciplina de Moral e Cívica foi abandonada. Pelos debates dos intelectuais no *Jornal do Brasil*, inclusive em uma coluna intitulada *Ensino de História*, pode-se afirmar que ele estava na ordem do dia.

O contexto e o debate

As áreas e os campos do conhecimento na década de 1930 não estavam claramente constituídos, nem tampouco havia uma nítida demarcação do campo de ação dos historiadores; **esses entendidos como intelectuais⁵¹⁰, visto** que eram com frequência, **segundo Angela de Castro Gomes (1999)** “poetas, romancistas, juristas e, praticamente todos, jornalistas militantes” (p. 38).

Com o objetivo de construir entre a população as condições adequadas para o reconhecimento de um sentimento nacional, inúmeros mecanismos no campo cultural foram criados como jornais e revistas que contavam em seus quadros com parcela importante da intelectualidade nacional e que divulgavam de modo refinado desde atos do governo até comentários sobre livros de literatura, ciência e história.

No campo da educação, na esteira da década passada, os debates eram intensos com duas necessidades prementes: uma primeira, a constituição de uma educação nacional, inexistente até então e embora houvesse experiências variadas e ricas no país, elas limitavam-se quando muito a alguns estados ou apenas a seus principais municípios. Segunda, a de um método adequado ao aprendizado.

Em relação a essas necessidades, no âmbito da educação brasileira do período analisado, tivemos a Reforma de Francisco Campos (1931), que segundo Guy de Holanda (1957) marcou a separação entre a época contemporânea da educação brasileira e sua fase anterior. Essa reforma tratou não apenas dos conteúdos que

⁵¹⁰ A perspectiva assumida por Gomes para se referir aos historiadores como intelectuais é correlata ao conceito de intelectual desenvolvido por Jean-François Sirinelli (2003), que os considera como pertencentes a determinados grupos sociais, profissionais e de afinidades, relações que interferem em suas concepções e perspectivas de análise e que são indicativos deste mesmo pertencimento.

deveriam ser ministrados em história, mas também dos métodos de ensino que deveriam ser aplicados. Inspiradas pela proposta da Escola Nova, bastante influenciada pelo escrito de John Dewey, o ideário escolanovista estava centrado na valorização da capacidade individual do aprendiz mediada pela experimentação e pela vivência significativa daquilo que se aprende. Como afirma Cynthia Greive Veiga:

Sobre o método da escola ativa, os conhecimentos da psicologia intervieram na elaboração de outro modo de aprender. Este pode ser caracterizado pelos seguintes elementos: associação entre os diferentes estágios de aprendizagem infantil e a graduação dos saberes a ser ensinados; relação entre a capacidade da criança e estímulo a ser desenvolvido; introdução ao princípio ativo no processo de aprendizagem (VEIGA, 2007, p. 271).

A partir de nossa fonte, o *Jornal do Brasil*, registramos um intenso debate sobre a questão. Em coluna intitulada *Ensino de História*, por exemplo, se discutia o tema nesse novo contexto tendo em conta os objetivos urgentes que deveriam ser atendidos no estudo das disciplinas História da Civilização e História do Brasil. Como afirma Ângela de Castro Gomes:

Projetar um novo Estado era, assim, investir na produção de lealdade-legitimidade, que englobaria os futuros cidadãos e, sem dúvida, aqueles já definidos (ou ao menos potencialmente definidos) como tais. O futuro não se faz sem o passado, e este é um ato humano de rememoração. Seria básica a realização de um processo de “narração” da história, que identificasse os acontecimentos, os personagens e “os sentidos” de seus atos (GOMES, 1999, p. 23).

Em coluna de 25 de agosto de 1931, Affonso Celso⁵¹¹, importante intelectual do período, que era presença constante na *Ensino de História* discorria, e ao que pareceu concordava, sobre a concepção de ensino de história, inspirado nas reflexões de S. Copra⁵¹², inspetor geral de instrução pública na França. Uma das primeiras reflexões trazidas por Celso foi a da importância do professor – “tanto valerá o mestre quanto a lição”- que para ele deveria ser um especialista em história nos mais diversos níveis. Outro ponto interessante anotado por Celso foi o da necessidade do domínio de método

⁵¹¹ Affonso Celso de Assis Figueiredo Júnior (1860-1938). Nascido em Minas Gerais, filho do Visconde de Ouro Preto. Formou-se na Faculdade de Direito (1880) de São Paulo. Fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL) e presidente perpétuo do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Durante 40 anos foi professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Escreveu importante obra, *Porque me ufano de meu país* (Ed. Laemmert, 1901). Com a Proclamação da República migrou com a família para Portugal, em seu retorno afastou-se da política e dedicou-se, além do magistério, ao jornalismo. Muito católico recebeu da Igreja Católica o título de conde papal (GOMES, 1999).

⁵¹² Não foi possível identificá-lo.

pelo professor, característica comum à ciência, à atividade científica. Seria, portanto, fundamental o domínio do método, que é específico na história:

É preciso que os professores de história saibam como ela se faz, o quanto é difícil, a prudência que devem observar em suas afirmativas, tendo rigorosa imparcialidade no estudo e exposição dos fatos, abstando-se de dogmatismos e preconceitos. É, sem dúvida, essa atitude crítica do espírito ante os fatos sociais, o que constitui o espírito histórico, indispensável ao ensino cívico⁵¹³. Substitua o professor a seca apresentação dos acontecimentos pela análise escrupulosa dos testemunhos e dos monumentos contemporâneos deles (*Jornal do Brasil*, 25 ago. 1931, p. 5).

O valor da ciência era uma preocupação e teria como resultado o ensino adequado. No entanto, ao eleger os testemunhos e seus monumentos como referências de uma educação científica, isso nos pareceu ser o sinal de uma história positivista⁵¹⁴ e predominantemente prescritiva que abarcava a ideia da “história mestra da vida”. Os indivíduos deveriam inspirar suas vidas nos grandes exemplos humanos.

Em outro aspecto e com alguma surpresa, levando-se em conta os objetivos apontados com certa unanimidade em relação ao ensino de história – a formação do orgulho e sentimento nacional e do patriotismo - a reforma de Francisco Campos retirou disciplinas mais claramente voltadas para este fim como Moral e Cívica, que deixou de ser uma disciplina obrigatória tanto no ensino primário como no secundário. Papel esse que seria cumprido pelo ensino de história (MORAES, 1992).

No entanto, quando falamos de sentimento nacional no Brasil, não estamos tratando do mesmo movimento havido na primeira parte do século XIX na Europa, inspirado na luta contra os Estados multinacionais e de caráter revolucionário. Não houve um movimento revolucionário que marcasse a separação e a independência do país, não existiu um movimento modernizador que se relacionasse à independência

⁵¹³ Em texto anterior o mesmo Affonso Celso indicava o que seria este ensino cívico: “A grande massa dos filhos do povo não frequentam outras escolas, e a história é para a vida coletiva o que a memória é para a vida individual: a condição primeira para o conhecimento de si mesmo (...) O estudo da história não é apenas objeto de curiosidade, desenvolvendo a imaginação pelo exame do passado. Tem um caráter moral: na biografia dos homens ilustres: mas a sua vantagem específica está em iniciar as jovens inteligências na ciência do mundo social e político, despertando-lhes o senso da coletividade da vida em comum, e, dando-lhes estímulos para altas aspirações” (*Jornal do Brasil*, 21 jul. de 1931, p. 5).

⁵¹⁴ Entendido aqui, de forma sintética, com essas características: “Augusto Comte ridicularizava o que chamava de ‘insignificantes detalhes estudados infantilmente pela curiosidade irracional de compiladores cegos de anedotas inúteis’, e defendia o que chamou, numa frase famosa, ‘uma história sem nomes’. Herbert Spencer queixava-se de que ‘As biografias dos monarcas (e nossas crianças aprendem pouco mais do que isso) pouco esclarecem a respeito da ciência da sociedade’. Da mesma maneira, Durkheim despreza os acontecimentos particulares, nada mais do que ‘manifestações superficiais’; a história aparente mais do que a história real de uma determinada nação” (BURKE, 1997, p. 19-20).

nacional. Pelo contrário, o Brasil foi o único país latino-americano que se manteve uma monarquia. Sua conformação foi peculiar.

Assim, quando tratamos de formação de uma consciência nacional tratamos de um processo pensado pelas elites intelectuais, de diversas matrizes, que buscam resolver muito mais o problema sobre o tipo de povo que habita o país do que pensar formar de inclusão social e econômica numa perspectiva igualitária legada pelo iluminismo. As discussões sobre o ensino de história relacionam-se a esse contexto e assumem um valor, na década de 1930, estratégico.

Affonso Celso, na edição de 17 de fevereiro de 1931, apresentou aspectos de um debate em curso centralizado pelo Comitê Internacional de Ciencias Históricas⁵¹⁵, sediado em Paris, e para o qual 28 países enviaram sugestões. Affonso Celso dedicou especial atenção a parte do Boletim intitulada *Cráterios para o ensino geral da História*, escrita pelo professor espanhol, Rafael Altamiro⁵¹⁶.

Dentre os temas do Boletim reproduzidos no jornal, Affonso Celso deu atenção a um outro ponto da discussão: ensinar a história nacional ou ensinar a história da civilização. Sobre isso, numa posição ambígua, o autor não negava a importância da história da civilização mas considerava que privilegiar o ensino da história nacional “(...) não resulta do espírito chauvinista, mas da dificuldade prática, sobretudo em escolas primárias, de ensinar ao mesmo tempo a história nacional e história universal, sem o sacrifício de uma ou de outra” (*Jornal do Brasil*, 17 fev. 1931, p. 3).

Além da questão relativa ao ensino concomitante da história nacional e da história da civilização, o Boletim trazia discussões sobre os conteúdos a serem ensinados. Sobre o dilema de que conteúdo ensinar em história, a sugestão era exatamente o meio termo, um pouco de história universal, um pouco de nacional. Tratava-se de “[Mostrar] (...) as influências que de todos os lados contribuíram para a sua formação e bem assinalar o papel de cada nacionalidade no conjunto da evolução humana” (*Jornal do Brasil*, 17 fev. 1931, p. 3).

O que interessava, todavia, era reconhecer, a partir da história nacional, a inserção do país no contexto internacional, considerando que ele não se fez de modo isolado. “Parece que a coisa única essencial é manter o ponto de vista que consiste em

⁵¹⁵ La Conferencia Internacional de Ciencias Históricas se fundó en 1900, y se organiza cada cinco años; sin embargo, durante los periodos de las dos Guerras Mundiales se paralizó, hasta el momento ha celebrado 21 sesiones, por el cual consiste en el evento histórico con más influencia al nivel mundial, conocido como “las olímpicas históricas”. En el día 23 de agosto de 2015 hasta 29 de agosto de 2015, se celebra la 22ª Conferencia Internacional de Ciencias Históricas en Jinan de la provincia de Shandong. <http://ichschina2015.org/cms/Español/1020.jhtml>. Acessado em 25/11/2015.

⁵¹⁶ Sem informações biográficas.

fazer mostrar ao aluno a obra coletiva das nações na humanidade (*Jornal do Brasil*, 25 jul. 1931, p. 5).

Outra notícia publicada sobre o ensino de História indicava o alcance internacional do tema. Intitulada *A reabertura da Universidade de Paris: início da temporada anual das grandes manifestações artísticas e científicas*, Paul Valéry⁵¹⁷, da Academia Francesa, proferiu na Sorbonne palestra sobre o uso da história. Inicialmente Valéry tratou das novas teorias que não cogitam (...) “de depreciar o valor das grandes obras históricas mas de prevenir o historiador contra os perigos que o ameaçam no tocante à sua responsabilidade como intérprete e crítico dos acontecimentos do passado”. Segundo ele, o homem moderno não se interessa por história o que proporcionou a expansão de toda uma literatura histórica e romanesca “em oposição aos estudos sérios baseados em documentos”, assim, se poderia escrever uma “história completamente imaginária” que poderia ser escolhida em detrimento de uma “história verdadeira”. O problema apontado por Valéry pareceu ser o dos resultados que a “história feita” produziria, em especial para as nações,

(...) comparável ao [uso] que se faz da literatura que só procura distrair o leitor e desvirtua as personagens e os fatos, e com a afirmação de que, dada a vertiginosa sucessão de acontecimentos que caracteriza a vida moderna, o passado é cada vez menos aplicável ao presente, o que torna hipotético o ensino de história (*Jornal do Brasil*, 1 de dez. 1931, p. 13).

Interessante apontar que o processo de constituição da disciplina e do conhecimento da História acontecia ao mesmo tempo em locais distintos. As fronteiras estabeleciam sua distinção em relação à literatura - usada apenas para “distrair” - e a história, “científica”, “verdadeira” e essencial na formação do “espírito”. Preocupação que servia, tendo em conta a reprodução do artigo de Valéry, para trazer mais elementos para as discussões internas.

Outro intelectual que apareceu nas páginas do *Jornal do Brasil* foi Alfredo Balthazar da Silveira⁵¹⁸, com o artigo intitulado *Em defesa de nossas histórias*, que apesar da impressão polifônica do título, contribuiu para o debate através de uma leitura cuja mistura se compunha de nacionalismo, de história pátria e de cristianismo. Refletiu ele:

O professor de história (...) tem que ser um educador daqueles que se acham sob a sua vigilância espiritual (...) O ensino de

⁵¹⁷ Paul Ambroise Valéry (1871-1945). Poeta, com carreira no Direito e filósofo. Importante autor de variada e extensa obra. Talvez a mais significativa seja, *Introdução ao método de Leonardo Vinci* (São Paulo: Ed. 34, 1998), cuja primeira edição foi do ano de 1894, na qual esboça a ideia de uma “lógica imaginativa”, que se funda no encontro de relações “entre coisas cuja lei de continuidade nos escapa” (João Alexandre Barbosa, orelha).

⁵¹⁸ Poucas indicações bibliográficas. Escrevia com alguma frequência no *JB*. Foi professor do Instituto de Educação, supomos que do Rio de Janeiro.

história pátria deve revestir-se de um cunho essencialmente nacionalista, afim de que as crianças saibam amar a terra em que nasceram e venerar todos aqueles que contribuíram para o seu engrandecimento, não só por que o patriotismo não deve ser concebido como uma série de ensinamentos destinados a amesquinhar os estrangeiros, senão também por que é de absoluta necessidade neutralizar a campanha de difamação a brasileiros ilustres, que se recomendaram ao apreço dos seus concidadãos pelos serviços e virtudes. (...) Narrando aos seus discípulos a maneira por que se há desenvolvido a sua nação, o professor não se esquecerá, por certo, de salientar traços característicos daqueles de quem descendem, bem como a utilização de suas energias cívicas no desbravamento do território, no aperfeiçoamento moral dos que o povoavam, então, na aplicação constante dos melhores preceitos da moral, que se encontraram enfeixados nos ensinamentos legados pelo Divino Nazareno, na defesa da terra contra a desmesurada ambição de hordas estrangeiras (...) Não será benefício, portanto, o curso de história nacional[em especial do segundo império e começo da república], cujo encarregado, movido por sentimentos partidários, falsear os principais acontecimentos, em lhes emprestando uma significação irreal, mesmo por que, o estudo da história de um povo, para realizar o seu objetivo principal, que é o de fazer cidadãos capazes de aproveitar-se das lições, que lhes deixaram os que os precederam, deve ser integral e nunca feito de fragmentos e conceitos emitidos por espíritos apaixonadas. (...) não pode ser ministrado senão por aqueles que não estiverem dominados por aquilo que Spencer denominou a superstição política e cujo resultado é a perturbação do senso crítico [pouco legível]. E o melhor meio de fazer da história pátria um agente de solidariedade nacional, é estimular, em cada criança, uma crença forte na grandeza dos predicados da sua raça, que para triunfar, carece de belos ensinamentos do passado (JB, 6 de abr. de 1932, p.10).

O texto de Silveira pareceu-nos exemplar do debate no período e em sua síntese. O nacionalismo de que nos falou o autor foi o nacionalismo patriótico ou conservador, do serviço à pátria, independentemente da existência da desigualdade de estatutos entre seus “cidadãos” - e não falamos aqui apenas da desigualdade econômica – da existência de cidadãos de primeira, segunda, terceira etc. ordem. O ensino de história funcionaria para atender a este primeiro objetivo. Não havia também qualquer discussão sobre o país e suas “raízes” – o que não foi surpreendente – o Brasil era um país católico ou cristão, de influência europeia que foi responsável pelo “aperfeiçoamento moral dos que o povoavam”. E um terceiro elemento, recorrente este, foi a função da história e do ensino do passado cumprirem o papel de *magistra vitae*, mestra e orientadora da vida, aspecto que também a uma abordagem positivista da história.

A questão da paz e do aprofundamento das relações de amizade entre os países latino-americanos também envolveu o ensino de história. Em 1933, o *Jornal do Brasil* noticiava o acordo firmado pelo Brasil e pela Argentina, com o objetivo de estreitar relações e que (...)”perfeitamente consolidado os alicerces de suas nacionalidades, fieis ao voto emitido pelo I Congresso de História Nacional, reunido em Montevideu no ano de 1928” (...) resolveram celebrar um convênio para a revisão dos textos de ensino de história e geografia, que teve como resultado o seguinte:

Artigo I – O Governos da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Argentina farão proceder a uma revisão dos textos adotados para o ensino de história nacional em seus respectivos países, expurgando-os daqueles tópicos que sirvam para excitar no aluno desprevenido da juventude a aversão qualquer povo americano.

Artigo II - O Governos da República dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Argentina farão rever periodicamente os textos adotados para o ensino de geografia, pondo-os de acordo com as mais modernas estatísticas e procurando estabelecer neles uma noção aproximada da riqueza e da capacidade de produção dos Estados americanos.

(...) Artigo IV – Qualquer Estado americano que o desejar, poderá aderir a este Convênio, anunciando esse seu propósito ao Ministério das Relações Exteriores da República dos Estados Unidos do Brasil. Cada adesão só se fará efetiva depois de com ela se mostrarem de acordo os Governos da República Argentina e dos outros Estados que, na ocasião, sejam parte neste Convênio (...) Rio de Janeiro DF, aos dez dias do mês de Outubro ao ano de mil novecentos e trinta e três (...) (*Jornal do Brasil*, 11 de out. de 1933, p. 10)⁵¹⁹.

Como dito, havia uma relação entre a preocupação com a paz mundial e o ensino de história. Relatou o *Jornal do Brasil* a conferência da Sra. Mary Dingman⁵²⁰, presidente do Comitê de Desarmamento, organizado pelas associações femininas do mundo. Segundo o Jornal, a conferência, realizada na Associação Brasileira de Educação (ABE), seção Rio de Janeiro, dizia que:

(...) que era tarefa das educadoras contribuir para extirpá-lo [o instinto belicoso]. Ninguém poderia negar hoje a unidade do mundo, quer dizer, a multiplicidade de laços sociais e econômicos que passam por cima de fronteiras. Certo continua a existir o patriotismo positivo, dirigido no sentido da elevação moral de cada pátria. Mas o chauvinismo agressivo está desmoralizado, como o ficaram o espírito da tribo e o

⁵¹⁹ Curiosamente na edição de 26 de novembro de 1933, p.10, do *JB*, noticiou que o articulista do jornal português *Primeiro de Janeiro*, Nuno Simões, reivindicou em artigo de 25 de novembro de 1933, que seria da máxima “conveniência [para Portugal] em aproveitar, realizando com o Brasil convênios semelhantes e fáceis de efetivar nos quais este país reivindicaria a revisão dos injustos textos brasileiros oficializados sobre o ensino de história”.

Em 29 de dezembro de 1933 o *Jornal do Brasil* noticiou o acordo de revisão dos textos históricos entre Brasil e México (*Jornal do Brasil*, 29 de dez. de 1933, p. 11).

⁵²⁰ Sem informações biográficas.

provincianismo. Defendeu a Sra. Dingman com entusiasmo a obra da liga das Nações, tão ignorada e tão injustamente desprezada. (...) Tenham paciência os adversários da Liga! Esta tem apenas 15 anos, e se o governo de cada nação custa a se aperfeiçoar, é preciso conceder-se algum tempo a um organismo internacional. (...) Apelou para os educadores para que no ensino da história não procurem exaltar a própria pátria à custa das outras nações. Cada povo encontrará as suas mais belas glórias, os seus benfeitores reais autênticos entre os que trabalham pelo progresso e pela cultura da pátria, muito mais do que entre chefes das guerras. Finalizou a Sra. Dingman as suas palavras simples e emocionantes com a prece imortal de S. Francisco de Assis, implorando o dom de compreender, de amar e de perdoar (JB, 27 de jun. de 1934, p. 14).⁵²¹

Um olhar retrospectivo da história em relação às preocupações com a paz mundial, se surpreenderia com referências à Adolf Hitler nas páginas do Jornal, em meados de 1934, em artigo que anunciava o lançamento da primeira edição brasileira de *Mein Kampf*⁵²² (Minha Luta) e apresentava uma longa síntese da obra. Nela Hitler lembrou da sua experiência na escola e de seu encantamento com as aulas de história:

Ainda hoje, lembro-me com doce emoção do velho professor que, no calor da sua exposição, fazia-nos esquecer o presente, encantava-nos com o passado e, do nevoeiro dos séculos, retirava os áridos acontecimentos históricos para transformá-los em viva realidade. (...) O nosso contentamento era tanto maior quanto este professor entendia que o presente devia ser esclarecido pelo passado e deste deviam ser tiradas as consequências para daí deduzir o presente (*Jornal do Brasil*, 10 de julho de 1934, p. 17).

⁵²¹ Em 28 de junho, no dia seguinte, na coluna “Opinião de nossos leitores”, um pequeno texto intitulado “As comemorações de batalhas”, pedia que se refletisse sobre possíveis comemorações do 11 de junho, “que recorda o combate naval do Riachuelo, ferido na desgraçada guerra havida entre o Brasil e o Paraguai dirijo aos meus concidadãos, especialmente da Marinha e do Governo um solene apelo para que assistam doravante, de qualquer manifestações militaristas e se esforcem em reforçar os laços de fraternidade cívica e internacional”. O autor, Venâncio de Figueiredo Neiva (sem informações biográficas), cita, também, longamente Miguel Lemos, fundador da Igreja Positivista do Brasil, que disse: “Estamos prontos a render preito à bravura e ao civismo de quantos, nessa calamitosa quadra, tanto de um lado como do outro, souberam honrar o seu posto e cumprir o seu dever, tal como este se lhes apresentava então através dos preconceitos e sofismas dominantes. Mas este reconhecimento individual a um Osório, a um Barroso, a um Marcílio Dias, para só citar nomes nossos, difere profundamente da consagração coletiva e em globo – como fato histórico – de uma guerra que, estamos certos, a Posteridade há de julgar severamente votando a uma eterna reprovação as memórias daqueles que a promoveram, e que barbaramente a prolongaram sejam Brasileiros, Argentinos, Uruguaios ou Paraguaiois” De acordo com Figueiredo Neiva, as comemorações da batalha também eram contrárias ao princípio da “fraternidade universal” e representavam uma dupla violação de tratados: o de amizade com o Paraguai e aquele que expurga dos textos adotados para o ensino de história nacional tópicos que sirvam para provocar animosidade contra qualquer povo americano (*Jornal do Brasil*, 28 de jun. de 1934, p. 23).

⁵²² De acordo com o artigo, a tradução seria feita pelo professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro (DF), J. de Mattos Ibiapina e a edição ficaria a cargo da Editora Globo de Porto Alegre (RS).

Em “Minha Luta” Hitler também demonstrava preocupação com o ensino de história:

O ensino de história universal nas chamadas escolas médias ainda hoje muito deixa a desejar. Poucos professores compreendem que a finalidade do ensino de história não deve consistir em aprender de cor datas e acontecimentos ou obrigar o aluno a saber quando esta ou aquela batalha se realizou, quando nasceu um general ou quando um monarca, quase sempre sem significação, pôs sobre a cabeça a coroa de seus avós. Não, graças a Deus, não é disso que se deve tratar. Aprender história quer dizer procurar e encontrar forças que conduzem às causas das ações que vemos como acontecimentos históricos.

A arte da leitura como da instrução consiste nisto: conservar o essencial, esquecer o dispensável (*Jornal do Brasil*, 10 de julho de 1934, p. 17)⁵²³.

Em 25 de dezembro de 1934 nas páginas do *Jornal do Brasil*, Affonso Celso faz a análise de pontos da obra assinalada, já publicada no Brasil, concordando em diversos aspectos, especialmente, no que tangiam ao ensino de história e às críticas à memorização. Affonso Celso apreciou, também, a crítica de Hitler à necessidade de o ensino de história tratar do essencial e “esquecer o dispensável”. Assim como concordou com “a missão orientadora do professorado”, exposta segundo ele “com superior intuição”, qual seja, “auxiliar a formação do espírito e despertar, no sentido melhor, as disposições intelectuais e morais dos discípulos”. Affonso Celso pareceu, no entanto, concordar também com pontos que expressam mais claramente o conservadorismo do chanceler alemão, como por exemplo em relação às mulheres e ao povo:

Assim como as mulheres, cuja receptividade mental é determinada menos por motivos de ordem abstrata do que por uma indefinível necessidade sentimental de uma força que as compele, e que, por isso, preferem curvar-se aos fortes a dominar os fracos, assim também as massas gostam mais dos que mandam do que dos que pedem e sentem-se mais satisfeitas com uma doutrina que não tolere nenhuma outra do que com a tolerante largueza do liberalismo.

Elas também não sabem o que fazer da liberdade, e, por isso, facilmente se sentem abandonadas.

A psique das massas é de natureza a não se deixar influenciar por meias medidas e por atos de fraqueza. (...) Em mais um tópico, rende justiça à Igreja Católica Romana, que oferece instrutivos exemplos e possui incrível força (*Jornal do Brasil*, 25 dez. de 1934, p.5).

⁵²³ O título do artigo foi: “DE PINTOR AUSTRIACO A DITADOR ALEMÃO. Como o Sr. Adolf Hitler conta episódios de sua juventude difícil e aventureira, na primeira tradução estrangeira de sua autobiografia” (*Jornal do Brasil*, 10 de julho de 1934, p. 17).

Finalizando a apreciação da obra de Hitler, Affonso Celso afirmou: “quem os percorre [capítulos do livro] atentamente reconhece em consciência, sem concordar com vários conceitos, que o autor, além de grande sugestor de ideias, agitador de paixões, condutor de homens, possuidor de formidável dom de autoridade, é expositor e dialético de escol” (JB, 25 dez. de 1934, p.5).

Na disputa pelo ensino de história um último tema será referido nesse texto. O tema religioso e a presença dos católicos vinculados à Igreja Romana, retratado aqui a partir da manifestação do Frei Pedro Sinzig, franciscano em relação à Constituição de 1934 que institui o ensino religiosos facultativo nas escolas públicas. Dizia ele:

(...) li nestes dias o mesmo no semanário “Frente Jovem”, de Duesseldorf que, corajosamente mantém, na íntegra e bem alto, todos os postulados católicos: “A herança mais funesta dos últimos 150 anos, época do liberalismo, é, talvez, a frase que a religião forme apenas uma parte da vida”. (...) [há segundo ele ainda] mesmo batizados que seguem esta máxima dando-lhes a forma seguinte: “O culto de Deus fica para os domingos: os dias da semana nada têm com aquilo”.

Ainda no dia da proclamação da Constituição, a minoria trabalhista enviou à mesa da Assembleia uma declaração assinada por 4 membros, na qual se lê: “A faculdade de ensino religioso nas escolas públicas (a simples “faculdade”!) além de contrariar os superiores interesses da educação (?), constitui um flagrante atentado à liberdade de consciência de inteligências apenas em formação”.

Bonito. A faculdade de ensinar geografia, história etc., a “inteligências apenas em formação”, também constituirá um flagrante atentado? E se não, porque esta diferença? Por aquelas matérias, não terem consequências? Há muitas, conforme o ensino de história que podem favorecer por exemplo as boas relações com este e aquele povo, ou prejudicar e envenená-las por toda a vida (JB, 22 de jul. de 1934, p. 15).⁵²⁴

As posições do Frei respondiam a uma série de temores dos católicos, em especial, a introdução, pela Constituição de 1934, do ensino religioso facultativo nas escolas públicas o que não agradava aos religiosos, embora para alguns autores, como por exemplo MORAES (1992), no final das contas os católicos tenham ficado satisfeitos com a faculdade, uma vez que em termos práticos manteve-se o ensino religioso. Os católicos, também respondiam e atacavam o liberalismo e seu caráter laico e desagregador. Crítica que de alguma forma respingava sobre o ensino de história, que deveria ser contrabalançado, na visão do Frei, pelo ensino da religião católica.

Como vimos, o ensino de história estava sob fogo cerrado. A análise das páginas do *Jornal do Brasil* aponta para a sua centralidade sob vários aspectos tanto da ordem nacional e internacional.

⁵²⁴ O texto intitula-se “AS DUAS VELAS”, é longo e faz uma série de considerações sobre o contexto do ponto de vista católico.

Considerações finais

Havia nos diversos textos uma grande preocupação com a garantia da paz mundial, vide por exemplo, o registro pelo jornal da palestra, no Rio de Janeiro, de uma representante da Liga das Nações, resquício do mundo liberal. Paradoxalmente, apesar da divulgação e louvação desta palestra, os diversos autores apresentaram em comum uma leitura crítica do liberalismo, o que talvez explique a presença e a saudação à obra de Hitler, que ainda não atemorizava a Europa e era considerado uma liderança de novo tipo, leia-se, antiliberal.

O antiliberalismo também se manifestou através do representante da Igreja Católica que demonstrava sua oposição em relação ao liberalismo e debitava em sua conta através dos usos do ensino de história, da restrição ao ensino religioso e de uma educação laica, a propagação da intolerância entre os povos, que havia levado a Grande Guerra (1914-1918).

Enfatizando, também, a importância estratégica do ensino de história, as diversas iniciativas e acordos entre os governos latino-americanos na “correção” dos textos de história que pudessem prejudicar a amizade continental e que apontava, para no mínimo, a existência de uma preocupação inicial em relação ao pan-americanismo.

E, finalmente, ainda que abordado de forma introdutória, a pesquisa deu indícios que no período analisado preponderou no debate sobre o ensino de uma perspectiva com características positivistas de ciência histórica, ainda vinculada ao aprendizado do passado a partir do uso de modelos e heróis que conduziram à evolução da civilização.

Fonte de pesquisa:

Jornal do Brasil (1930-1937). Endereço: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acessado entre junho e dezembro de 2015.

Referências bibliográficas:

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. *História e historiadores*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.
- HOLLANDA, Guy de. *Programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e memória*. 5ª ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003, p. 525-541.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.174, p.291-321, maio/ago. 1992.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 231-269.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

PEDAGOGÍAS DEL CUERPO Y DEL CARÁCTER EN EL NOTICIERO CINEMATOGRAFICO “SUCECOS ARGENTINOS” (1938-1955)

Dr. Eduardo Galak

CONICET/UNLP-IdIHCS

eduardogalak@gmail.com

Resumen

Los noticieros cinematográficos constituyen un género audiovisual de transmisión de novedades sociales, culturales, políticas, artísticas y deportivas, en forma de crónicas periodísticas proyectadas en las salas de los cinemas, generalmente antes de las películas. Si bien este formato resultó casi universal, y casi universalmente extinto por la llegada de otros medios de comunicación y nuevas tecnologías, cierto es que la mayoría de los países occidentales generaron noticieros propios, realizados con material local combinado con contenidos importados. En ese registro se inscriben los “Suceos Argentinos”, un noticiero cinematográfico producido semanalmente entre 1938 y 1972, que sin ser nunca “oficial” representó la *palabra autorizada* nacional. Más aún, la asistencia a los cines, uno de los eventos sociales característicos del período analizado, crece exponencialmente, lo cual supone una potente herramienta para masificar los discursos estatal y centralmente legitimados.

Esta investigación indaga sentidos estéticos, éticos y políticos en cine informativo semanal “Suceos Argentinos”, entre sus inicios en 1938 y la interrupción de la segunda presidencia de Juan Domingo Perón en 1955, procurando interpelar prácticas, saberes y discursos relacionados con la educación del cuerpo y del carácter. En esta dirección, se procura observar no sólo qué retóricas argumentaron las imágenes proyectadas sobre cultura física, Educación Física, colonias de vacaciones o competencias deportivas, sino también repensar genealógicamente cómo y porqué algunos de estos sentidos se reproducen hasta el presente.

En efecto, analizar los “Sucesos Argentinos” permite comprender modos históricos de educar el cuerpo y el carácter en un doble sentido complementario: por un lado, entender qué significaciones sobre cuerpo, moral, patria o género se masificaron a través de imágenes de procesos de escolarización –como aquellas de actividades en las escuelas pero también de otros modos institucionalizados como clubes deportivos, colonias de vacaciones o gimnasios–, y, por el otro, reflexionar acerca de cómo la prensa cinematográfica funcionó como transmisora de *modos de hacer* y *modos de ser* “oficialmente” legitimados.

Los sucesos

Es relativamente conocida en Argentina la secuencia de imágenes en blanco y negro de un jinete gauchesco, intentando domar un caballo que realiza tres brincos hasta que se erige en sus dos patas traseras, en una entreverada figura que fusiona una representación rural con un tipo de práctica netamente citadina como es la cinematografía. Esta imagen corresponde a la apertura de los noticieros semanales “Sucesos Argentinos”, que se proyectaron antes de las películas en salas de todo el país entre 1938 y 1972, y refleja el espíritu de los mismos: un dominio del hombre sobre la naturaleza, como la domesticación de la indómita yegua por parte del domador, que da paso a la divulgación del progreso de la civilización, de los logros nacionales en términos patrióticos y de los internacionales como expresión de prosperidad de la humanidad.

Los “Sucesos Argentinos” corresponden al género de la prensa cinematográfica y si bien nunca fueron oficiales en términos de dependencia directa con algún estamento estatal, resultaron ser un poderoso mecanismo de propaganda gubernamental. A pesar de ciertas variaciones que tuvieron con el correr de los años, cambiando su duración y estética, hay una constancia en algunas secciones de noticias. En la mayoría de los “Sucesos” existe un espacio dedicado a hechos de política pública, en la que aparece el Presidente en ejercicio con alguno de sus ministros o gobernadores provinciales inaugurando una obra, acontecimientos de la vida social y cultural, particularmente de los sectores “porteños” más conservadores con sus tareas de beneficencia y asistencialismo, pero también imágenes de galas y eventos de la alta sociedad, sucesos religiosos o actos del Ejército por conmemoraciones patrias, informes de variadas temáticas de la prensa internacional, una sección dedicada a la mujer principalmente referida a la moda, alguna “nota de color” sobre una circunstancia atípica y un tiempo progresivamente mayor destinado a la proyección de eventos deportivos, principalmente fútbol, boxeo, automovilismo y turf, pero también natación, tenis, ciclismo, vela, deportes acuáticos, saltos ornamentales, entre otros.

Aun con la trascendencia que suscitaban y el autoproclamado eslogan de “Primer semanario cinematográfico latinoamericano”, los “Sucesos Argentinos” no fueron

pioneros en el rubro noticieros proyectados en las salas de cine ni siquiera a nivel nacional. Puede citarse como antecedente del cine informativo las “Actualidades” o “Actualidades argentinas”, producciones silentes que eran un emprendimiento relativamente individual de uno de los precursores del género: Mordechai David Glücksmann, más conocido como Max, era un austro-húngaro que nació en 1875, llegó a la Argentina a sus quince años importando una serie de conocimientos y equipamientos de Europa que le permitieron filmar distintos hechos de la historia nacional, fundando *Cinematografía Max Glücksmann* y así producir las “Actualidades” en la segunda década del siglo XX.

Pero es sin dudas el “Film Revista Valle” el micro de noticias que supuso el antecedente directo de los “Sucesos”: producido por un pionero de la cinematografía argentina, el italiano Federico Valle, entre 1920 y 1930 realizó un semanario proyectado en los cines. En efecto, el “Film Revista Valle” apareció puntillosamente durante diez años seguidos los jueves a las 17:00hs, llegando a las 657 ediciones que lamentablemente se perdieron en parte por un incendio pero principalmente por la quiebra de la productora de Valle –y que fueron comprados por una fábrica y reducidos a peines por la escasez de celuloide que había en el período de entreguerras—. Además de compartir la asiduidad y constancia, asemejan el “Film Revista Valle” con los “Sucesos Argentinos” el hecho de que tuvieron sonido: si bien comenzaron como silentes, a partir de junio de 1930 pasa a llamarse por tal motivo “Actualidades Sonoras Valle”, aunque la novedad duró poco tiempo debido a que ese mismo año quebró la productora, según Domingo Di Núbliá (1998), por haber invertido una considerable cantidad de recursos en un ambicioso proyecto de enseñanza mediante películas en las escuelas, cancelado por el entonces gobierno militar de José Félix Uriburu.

El 26 de agosto de 1938 Antonio Ángel Díaz crea los “Sucesos Argentinos”, quizás el más importante de los noticieros cinematográficos nacionales por su representatividad histórica, que duraban aproximadamente entre 7 y 10 minutos, con cuatro emisiones por mes cuyos informes periodísticos eran separados por intertítulos con textos que antecedían la información que a continuación se proyectaba, musicalizados con una melodía instrumental de fondo y una voz *en off* que describía las imágenes con ampulosos adjetivos.⁵²⁵

Por aquél entonces los “Sucesos Argentinos” compartían pantalla de los cines con “Noticiero Panamericano” (de la productora Argentina Sono Film), hasta que en 1943 se produce un hito que reconfigura el mercado de la prensa cinematográfica: en diciembre

⁵²⁵ Entre los locutores que le pusieron voz a los “Sucesos Argentinos” se destacan Carlos D'Agostino, artífice del programa televisivo “Odol pregunta”, y Cacho Fontana, famoso animador radiofónico y televisivo.

de ese año se dicta el Decreto número 18.405 con el objeto de fomentar la producción y proyección de noticieros, obligando a que sean exhibidos en todas las salas del país y que tengan una duración no inferior a los ocho minutos. A partir de ese momento se afianza una intrincada relación entre la prensa cinematográfica y el gobierno de turno, que por aquél entonces estaba *de facto* en manos de los militares, pero que luego se profundiza durante el gobierno de Juan Domingo Perón, indirectamente a través de subsidios y directamente por la intervención del director de la Subsecretaría de Información de la Nación, Raúl Apold, quien impuso una *bajada de línea peronista* y hasta censuras (con recortes a los semanarios fílmicos, clausura de periódicos y listas negras de medios de comunicación y periodistas).⁵²⁶

Algunas aclaraciones y reflexiones preliminares

La presente investigación estudia los “Sucesos Argentinos” entre 1938 y 1955 por una serie de razones que cabe especificar. El inicio del recorte temporal se debe principalmente a dos motivos: el primero es porque en agosto de 1938, durante el gobierno *de facto* del radical Roberto Marcelino Ortiz, comienzan a ser proyectados los “Sucesos Argentinos” tal como fuera previamente descrito, mientras que el segundo es porque en los años finales de la década de 1930 se producen una serie de reconfiguraciones respecto a la educación del cuerpo escolarizada, principalmente a partir de la federalización centralizada de la cultura física institucionalizada.⁵²⁷ A los gobiernos militares de la *Década infame* le siguió el decenio de Juan Domingo Perón al frente de la Presidencia, entre 1946 y 1955, contexto en el que se desarrolla una “peronización editorial” en la prensa cinematográfica a raíz de una fuerte intervención estatal sobre los discursos proyectados. Cierra el recorte el derrocamiento de Perón, ya

⁵²⁶ Además de las mencionadas empresas, en el período 1938-1955 se crearon el “Noticiero Argentino”, “Sucesos de las Américas”, “Reflejos Argentinos”, “Noticiero Lumiton”, “Semanario Argentino” y el “Noticiero Bonaerense”, el único de éstos que dependía directamente de un órgano estatal oficial. Para ampliar sobre los primeros noticieros cinematográficos, sus antecedentes y recorridos, se recomienda la lectura de “Imágenes del mundo histórico. Identidades y representaciones en el noticiero y el documental en el cine mudo argentino” de Irene Marrone (2003), y del artículo de Clara Kriger “El noticiero Sucesos Argentinos”. Sobre Raúl Apold puede leerse “El inventor del peronismo. Raúl Apold, el cerebro oculto que cambió la política argentina” de Silvia Mercado (2013).

⁵²⁷ A la creación del “Consejo Nacional de Educación Física” en 1937, institución militarista surgida en el seno de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército, le continuó al año siguiente como *contrapartida pedagógica* la fundación de la “Dirección General de Educación Física”, auspiciada por el Ministerio de “Justicia e Instrucción Pública” nacional. Ambos estamentos estatales configuran uno de los primeros intentos centralizados por homogeneizar los *currícula* escolares y la formación profesional respecto a la educación del cuerpo, luego de la fallida tentativa de la “Comisión Técnica de la Educación Física” de 1924. Al respecto puede leerse la tesis “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina” (Galak, 2012), principalmente el apartado “La Educación Física muda”.

con la pedagogización del cuerpo en parte legitimada gracias a la creación del Profesorado en Educación Física en las Universidades Nacionales de La Plata y Tucumán en 1953.

Respecto a la cuestión metodológica, se abordó la problemática a través de dos modos: por un lado, una exploración pormenorizada en los acervos documentales “Archivo General de la Nación” y “Museo del Cine Pablo Ducrós Hicken”⁵²⁸ de una serie de palabras claves previamente definidas –principales conceptos como “gimnasia”, “deporte”, “cultura física”, “Educación Física”, entre otros, y nombres de personas representativas relacionadas con la educación del cuerpo–, y, por el otro, un ejercicio epistemo-metodológico en forma de *bola de nieve*, que deje abierta la posibilidad de *aprender en movimiento* a partir de los propios videos –esto es, no ir a buscar sólo “hechos” o “datos” puntuales, sino también dejar que las imágenes construyan qué buscar–. Ambas técnicas redundan en la afirmación de que es posible contar la historia argentina de aquellos años a partir de reflexionar acerca de la historia de los “Sucesos Argentinos”, y viceversa.

En este sentido, es posible identificar en el material fílmico prácticas, saberes y discursos que permiten comprender la política en torno a la educación del cuerpo, y cómo a través de los procesos de institucionalización –principal pero no exclusivamente aquellos escolarizados– se transmiten, además de *modos de hacer con el cuerpo*, *modos correctos de ser*, amparados en una ética capitalista, de ciudadanía sujeta de derecho, patriótica, de familia patriarcal heteronormativa, viril para los hombres y femenina para las mujeres, entre otras condiciones. En línea con lo anterior, cabe explicitar que uno de los objetivos centrales de esta investigación apunta a cuestionarse sobre la dimensión estética de la prensa cinematográfica, y con ello por la escolarización de lo sensible reproducida a través de la cultura física. De esta manera se esboza la triada que guía esta indagación: observar la constelación de sentidos éticos, estéticos y políticos que los “Sucesos Argentinos” ponen en juego para transmitir modos (legítimos) de educar los cuerpos.

Por último, se explicita que no se toman en cuenta las imágenes referidas a la proyección de encuentros deportivos masivos, principalmente partidos de fútbol o combates de boxeo, debido a que se entiende que estos eventos están condicionados

⁵²⁸ Párrafos aparte merecerían los vaivenes para acceder a las fuentes: los “Sucesos Argentinos” se encuentran distribuidos principalmente entre los dos archivos mencionados, ambos en la ciudad de Buenos Aires, además de en el Instituto de Investigaciones Gino Germano y en colecciones privadas como Di-Film o los canales de la Televisión Pública y Volver. Sumado a esta dispersión, hay un vacío administrativo en el “Museo del Cine” que impide acceder al fichero donde están los “Sucesos” catalogados, y también un problema técnico que es la casi nula digitalización, que hace de la obtención del material un negocio al cobrarse importantes sumas de dinero, aún para fines investigativos.

por lógicas institucionalizadas específicas (de mercado, de espectáculo, de profesionalización) distintas a la que se indaga.

Mil palabras

Más no sea de manera sucinta, a partir de un acercamiento a las fuentes documentales es posible exponer una serie de consideraciones sobre la educación de los cuerpos y del carácter en los “Sucesos Argentinos”. La primera cuestión a destacar es que cada vez que se proyectan imágenes de ejercicios físicos son referidas a modos institucionalizados –de hecho, la mayoría de los nombres de las instituciones filmadas están consignados oralmente por el locutor o gráficamente mediante alguna toma–. A su vez, resulta interesante remarcar que en muchos de los casos cuando se refiere a las escuelas se muestran clases de Educación Física, principalmente marchas y actividades gimnásticas que siguen el método de la calistenia. Puede inferirse que la proyección de cuerpos simétricos ordenados armoniosamente en fila e hileras se debe a dos cuestiones. Por un lado, a la revitalización de ciertos sentidos tradicionales asociados a los ejercicios físicos que se *arrastran* desde el pasaje del Renacimiento a la Modernidad según las indagaciones de Georges Vigarello (2005: 245), como las categorías de “mostración” y “frontalidad” de las prácticas corporales en procura de exponer los progresos, la “teatralización” como manera de concebir las actividades como una ficción, una “geometrización de los gestos” que hace de la simetría un *modus operandi* y una manera de construir una nueva sensibilidad y la “colectivización del movimiento individual” que refleja el gesto típicamente moderno de hacer de la actividad física una parte central del proyecto político. Por el otro, a un clima de época signado por las formas militares y patrióticas en un contexto en que estaba en su máxima expresión la fórmula eugenésica que indica mejorar el cuerpo para perfeccionar la raza. Del resultado de estas dos caras de la misma moneda se configuran durante el segundo cuarto del siglo XX los discursos higienistas y ascéticos que argumentan la realización de prácticas corporales institucionalizadas, incorporándose como retóricas legitimadores que apelan al mismo tiempo a la obligación individual del ciudadano de ejercitarse y a la responsabilidad colectiva por el bien común que significa la salubridad pública.

Más allá de que resulte difícil imaginar en la actualidad una consideración tan central de la Educación Física, más aun parecería improbable que hoy en día un Presidente asista a una muestra gimnástica como ocurría en la “Fiesta de la Educación Física” o en otros eventos de demostraciones masivas, tal como regularmente proyectaban los “Sucesos Argentinos”. En este tipo de acontecimientos puede observarse, a su vez, una interesante cuestión que caracteriza el período: como una resignificación de la doctrina

de que “el rey tiene dos cuerpos” según la teoría medieval que propone Ernst Kantorowicz, Georges Vigarello (2005) analiza que la cultura física del siglo XX profundiza el pasaje de un interés por el “cuerpo natural”, individual y mortal, representado por el beneficio del ejercicio a nivel orgánico, hacia un “cuerpo político”, colectivo e inmortal, simbolizado por la patria, o sus emblemas. En efecto, la formación por parte de centenares de alumnos de las palabras “Viva la Patria” o “San Martín” con sus cuerpos organizadamente dispuestos en el campo de juego del estadio de River Plate demuestra un uso político de las actividades físicas que excede la transmisión de juegos o de técnicas gimnásticas, atléticas o deportivas de movimientos.

Párrafo aparte merecen dos cuestiones transversales que aparecen constantemente en el cine informativo de la época. La primera refiere a la educación del cuerpo femenino, el cual se presenta como una especificidad (menor) respecto de la masculina, generalmente mostrada de maneras añejadas y mediante distinciones heteronormativas conservadoras, como la asociación con la moda o con la maternidad, pero también cuando se muestran ejercitaciones físicas realizadas por mujeres, todas ellas suaves, pasivas, armoniosas y coreografiadas. La segunda apunta a que pueden observarse distinciones de clase en los cuerpos mostrados en los noticieros cinematográficos: los torsos desnudos de los trabajadores, los vestidos de las damas de beneficencia, la dignidad de la ropa del laburante, la elegancia de los trajes de la alta alcurnia, las *hexis* corporales de los “dones” y de los “señores”, además de parecer un *cliché*, resultó una fórmula estética, política y ética de las imágenes de los “Sucesos Argentinos”. A su vez, puede verse la distinción entre los cuerpos legítimos y dominantes de aquellos que no lo son, como en los informes sobre aborígenes, exageradamente mostrados con atuendos típicos o remarcando sus rasgos faciales, generalmente reducidos a la categoría de “pobre” –en su doble acepción, como condición económica y moral– y reflejando tareas de beneficencia y asistencia social realizada por almas caritativas.

Pueden tomarse como buen ejemplo que grafique estas palabras dos imágenes iconográficas de los “Sucesos Argentinos”. La primera se corresponde en realidad con una serie de noticieros cinematográficos que se proyectaron en 1942: el 4 de agosto y el 15 de septiembre se transmitieron “lecciones de técnica deportiva” del atleta campeón Edmundo D’Acosta, tal como anunciaban los intertítulos. En un gimnasio cerrado, mediante la mostración de saltos en caballetes de diferentes maneras y luchas grecorromanas D’Acosta explicaba de frente a la cámara la correcta técnica de movimiento que debía ejecutarse, ayudado por el recurso técnico cinematográfico del *slow motion*. Quizás por lo ajeno que resultaría en la actualidad ver la dinámica de fotogramas de clases de cultura física en la pasividad de las salas de cine, es interesante imaginar cuáles fueron los objetivos de producir estas lecciones para la cámara y las

repercusiones que tuvieron entre los espectadores. Más significativa aún es la tercera entrega de estas clases de gimnástica cinematografiadas: el 6 de octubre de 1942 se proyectó en los cinemas del país las imágenes que llevaban por título “Nuestras muchachas compiten con campeones en demostraciones de fuerza”, una clase de Edmundo D'Acosta dictada para mujeres (con hombres observando), en la que les enseña cómo levantar pesas. Dos cuestiones pueden señalarse de este “Sucesos Argentinos”, que hacen directamente a la pedagogía del cuerpo y del carácter que estos noticieros transmitieron. Por un lado, que al momento de mostrar cómo las mujeres levantan las pesas se produce un corte de escena y un juego de montaje para inmediatamente proyectar contra una tela una sombra femenina cuya figura levanta pesas, y luego continuar con planos cortos y medios de la mitad del cuerpo de manera tal de hacer *creer* al observador que las pesas de una toma son las mismas que levanta la mujer en la siguiente. Por el otro, además de una tribuna compuesta por ambos géneros aplaudiendo, se proyectó el levantamiento de pesas por parte de una mujer, con toma en plano corto a las piernas para explicar la técnica de “arranque”, para por último mostrarla sacando de su bolsillo un pequeño maquillaje que inmediatamente utiliza, mirando fijo al lente de la cámara y sonriendo, reafirmando así su fortaleza sin perder femineidad.

El segundo conjunto de imágenes que grafican sentidos de educación del cuerpo y del carácter se proyectó en el “Sucesos Argentinos” n° 593 del 11 de abril de 1950, bajo el título “Los niños, los únicos privilegiados”, y se corresponde con la divulgación de las tareas desarrolladas por el Ministerio de Obras Públicas de la Nación en el municipio bonaerense de Ezeiza. Los fotogramas comienzan por mostrar la salida de autobuses con niños desde las dependencias de este ministerio en la céntrica calle 9 de julio porteña, todo el trayecto hasta el arribo a la colonia de vacaciones emplazada en dicha localidad, para luego proyectar a los infantes con guardapolvos escolares, ingresando organizadamente en pares de la mano a un edificio en el que se les realizan exámenes médicos llevados a cabo por profesionales igualmente vestidos con guardapolvos: los pesan, auscultan, revisan la boca. Mientras el locutor describe las actividades y resalta que cerca de quince mil niños gozaron gratuitamente de las actividades, se exhiben imágenes con la entrega de juguetes a niños y niñas vestidos iguales según género, para dar paso a la muestra de ejercicios físicos en el césped y en la pileta según las indicaciones de profesores, entre otras actividades recreativas, artísticas y escolares. No faltan las filmaciones del desayuno ni aquellas que exhiben la educación higiénica que reciben, como el cepillado de dientes o el lavado del cuerpo. Por último, cierra este micro fílmico una toma en picado que registra a los alumnos formando entre todos la frase “Gracias Pistarini”. De fondo, mientras estas imágenes son transmitidas, se

escucha la voz del locutor que expresa con grandilocuencia lo que los fotogramas muestran:

El gobierno de la revolución ha encarado el problema de la niñez con la energía y decisión dignas de soluciones perentorias. El General Perón ha dicho que protegiendo a los niños se asegura el porvenir de la Patria, y proporcionándoles todo lo que contribuye a la mejor integración moral y física de la personalidad, se cimentan los valores del hogar y de la gran familia argentina. Al Ministerio de Obras Públicas de la Nación cabe en buena parte la concreción de tan altos ideales en la pausa que dejan los períodos lectivos, organizando vacaciones para que, despreocupados del estudio, los niños puedan útilmente perfeccionar sus facultades físicas y morales. Un contingente escolar llega a la colonia de vacaciones del aeropuerto “Ministro Pistarini”, propiciador y ejecutor de esta obra realmente grandiosa, elevada por el afán de un gobierno que persigue sin plazos ni hesitaciones el bien de su pueblo.

En plena época del primer gobierno de Juan Domingo Perón y utilizando el lema que se volvió bandera de la *bajada de línea peronista* en diversos medios audiovisuales de que los niños son los únicos privilegiados, este “Sucesos Argentinos” refleja con claridad la pulcritud de lo uniforme y del uniforme en su doble sentido, la interpretación higienista de la actividad física, la biopolítica científicista que la argumenta y el rol paternalista y centralizado de la política pública.

Si bien estos dos micros fílmicos de cine informativo representan tan solo un par de ejemplos, es posible afirmar que grafican una serie de cuestiones características del período estudiado. En principio, puede observarse una continuidad en la *episteme* de la educación de los cuerpos, por lo menos en dos planos: primero, la constante significatividad de la enseñanza de las técnicas de movimiento correcto, utilizando para ello recursos cinematográficos igualmente técnicos y específicos, y, segundo, que esa transmisión está justificada por sentidos “superiores” como la salud, la higiene, la ciencia o la patria. En tanto que puede interpelarse que comparativamente entre los fotogramas se produce un progresivo cambio en las noticias cinematografiadas con la llegada de las políticas peronistas, dirigiendo su mensaje moral de una estética personal hacia valores culturales como el compañerismo o la solidaridad, desplazando la importancia de ejercitarse para la fortaleza física hacia otras habilidades como la resistencia y la coordinación –sinónimo de organización y simetría– y transformando la intencionalidad pedagógica de las imágenes dirigidas ya no a un cuerpo individual, sino a un cuerpo colectivo.

La doctrina peronista del gobierno de los cuerpos

Parafraseando la decimotercera de las “Veinte Verdades Peronistas” que reza que “un gobierno sin doctrina es un cuerpo sin alma”, lo que los párrafos siguientes se dedican a explicar es el *alma* de las políticas sobre educación del cuerpo que se

produjeron en los mandatos como Presidente de Juan Domingo Perón entre 1946 y 1955, confrontándolas con aquello que venía desarrollándose en materia de cultura física en las décadas anteriores. En efecto, las razones por las que se promovió material y simbólicamente la institucionalización y masificación de prácticas corporales *muestran* sentidos políticos que las trascienden: precisamente, el análisis de cómo los noticieros cinematográficos proyectaron desde actividades físicas escolares, colonias de vacaciones sindicales, ejercitaciones militares, competencias deportivas hasta muestras gimnásticas en diversos contextos, refleja que la doctrina justicialista pasaba tanto por el *alma* como por el *cuerpo*.

Cabe remarcar en este sentido que si bien sin lugar a dudas este período es uno de los más estudiados en la historiografía nacional, y que en sintonía con ello puede afirmarse que las políticas sobre educación de los cuerpos durante el período 1946 y 1955 ocupan un abultado lugar en las bibliotecas especializadas, lo cierto es que el material que analiza la triada peronismo-educación del cuerpo-medios de comunicación es *casi* inexistente.⁵²⁹ De allí que la tarea consista en pensar los registros fílmicos analizados y confrontar con otros trabajos, incluso cuando el eje de la discusión pase por otros caminos. En tren de aclaraciones, una última: si bien existieron pliegues e intersticios, se opta epistemo-metodológicamente por mostrar cierta coherencia lineal de la década peronista entre 1946 y 1955, las recurrencias y homogeneidades antes que las irrupciones y particularidades de cada fenómeno.

A través de políticas sobre el cuerpo y la cultura física el peronismo transmitió sentidos tradicionales mediante retóricas *renovadoras*, divulgadas en diversos medios, entre los que se destacan los audiovisuales por su impronta tecnológica, precisamente, *moderna*. Los sentidos de familia patriarcal heterosexual, del hombre como masculino, protector, jefe de familia,⁵³⁰ de la mujer como femenina, ciudadana, frágil pero maternal, y de la niñez infantilizada (y precarizada) objeto de intervención por los procesos de escolarización como antaño pero también atravesada por lógicas institucionalizadas argumentadas en términos cientificistas que los hacen “los únicos privilegiados”, son tan sólo algunos ejemplos de lo que aquí pretende esbozarse. El hombre viril-trabajador y la mujer madre de todos los niños fueron las retóricas que asociaron de manera gráfica respectivamente a Perón y a Evita. Siguiendo con esta analogía populista, si la pareja presidencial representaba los padres, la teoría política afirmarí que el pueblo son los

⁵²⁹ Apenas puede mencionarse como significativo estudio específico la tesis de maestría de María Graciela Rodríguez, titulada “Pueblo y público en el deporte. La interpelación estatal durante el peronismo (1946-1955)” (2002).

⁵³⁰ Como afirma María Cristina Pons, “en la narrativa oficial del primer peronismo, los éxitos deportivos no sólo son presentados como la victoria de la nación sino también de las virtudes masculinas: se destacan los cuerpos viriles, fuertes y vigorosos” (Soria, 2010: 60).

niños, dependientes de las bondades y designios de sus progenitores. Esta premisa parte entonces de la suposición política de un pueblo débil que *precisa* ser gobernado por instancias supremas: en este registro se inscribe la *episteme* que opera sobre la pedagogización de los cuerpos, que indica la responsabilidad ciudadana de un *deber-ser* moral nacional aprendido gracias a un *deber-hacer* guiado por razones “superiores”, como la salud, la raza o la patria. No es casualidad entonces que la propia pareja presidencial haya patrocinado la organización de eventos deportivos y gimnásticos, ampliamente difundidos mediante diversos medios, entre los que se destaca la moderna y novedosa tecnología de los noticieros cinematográficos.

Además de una argumentación ideológica de por qué fortalecer los músculos, existieron justificaciones científicas de las bondades que supone intervenir sobre los cuerpos para perfeccionar la patria: el ejercicio biopolítico que ello conformaba operó sobre los individuos y sus cuerpos, atravesando diversos órdenes en su mayoría institucionalizados que, a cada paso, medía, cronometraba, controlaba y registraba todos los movimientos (biológicos y fisiológicos, pero también aquellos sociales).

Mediante esta premisa ideológico-científica, la cultura física pasó paulatinamente de ser una cuestión de voluntad individual a una responsabilidad colectiva, a tono con los discursos transnacionales en auge luego de la Gran Guerra. Desde las promociones de grandes competencias deportivas a todo color hasta la publicación de “Mundo deportivo” como subsidiario de “Mundo peronista”, desde las grandes justas deportivas internacionales como el primer campeonato Mundial de Básquet de 1950 o los Primeros Juegos Panamericanos de 1951 hasta los infantiles “Torneos Evita” o juveniles “Juan Perón”, desde la masificación de las colonias de vacaciones hasta las grandes muestras gimnásticas con motivo de la “Fiesta de la Educación Física” o “Fiesta de la juventud”, son claros ejemplos que demuestran que la pedagogización de los cuerpos y del carácter institucionalizada suscitó durante la década peronista entre 1946 y 1955 un período de inusitado auge.

La creciente significatividad que la cultura física representó para el denominado “peronismo clásico” puede ser pensada a partir de tres dimensiones articuladas. Primero, que las prácticas corporales institucionalizadas supusieron un modo correcto, legítimo y disciplinado de usar el tiempo libre. Como parte de un proceso civilizatorio que trasciende temporal y espacialmente el período 1946-1955, la importancia progresivamente mayor que tuvieron las ejercitaciones físicas en las políticas públicas peronistas se explica en parte por una intencionalidad de gobernar en diversos órdenes las actividades que desarrollaban los argentinos. De allí que pueda afirmarse que el cuerpo del ciudadano resultaba análogo en los discursos de los medios de comunicación, por un lado, al del obrero, de manera tal que “el uso del tiempo libre”

significaba “el uso del tiempo fuera de las fábricas”, y, por el otro, al de la patria, puesto que en tanto parte de un colectivo, el cuerpo político se conformaba como imagen del pueblo y de su líder, reviviendo así la distinción hecha por Kantorowicz acerca de los dos cuerpos del rey. El exponencial crecimiento de imágenes en los “Sucesos Argentinos” de obras públicas que tienen por fin mostrar los avances de la organización obrera, como las colonias de vacaciones o torneos deportivos sindicales, es tan sólo un potente ejemplo. Como sostiene el silogismo que plantea Claudia Soria (2010: 45-46), si la nación es mostrada como un cuerpo y el cuerpo del trabajador como viril y “casi una extensión del cuerpo de Perón”, entonces el cuerpo de los trabajadores es el cuerpo de la patria. Siguiendo con la explicación de Soria de que la propaganda peronista utilizó las artes gráficas para mostrar al trabajador, visualizar la acción y los objetivos del gobierno (2010: 36), puede complementarse este razonamiento expresando que no estuvieron exentos de este mecanismo propagandístico los “Sucesos Argentinos”, los cuales, si bien nunca fueron oficiales, rápidamente adoptaron la *estética peronista* representando los *descamisados* y las mujeres trabajadoras como imágenes iconográficas de *lo argentino*.

Segundo, que el desarrollo, institucionalización y centralización de la cultura física le permitió al peronismo transmitir una moral como modo de control y auto-control. En efecto, mientras que a tono con los estudios de Norbert Elias y Eric Dunning puede afirmarse que los deportes supusieron para los regímenes modernos una manera de controlar, sin dudas la proyección de los deportes a través de medios de comunicación posibilitó también reproducir lógicas de auto-control: difundir discursos moralistas asociados a las imágenes deportivas resultó un recurso común de los noticieros cinematográficos de la época, obviando cuestiones indeseables como la rivalidad o la violencia, y resaltando la solidaridad, el compañerismo, la voluntad y el esfuerzo como partes del *ethos* peronista. Pueden graficarse estos sentidos con las palabras de Enrique Muiño personificando a Domingo Faustino Sarmiento en la película “Escuela de Campeones”, un film sobre los orígenes del fútbol en la Argentina estrenado en 1950, en pleno gobierno de Perón: en la escena de la reunión en la que el importador del fútbol a este país, el escocés Alejandro Watson Hutton (interpretado por Jorge Rigaud), le pide al expresidente que avale la enseñanza de deportes en las escuelas y de esta manera se superen las resistencias que hasta ese momento tenía dentro del ámbito pedagógico, Sarmiento termina la reunión diciendo “un consejo míster: enseñe. A patadas, a trompadas, a empujones, pero enseñe”. Tal secuencia de imágenes de la película dirigida por Ralph Pappier cobra a su vez significatividad si se entiende que son precisamente los procesos que se desarrollan en las décadas de 1940 y 1950 los que permiten legitimar definitivamente a los deportes como contenidos escolares.

Tercero, las competencias deportivas se afianzaron internacionalmente como método de representación de la patria, y para ello el cine informativo resultó clave en la difusión de las imágenes de los acontecimientos. De hecho, puede observarse en el período analizado entre 1938 y 1955 un progresivo incremento del tiempo de los noticieros cinematográficos destinado a mostrar los resultados deportivos nacionales e internacionales. Como parte de la estrategia de simbolizar el crecimiento deportivo como análogo del progreso del país se realizaron desde competencias como el Campeonato Mundial de Basquetbol o los Primeros Juegos Panamericanos, hasta torneos nacionales infantiles como los “Evita” y juveniles como los “Juan Perón”. La política comunicacional vivió entonces una *bajada de línea peronista* de la cual los “Sucesos Argentinos” formaron parte como uno de los vehículos predilectos. La década del “peronismo clásico” muestra entonces el desarrollo de una retórica que asocia los “héroes deportivos” como ejemplos nacionales, tanto en términos de paradigmas morales como de modelos corporales, bellos y fuertes.⁵³¹ A fin de cuentas, como afirma Cristina Pons, la década peronista está marcada por una “peronización del deporte” y una “nacionalización del cuerpo” (en Soria, 2010: 61).

En definitiva, es posible observar cómo los noticieros cinematográficos de los “Sucesos Argentinos” no sólo mostraron las imágenes de competencias deportivas, exhibiciones gimnásticas, actividades físicas en colonias de vacaciones, escuelas o plazas públicas, sino fundamentalmente transmitieron, según el discurso dominante de cada época, el *alma* de las pedagogías de los cuerpos y del carácter.

Referencias bibliográficas

- Carro Aiello, José Pablo: “La nación peronista en Sucesos Argentinos”, en *Sociedad hoy*, nº 17, pp. 63-74, 2009.
- Di Núbila, Domingo: *La época de oro. Historia del cine argentino*, Ediciones del Jilguero, Buenos Aires, 1998.
- Elias, Norbert y Dunning, Elias: *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Madrid, 1992.
- Galak, Eduardo: “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina.

⁵³¹ Esta categoría de los deportistas como héroes deportivos, constitutiva del entramado peronista sobre educación del cuerpo, puede ser rastreada en “Forjando cuerpos fuertes, sanos y peronistas. Los héroes deportivos de Avellaneda durante el primer peronismo (1946-1955)” y en “Políticas del ‘peronismo clásico’ sobre la cultura física y discursos sobre educación de los cuerpos en la zona metropolitana sur” (Galak y Orbuch, 2014; 2015).

Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX”, *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de La Plata, 2012.

- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván: “Forjando cuerpos fuertes, sanos y peronistas. Los héroes deportivos de Avellaneda durante el primer peronismo (1946-1955)”, en *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Noviembre 2014.
- Galak, Eduardo y Orbuch, Iván: “Políticas del ‘peronismo clásico’ sobre la cultura física y discursos sobre educación de los cuerpos en la zona metropolitana sur”, en *11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, Universidad Nacional de La Plata, Septiembre-Octubre 2015.
- Kriger, Clara: “El noticiario Sucesos Argentinos”, en *Historia Política*, <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/kriger.pdf>
- Lusnich, Ana Laura y Piedras, Pablo (eds.): *Una historia del cine político y social en Argentina. Formas, estilos y registros (1896-1969)*, Buenos Aires, Nueva Librería, 2009.
- Marrone, Irene: *Imágenes del mundo histórico. Identidades y representaciones en el noticiario y el documental en el cine mudo argentino*, Biblos, Buenos Aires, 2003.
- Mercado, Silvia: *El inventor del peronismo. Raúl Apold, el cerebro oculto que cambió la política argentina*, Buenos Aires, Editorial Planeta Argentina, 2013.
- Peña, Fernando: *Cien años de cine argentino*, Buenos Aires, Biblos, 2012.
- Rodríguez, María Graciela: *Pueblo y público en el deporte. La interpelación estatal durante el peronismo (1946-1955)*. Tesis de maestría en Sociología de la Cultura, Universidad Nacional de San Martín, Argentina, 2002.
- Soria, Claudia (comp.): *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Prometeo, 2010.
- Vigarello, Georges; Corbin, Alain y Courtine, Jean-Jacques: *Historia del cuerpo*, Madrid, Taurus, 2005.

Fuentes primarias

- Sucesos Argentinos: “Buenos Aires. El atleta campeón Edmundo D’Acosta inicia sus lecciones de técnica deportiva”, Antonio Ángel Díaz, nº 206, 4/8/1942.
- Sucesos Argentinos: “Buenos Aires. El atleta campeón E. D’Acosta dicta su segunda lección deportiva”, Antonio Ángel Díaz, nº 212, 15/9/1942.
- Sucesos Argentinos: “Nuestras muchachas compiten con campeones en demostraciones de fuerza”, Antonio Ángel Díaz, nº 215, 6/10/1942.

- Sucesos Argentinos: “Los niños, únicos privilegiados”, Antonio Ángel Díaz, nº 593, 11/4/1950.

PONENCIA: LA REVISTA “ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN” (BUENOS AIRES, 1920-1940): FORMACIÓN ESTÉTICA Y SENSIBLE EN EL TRABAJO DOCENTE

Work in progress

Myriam Southwell, CONICET/Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

La escuela fue una de las mayores creaciones de la modernidad así como uno de los motores principales de su triunfo, dado que mediante complejos y eficaces dispositivos, construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. En esto, las publicaciones periódicas tuvieron un rol relevante, tanto aquellas producidas desde los estados como aquellas promovidas por asociaciones de maestros y estudiantes. Esta ponencia quiere profundizar en la comprensión del rol de la primera revista educacional argentina (surgida en 1858) en relación a las prescripciones destinadas al trabajo docente, desde el eje analítico de comprender a la escuela como “maquina estetizante”, esto es, como un dispositivo capaz de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población y potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores. Nuestra posición pretende rescatar la dimensión de la sensibilidad y emotividad como registro constituyente de lo social en términos generales, y de lo educativo y escolar en términos particulares. Publicaciones como la que seleccionamos encarnaron esas premisas educacionales según la cual la estética es una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, que inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político y de producción de proyectos de alto impacto social. Por eso, acercarse a estudiar la historia estética de la escuela implica entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos. En ese marco, nos interesa explorar como durante la primera mitad del siglo XX la apertura a nuevas formas de acceso al conocimiento constituyó una interpelación para el ejercicio docente, desarrollando prescripciones sobre la educación sentimental y/o “la formación del carácter” en publicaciones educativas destinadas a docentes. Nuestro foco se posicionará en la revista educacional más antigua de la Argentina, *Anales de la Educación Común*, durante las décadas de 1920 a 1940.

Las primeras décadas del siglo XX fueron un momento de revisión del canon liberal que había hegemonizado la vida social en el siglo XIX. Se trató de años de tránsito, de ideas nómades, donde todo estaba “por ser” o despidiéndose de lo que era. Probablemente no se había puesto de manifiesto de forma tan evidente la “juventud de América Latina” hasta que la “vieja” Europa sintió el síntoma del agotamiento que sobrevino con la Gran Guerra. Sigmund Freud, decepcionado, planteaba que la guerra le había arrebatado al mundo todas sus bellezas (Funes, 2006). La década de 1920 fue poderosa en la configuración de movimientos de vanguardia estéticas y políticas que pusieron de relieve las discusiones sobre la libertad y el cambio social (Sarlo, 1992).

Queremos referirnos aquí a algunas demandas formuladas a la escuela a partir de la revisión estética de ese período que se abre luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial, período de revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a las siguientes cuestiones o problemas: la idea de crisis, de modernidad, el rol de los intelectuales y la política, la nación, el antimperialismo, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de las clases subalternas, en términos de clase, étnicos y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes), la idea de cultura como portadora de valores emancipados (Funes, 2006). Una idea muy prolífica para la experimentación pedagógica.

El clima cultural de la época

La década de 1920 es, para el escenario cultural y político latinoamericano, sumamente rica en lo que respecta a procesos y problemas de singular relevancia y es además una década prolífica en lo que a debates y generación de nuevas propuestas se refiere. El clima social del la post-guerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la espiritual y sensibilidad, más allá de la preeminencia de la razón. La crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual. Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor del conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años ‘30.

Posteriormente, durante la década del '30, el discurso político hizo pie en una concepción de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo, o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones. Asimismo, tal como ha caracterizado Oscar Terán a la década del '30, existió un *“dinamismo creativo verificable en el terreno cultural ya que en esos años se despliega una activa vida intelectual plasmada en la conformación de agrupaciones, la realización de congresos y la creación de editoriales”* (Terán, 2004:51).

Nos interesa explorar las complejas relaciones entre nación, crisis y docencia en un período en el que se despliegan formas contrahegemónicas de poder, respecto de sus precedentes (como el Estado oligárquico) y analizar la generación de formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad. La crisis desarrollada a partir de la Gran Guerra, la relativización de Europa como faro de la cultura y la creciente oposición a las agresivas políticas militares de Estados Unidos sobre la región fueron generando dudas, rumbos significativos y un novel continente de sentidos en el mundo de las representaciones. Como destaca Funes (2006) la revolución, el socialismo, el comunismo, el antiimperialismo, el corporativismo, la modernidad y –en menor medida- la democracia fueron tópicos que recorrieron la reflexión de los actores que se ubicaron desde el campo de la cultura y la teorización social. Pero, especialmente, recayó sobre ellos la tarea de pensar y crear interpretaciones y lecturas en torno a la nación, entidad de sentido conformada desde múltiples visiones y ambivalentes significados al calor de una discusión que atravesaba tanto el plano filosófico-cultural y estético-político.

Los educadores también se vieron interpelados por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que – a través de distintas expresiones- iban a interpelar la tarea pedagógica con nuevos sentidos. Asimismo, la crisis social, la pobreza de sectores urbanos y rurales, los procesos de migración interna y lo inconcluso de algunas promesas del desarrollo educativo del siglo XIX, contribuyeron a la erosión del sujeto liberal. En palabras de Patricia Funes *“La Primera Guerra Mundial limó todas la mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia”* (Funes, 2006:13).

En el terreno pedagógico se desarrolló una temprana influencia de las corrientes espiritualistas, una suerte de idealismo humanizante de matriz bergsoniana, que a

través de la obra de Rodó tuvieron una importante circulación en América Latina. Esas nuevas condiciones no surgieron desde el vacío o de fundaciones completamente nuevas, sino que reocuparon⁵³² distintas fuentes preexistentes. Por un lado, el discurso racionalista republicano del momento fundacional no desaparece –sobre todo, como mostraremos a continuación, en el ámbito escolar- sino que va entrando en diálogo con otras ideas.

Entre los intelectuales que incidieron directamente sobre el sistema educativo, se destacó Ricardo Rojas quien buscó desarrollar un proyecto intelectual más cercano a la tradición del *volkgeist* –el espíritu del pueblo- que a la liberal francesa. Como ha afirmado Funes, Rojas estaba “construyendo hegelianamente un sistema filosófico, estético y educativo a partir del cual suturar o fraguar la fragmentación producto, básicamente, de las pulsiones centrífugas de la modernización, entre las que el contingente inmigratorio era uno de los más preocupantes. Rojas busca superar la contradicción la ‘Civilización y Barbarie’” (Funes, 1999:14).

Una de las obras más reconocidas de Ricardo Rojas es *La Restauración nacionalista. Informe sobre la educación*, publicado inicialmente en 1907 y republicado en 1922 y 1971, es el producto del viaje a Europa al que fue enviado Rojas para conocer allí sus sistemas de enseñanza. Ese viaje tendrá un efecto de reconciliación con el pasado hispánico de nuestra cultura (Pulfer, 2010). Su obra buscará poner en valor y reocupar la herencia hispano-criolla y la referencia a los pueblos originarios. Ello aparecerá reflejado también en su texto *Eurindia*, de 1923.

En los primeros años del siglo XX se está produciendo una reacción frente a la presencia, crecimiento y prosperidad de la corriente inmigratoria que había empezado a integrarse a la clase media. Aquellos inmigrantes anhelados décadas atrás fueron vistos como advenedizos nuevos ricos, que desafiaban al sector terrateniente, caracterizados como “inescrupulosos y materialistas” que ponían en riesgo la “cultura nacional”. Esto facilitó el florecimiento de un movimiento nacionalista que contó con notables figuras que manifestaban su inquietud ante el impacto cultural que estaba destruyendo los valores vernáculos.

En ese contexto, los contenidos y significados inherentes de los discursos y representaciones pujaron por definir qué era la nación en la arena filosófica-cultural; por

⁵³² La idea de ‘reocupaciones’ desarrollada por Hans Blumenberg (1986) entiende por tal el proceso por el cual ciertas nociones que están asociadas al advenimiento de una nueva visión y de nuevos problemas cumplen la función de reemplazar nociones antiguas que habían sido formuladas en el terreno de una problemática diferente, con el resultado que esta acaba por imponer sus exigencias a las nuevas nociones y así las deforma necesariamente.

otra parte, se hizo evidente en el plano político la intención de los intelectuales de cristalizar solidaridades colectivas y (re)crear una “comunidad imaginada” a través de ciertas inclusiones y exclusiones.

Entre esas preocupaciones ocupó un lugar primordial la perspectiva de Ricardo Rojas, con la reedición de *La restauración nacionalista* y su distribución entre los maestros del todo el país. Allí criticaba a la educación europeizante que se impartía en nuestro país y planteaba la necesidad de reforzar un carácter genuinamente nacional. En lugar de una educación enciclopédica, con programas copiados de manuales extranjeros, debería basarse en textos elaborados de acuerdo a necesidades propias. La escuela debía contribuir a la formación de la conciencia nacional de los alumnos y sentar las bases para moldear un ciudadano respetuoso de su herencia cultural y “profundamente argentino” (Rojas, 1922). Con ello, va a invocar una conjunción entre tradición hispánica y la indígena. Al igual que Herder, consideraba al folklor como el instrumento que permitía conocer el “alma del pueblo”, estableciendo una continuidad entre pasado y presente. Afirmaba:

“El (folklor) define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una substancia intrahistórica que persiste. Esta substancia intrahistórica es la que hay que salvar para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo” (Rojas, 1922:83)

Revisiones de la estética escolar y la Revista de Educación (Anales de la Educación)⁵³³

El retiro de las concepciones positivistas, el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas, el surgimiento de nuevas formas de conocer vinculadas a la sensibilidad y la conmoción que significaba la Gran Guerra para la racionalidad moderna y las certezas del siglo XIX, produjeron nuevas condiciones de posibilidad para el discurso pedagógico. Cuando se inicia el nuevo siglo, diversas naciones latinoamericanas han producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de las leyes educacionales. Sin embargo, no se consolida del mismo modo ese otro proceso moderno que es el de la ampliación de la ciudadanía ya que el Estado era administrado por una minoría con un bajo nivel de participación política. Ese contraste

⁵³³ Si bien la revista se llamó en sus orígenes *Anales de la Educación* –nombre que conserva en la actualidad– tuvo otras denominaciones en distintos momentos. En el período que analizamos se llamó *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires y por eso la referenciamos así (REBA).

será un terreno propicio para el florecimiento de demandas políticas crecientes, reclamando la inclusión de sectores sociales, ideas políticas y derechos sociales.

La Revista Los Anales de la Educación Común había tenido su punto de origen en el mes de enero de 1858 cuando se lanzó la que sería la primera revista educacional de la futura Argentina. La misma estuvo impulsada por D.F. Sarmiento y sostenida y concretada a través de la educadora Juana P. Manso. Se trataba de una publicación semi - oficial, patrocinada por el gobierno nacional y auspiciada por la provincia de Buenos Aires, pero de carácter independiente. Se planteó como "objetivo especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación" (Sarmiento, 1858:3). En 1876, creada la Dirección General de Escuelas reapareció con el nombre de "La Educación común en la provincia de Buenos Aires" y luego, simplemente "La Educación común". En 1884 se denominó "Revista de Educación" y entre 1894 y 1916, "Boletín de Enseñanza y Administración Escolar", bajo la gestión de Francisco Berra.

Claudia Bracchi (2005:276) ha descripto y categorizado las etapas que transitó la revista desde su origen y hasta la actualidad, del siguiente modo:

- La etapa fundacional: *Anales de la Educación Común* (1858-1975)
- La impronta normativa: *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires* (1876-1881)
- La normalización: *Revista de Educación* (1881-1893)
- La concreción del proyecto educativo: *Boletín de enseñanza y Administración Escolar* (1895-1916)
- La conformación de una comisión redactora para la revista (1916-1930)
- La revista como órgano de adoctrinamiento y control (1930-1943)
- La revista y el *derecho a la educación* (1943-1952)
- La búsqueda de una nueva identidad para la revista (1956-1972)
- La revista como tribuna (1973-1976)
- La revista en sus días más oscuros (1976-1982)
- La revista en democracia (1983-2005). La autora finaliza esta descripción en el año que escribe el artículo, pero cabe aclarar que la revista sigue publicándose hasta hoy.

Los años '20s estuvieron marcados por la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y tensiones que generaba la crisis social –que terminará estallando en el '29- y el problema de la inclusión educativa a un sistema educativo que había consolidado ya su estructura organizativa y de funcionamiento. En las primeras décadas del siglo se hace evidente la debilidad del sistema institucional para incluir al conjunto de la sociedad; a partir de allí, se irán ensayando nuevas formas de articulación entre sociedad y estado. En el período de entreguerras, el perímetro del Estado era algo ya establecido, fuera de discusión en sus notas constitutivas. El volumen de lo social y la democratización de sus modos de organización, en cambio, eran aun objeto de pensamiento y de acción político-educativa.

Una recorrida por los números de la revista correspondiente a esos años muestra una fuerte predominancia del impulso a las manualidades, entendiendo por ellas una amplia gama de actividades manuales ligadas a lo agrícola, como talleres de carpintería o actividades propias de lo doméstico; la inclusión de las manualidades se integran como condición para la formación integral, tal como lo fundamenta en un importante artículo el educador Pablo Pizzurno (REBA Nro. 3, 1938). Junto con ello, las temáticas de la publicación se concentran en torno a a) colonias escolares, clubes de niños, educación y cultura físicas; b) el cuerpo médico escolar, formas de profilaxis e higiene escolar, c) formación patriótica, promoción de la liga patriótica. En torno a estos grandes temas –y otros que surgen con menos asiduidad (escuela rural, educación femenina, bibliotecas) se teje una serie de indagaciones y prescripciones enfocadas a la formación moral, el énfasis en el carácter práctico de la enseñanza y el desarrollo de una sensibilidad. El énfasis hacia las manualidades se fundamenta en la necesidad de corrección de una educación que se juzga "intelectual, verbalista y libresca" (REBA 1920, Nro. 8, pp 743) y debe equilibrarse impulsando trabajos mecánicos, ligados a la facultad del hacer, "dado que la grandeza reside en el trabajo" (REBA, 1920, Nro. 8, pp 758).

"LA NUEVA ORIENTACIÓN EDUCACIONAL en las escuelas primarias de nuestra provincia, iniciada durante la actual administración, es el impulso vigoroso de las manualidades, los clubes agrícolas de niños, la huerta escolar, la práctica del ahorro postal, etc. ha dejado de ser ya un ensayo feliz para convertirse en un sistema formal. (...) Es así como la escuela primaria e hoy desenvuelve su actividad, regida por necesidades económicas y sociales. La enseñanza debe responder, más que a la solución de problemas puramente pedagógicos, a la solución de los grandes problemas sociales del porvenir" (REBA, 1923, Nro. 1. pp 13).

El sistema educativo argentino atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades. En

ellos puede encontrarse desde la apertura de otras fuentes de conocimiento e ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de representación del mundo que pugnaban por hacerse presentes en el período. Como parte de la disputa hegemónica, ellas pugnaron para que sus sensibilidades integraran la “cultura de Estado”, la “cultura pública”, o la “cultura oficial”. La influencia de Henry Bergson inspiraba las críticas al mecanicismo positivista y el racionalismo gnoseológico, proponiendo la intuición como fuente de conocimiento de lo real. La realidad para Bergson era un proceso perenne de creación, sin principio ni fin, que no se presentaba dos veces en la misma forma, un fluir constante, sin división alguna de partes. El intuicionismo influyó fuertemente formas y contenidos gnoseológicos y estéticos. Una pedagogía asentada en la función moral que, sin menoscabar la función del pensamiento y la sabiduría, buscaba asentar su legitimidad en una diferente relación con los alumnos-discípulos-jóvenes (Funes, 2006).

La poetisa y docente Alfonsina Storni proponía bajo el sugerente título "Educar en el culto de la belleza":

"Especializar e individualizar la enseñanza bajo la vigilancia de seres dúctiles, elevados y comprensivos, sería, como dije antes, acercarse al ideal de la educación. De hacerlo así se vería pronto que el niño es más original y más hondo de lo que se lo supone y que ama lo bello y principalmente lo misterioso, cediendo a su sugestión y estímulo. (...) se habrá reparado con la exactitud con que el niño moteja; esto es una aptitud artística; hace caricatura con el sobrenombre; juzga, con el, de lo bello y lo feo, de lo agradable y lo repulsivo. (...) Y la disciplina perfecta se obtuvo por la sugestión de la belleza y del misterio" (REBA, Nro. 1, 1924: 24)

"Así, en aquel templo de orientación y de creación, mientras aquel maestro afectuoso entusiasta, alentador, ilustrado, justo, con la magia de su palabra o con el ejemplo de su acción, desarrolla y vigoriza en sus educandos las facultades mentales; crea nuevas aptitudes; ilumina sus mentes con la luz de nuevas ideas y conocimientos; forma y fortifica sus caracteres; realiza ejercicios tendientes a dar vigor y garbo a sus cuerpos; provoca en los jardines dormidos de sus almas, afán de continuo perfeccionamiento; los encamina para que sean constantes en sus nobles empeños; los capacita para la autoeducación que ha dado al mundo tan preciados frutos de cultura; los alienta a proseguir por la vía del trabajo dignificador; proporciona a cada uno la lámpara que ha de ir, entre ricos veneros, señalando los libros de sana lectura, en cuyo honor han de realizarse; los incita a colaborar en toda obra de utilidad general; despierta en ellos admiración hacia la belleza, poniéndolos en condiciones de sentirla e interpretar sus primorosos exponentes, aureleando las risueñas primaveras interiores de la juventud, con la vaguedad de anhelos que en el futuro podrán plasmar en nuevas y geniales creaciones artísticas merecedoras de maravillar a generaciones, comulgando diariamente en la alta cumbre donde se piensa, se siente y se procede rectamente, los orienta a que sean más tarde factores eficientes de cultura, de la evolución social y la fraternidad humana, los prepara también para que desplieguen francamente las alas de ideal y bondad que cada niños lleva adentro de sí, para que agitadas, surquen el espacio azul en raudas ondas muy alto vuelen en ansias de luz e infinito y en radiosa ascensión, abandonando mezquinos egoísmos, eleven las almas a una región superior y vivan una existencia de supremas

hermandades como pueden hacerlo quienes poseen una verdadera aristocracia espiritual y moral (REBA, Nro. 1, 1923: 42-3)

Los elementos antes mencionados generaron las condiciones de posibilidad para el despliegue de alternativas y concepciones renovadoras de diversos educadores: las insuficiencias que mostraban las instituciones generadas en el siglo anterior y la crisis social que se hacía evidente en amplios sectores urbanos. En ese marco, podemos situar como ejemplo la perspectiva estética por parte de Leopoldo Marechal en relación con la enseñanza artística en las escuelas en 1928:

“El aprendizaje de un arte cualquiera significa:

1º La adquisición de un instrumento expresivo por el cual el hombre manifiesta las actividades de su vida interior y las relaciones de esa actividad íntima con el mundo externo; 2º el conocimiento de las mejores obras del espíritu humano en dicho arte.

Esta sabrosa captación artística y el dominio de aquel instrumento que sirve para crear, traen como fruto el desarrollo intenso de la sensibilidad y de la imaginación.

Una fina sensibilidad permite discernir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo: el hombre sensible hace así su composición de lugar frente a las cosas, descubre las bellezas que le rodean y gozándose en ellas establece un principio de felicidad; la comprensión de lo bello y de lo bueno y la reacción bienhechora que estas cualidades provocan en su espíritu, hácenle patente la necesidad de vivir para la belleza y la bondad. Por otra parte, asociando sus impresiones, conceptos y goces a los demás seres, el hombre descubre la obligación de lo bello y bueno: nace así un imperativo del deber.

Además una comunión de los hombres en la belleza implica solidaridad y subordinación: solidaridad porque se sienten unidos en un común sentimiento que provoca en ellos idénticas reacciones; subordinación porque saben que lo bueno y lo bello están en la naturaleza como reflejos de un gran todo y porque la concepción de la bondad y de la belleza en su absoluta totalidad significa admitir un principio de lo divino, como lo demostró Platón en su diálogo sobre la inmortalidad del alma y Descartes en su prueba de la existencia de Dios: en estas condiciones, el hombre se siente subordinado a lo divino y reflejo de lo divino.

La mayoría de las nacionalidades europeas tienen el sello de su personalidad, no en una concreta demarcación geográfica ni en un origen racial común, sino en su manera de ver el mundo y de sentir sus fenómenos. En nuestro país, donde el problema de la nacionalidad es un fenómeno palpitante y complicado, se impone, como en ninguna parte, la comprensión mutua entre los diversos elementos que la integran: esto se consigue por la solidaridad de los hombres en lo bueno y en lo bello, virtud que sólo puede ejercer una sensibilidad hondamente trabajada desde la niñez.

Por la imaginación, el hombre aplica los elementos, leyes y principios de la naturaleza, en la creación de un instrumento que sirva a sus fines personales.

Toda invención, verdad o descubrimiento ha sido en sus fuentes un producto teórico de la imaginación, comprobado luego en la realidad. La imaginación es facultad creadora por excelencia y su libre ejercicio hace que el hombre sea fecundo en recursos: un hombre sin imaginación se ve obligado a transitar por vías ajenas y está como desarmado, frente a la vida, puesto que no le es dado seguir ninguna iniciativa personal.

Como puede verse en el transcurso de estas consideraciones, con la educación estética la escuela primaria no pretenderá hacer un artista de cada alumno, sino dotarle de una sensibilidad y de una imaginación que le coloquen en ventajosas condiciones de lucha” (1928, 415-416).

Las prioridades educacionales de la década del '20 y '30 reactualizaron algunos de los legados y tradiciones políticas que generaron un especial escenario para la renovación pedagógica en ese período.

Como hemos mencionado, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas. El desarrollo de un régimen estético estuvo entre sus propósitos. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común y lograr la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados cánones “civilizados” o “nacionales”.

(hay que decir que hay un golpe de estado) Durante la década del '30, el discurso político hizo pie en una concepción de las sociedades que tendió a desestructurar la noción liberal de la libre asociación de individuos. A diferencia de aquella imagen, el corporativismo planteó un escenario de la sociedad integrada por grandes cuerpos colectivos, en los que los derechos individuales estaban subordinados al destino del colectivo pueblo, o a los intereses de la corporación de pertenencia. Por otra parte, esta etapa se encuentra marcada por una mayor intervención del estado en las relaciones sociales, como estructurador, organizador, mediador de dichas relaciones. En la revista eso fue tomando cuerpo en torno a un fortalecimiento de la formación nacionalista, que se vinculó con la cultura física que adquirió ciertas formas de militarización. Asimismo, la publicación comenzó a poblarse mayormente de artículos de historia nacional, que se ubicaban en una narrativa restituyente y conservadora y también referencias de religiosidad católica, dando muestras del giro que el espiritualismo que preexistía fue acentuándose en su vertiente católica.

Palabras de cierre

Como ha sido planteado por la teoría social, la nación junto con la ciudadanía son las mayores novedades del mundo moderno y es en esa modernidad que la nacionalidad se constituye como referente de la integración social; también, debe decirse que la nación se compone de atributos múltiples que cambian según tiempo y lugar, por lo que son parte de la disputa hegemónica en el que se definen los sujetos políticos (Villavicencio, 2010). Hemos buscado presentar aquí el modo en que en los años '20 se pone de manifiesto el desplazamiento de una concepción intelectual acerca de la nación fundada en categorías que imponían la tradición liberal (cuyo énfasis recaía en la noción de ciudadanía) y la tradición positivista (acentuando la idea de morfología racial) a una concepción que abrevaba en las consideraciones culturalistas. En esa década, el pensamiento latinoamericano buscó una hermenéutica que no clausurara ni el pasado ni el futuro y que contuviera fórmulas para ensanchar la nación a partir de dos variables: en el tiempo (apelando al pasado, a las tradiciones y a los orígenes) y en el volumen social (al considerar al “otro” antes excluido, encarnado en las figuras del indígena y del inmigrante). En ese marco, se desplegaron visiones esencialistas u ‘organicistas’ en torno a la noción herderiana del *Volkgeist*.

La apertura de horizontes y metáforas de la época -la reocupación a la que hacíamos referencia- permitió revisar aquellas visiones endógenas y nacionalistas que tendían a configurar los imaginarios y resortes sobre los que reposaban las historiografías nacionales y abrir canales de diálogo entre distintas tradiciones. De cualquier modo, el proceso que hemos reseñado arroja como resultado una colección que nuevamente cosifica, que establece otras fijaciones, que no está carente de cristalizaciones y exclusiones, que establece una determinada relación con lo universal. Como propone Marechal, la educación estética pretenderá “dotarle de una sensibilidad y de una imaginación”.

Por ende, el desafío radicó en conciliar en el proceso de incorporación a un conjunto de alteridades complejas y de distinta entidad: étnicas, culturales, religiosas, sociales y regionales. Funes (2006) remarca la importancia que el pensamiento antiimperialista de posguerra tuvo en la medida en que constituyó un dilema que configuró un perímetro inclusivo a escala regional y señaló destinos y estrategias comunes para América Latina. La revisión de relaciones entre sociedad y estado, república, democracia, revolución, socialismo, corporativismo, se entrelazan a la definición de las naciones en la búsqueda de principios de legitimidad alternativos

(Funes, 2006), reocupando el significante nación que ha sido constitutivo para identidades e instituciones.

La reflexión sobre la lengua y la literatura nacionales es especialmente reveladora de los sentidos conferidos a la idea de nación. Ante los síntomas de agotamiento del "*orden oligárquico*" se articulan con profundas revisiones sobre temas cruciales como el de las relaciones entre Estado y sociedad civil, la definición de los valores republicanos, la democracia, la revolución, el socialismo, el/los nacionalismos, en una encrucijada histórica en que la construcción de la nación se entrelaza en forma casi ineludible con la búsqueda de principios de legitimidad alternativos. La inquisición sobre el idioma nacional no era nueva, pero incorpora en esos años otras tensiones: lo culto/lo popular, lo oral y lo escrito, etc. Domingo F. Sarmiento había sido enviado a estudiar los sistemas educativos europeos y el producto de ello fue *Educación Popular*, una obra central para la historia política, institucional y educativa de la Argentina. Ricardo Rojas también fue enviado a conocer las escuelas europeas, sesenta años después; *La restauración nacionalista*, fue el producto de aquel viaje. Dos obras de enorme impacto y perdurabilidad tienen origen en esa acción promovida por estados sudamericanos que envían intelectuales a percibir, a contagiarse, a toparse con la novedad para luego transmitirla.

También en las primeras décadas del siglo iba desarrollándose un debate explícito con las tendencias libertarias. La traducción que "lo libertario" sufrió en el marco escolar estuvo más asociado a la construcción de un sujeto colectivo, donde la voluntad debía fortalecerse mediante la reflexión. Asimismo, la nación fue reocupada con otros componentes: vitalismo, espiritualismo, intuición, misticismo, sensibilidad. El sujeto educado era, ante todo, un sujeto reflexivo; la moderación, la serenidad y la reflexión sobre las propias acciones eran la base de una voluntad poderosa.

La escuela recibió un mandato y lo tradujo y puso en práctica con características propias, articulándolo con los elementos estructurantes de su configuración y prácticas consolidadas. Tal como nos es factible afirmar a los historiadores de la educación la fortaleza de la hegemonía normalista a lo largo de un siglo no obedece centralmente a un plan perfectamente acabado y largamente detallado, sino a su capacidad para desarrollar rearticulaciones, posicionarse en diálogo con las transformaciones y realizar adecuaciones a sucesivos y emergentes problemas. Esa capacidad articuladora fortaleció su despliegue y su fuerza modeladora.

El proceso que hemos buscado reseñar conlleva tensiones contrapuestas del debate intelectual de la época, incluyendo algunos rasgos previamente excluidos pero

sin dejar de estar imbricado de esquemas prescriptivos y normativos. Adentrarse en la mirada sobre el canon estético del momento requiere detenerse, al menos, en ambos componentes: la reincorporación de “lo nacional” localizado en algún lugar marginalizado, lo “propio” comprendido sobre nuevos componentes, alterando de alguna manera las “subalternidades” conocidas, pero también reconociendo la permanencia de la normatividad, la selectividad y la jerarquización.

POR UMA ETNO-HISTÓRIA DOS CADERNOS ESCOLARES

Ademir Valdir dos Santos (Coordenador e Comentarista)
Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil - ademir.santos@ufsc.br

Introdução

Tendo como um de seus pontos de partida a necessidade de alargamento e mesmo rompimento e extrapolação de fronteiras teórico-metodológicas no campo da História da Educação, esta comunicação busca evidenciar diálogos entre áreas que já foram tratadas como quase incomunicáveis, sublinhando que há possibilidade de ampliar análises de base histórica.

O tratamento de fontes pode ser feito conjugando perspectivas teóricas e metodológicas, possibilitando discutir as transformações por que passou não somente a educação escolar formal, mas uma gama de fenômenos educacionais e formativos. Há uma complexidade de elementos materiais e simbólicos a considerar nas pesquisas, que permitem agregar e acumular possibilidades analíticas e interpretativas, considerando diferentes lugares geográficos, contextos e temporalidades.

Especificamente, minhas investigações têm apresentado o caderno enquanto um substrato identitário enquanto elemento da cultura gráfica, ou seja, como forma desenvolvida pelo homem para representação de sua linguagem, aliada de expressão visual que gera compreensão e interpretação.

Tenho por base uma percepção do caderno como elemento material e simbólico, que vem sendo recentemente apontado e valorado como fonte complexa para os estudos da História da Educação, de instituições educativas e de culturas infanto-juvenis,

preliminarmente em ambientes vinculados às escolas, uma vez que ali a escrita ocupa lugar central. Porém, acrescento que segundo orientação epistemológica etno-histórica, vislumbro o caderno não apenas como elemento de grafia gerado e utilizado pelos sujeitos que convivem e se relacionam nas instituições escolares. Avanço no argumento de que em várias circunstâncias a presença de cadernos extrapola as iniciais aplicações originalmente previstas numa gênese curricular escolarizada de formato didático-pedagógico. Pois não é excepcional que o caderno venha a extravasar finalidades escolares estimadas *a priori* e que acaba responsável por certa circunscrição analítica. Diante disto, busco ampliar a historiografia a respeito, não adjetivando o caderno como unicamente escolar, mas como vinculado a outras instituições sociais como a família, grupos infantis e juvenis, associações recreativas, corporativas, comerciais e industriais. Neste estudo apresento elementos gráficos existentes em cadernos produzidos num arco cronológico que abrange da década de 1920 até a contemporaneidade, realizando análises de cada um deles tomando-os como micro-objetos. Deriva uma identificação e caracterização de seu papel sob perspectiva histórica e historiográfica aliada a tratamento etnológico e etnográfico, compondo uma etno-história de individualidades e coletivos. O caminho sugere que cada caderno é elemento das culturas, com possibilidades de (re)contar, (re)descrever, (re) analisar e (re)interpretar a história dos processos de humanização e hominização em que fez parte, seja no contexto das instituições escolares como naquelas familiares e de parentela, seja em vinculações com instituições sociais relacionadas à economia, ao esporte e lazer, entre outras onde constitui modo de expressão.

Da etno-história

Para uma compreensão de que perspectiva etno-histórica atendo, chamo uma discussão que transita entre os polos etno-história e história indígena, em diálogo com Cavalcante (2011). Isto oportuniza, em parte, que se trafegue por terminologias e concepções, bem como parametrizar formas analíticas e elementos teórico-metodológicos defendidos como relevantes na etno-história, que é tratada: “a) como disciplina acadêmica independente; b) como compreensão e/ou representação própria dos povos indígenas acerca de sua história e do tempo; c) como uma etnociência; e d) como um método interdisciplinar” (Cavalcante, 2011, p.350).

De um lado, tendo a concordar que é as diversas culturas possuem diferentes historicidades, sendo quase inquestionável, por exemplo, a ideia de que os povos indígenas têm história, visto que há uma dinâmica cultural observável. Em outra vertente, segundo pontos de vista discrepantes, o conceito de etno-história designando uma disciplina que se dedica apenas a estudar a história dos povos indígenas ou nativos

é tido como etnocêntrico. Ou seja, pressupõe a existência de uma disciplina separada da história e indicaria que a historicidade dos indígenas é cumulativamente diferente daquela dos povos ocidentais letrados.

Tenho advogado que as pesquisas que realizo podem ser vistas sob o que denomino como “étnico”, adjetivação que aplico a grupos humanos migrantes e às instituições sociais por eles criadas e mantidas (cf. SANTOS, 2012; 2009). Quero dizer: trato da escola sob uma abordagem ética. Mas tal afirmação pode não ser o bastante. Então, acompanho Cavalcante e compartilho o argumento de que se pode burilar investigações penetrando uma etno-história de abordagem êmica, numa triangulação dos modos de olhar com a visão de Eremites de Oliveira, quando contrastando o dado êmico com uma abordagem ética que se refere àquelas representações que têm por base somente “chaves interpretativas externas”:

[...] a aparente dicotomia entre o ético (nossa representação sobre o “outro”) e “êmico” (a representação dos indígenas sobre si), remete a uma longa e antiga discussão aparentemente longe de um entendimento consensual: história/eventos/diacronia *versus* estrutura/mitos/sincronia. Isto porque, sem recorrer neste momento a um alhures no campo da chamada antropologia histórica, a visão que os próprios nativos constroem sobre sua trajetória é, em muitos casos, impregnada por complexas representações simbólicas não facilmente decodificáveis e passíveis de serem ordenadas em termos temporais... (CAVALCANTE, 2011, p. 356).

Mais uma ponderação se refere às pesquisas centradas nos usos da escrita. Sua base é o fato de utilizar diferentes fontes com registros gráficos, sejam eles sinais ou formas pictóricas, que sublinham o quanto os homens, a história que constroem e as instituições que criam são - ou não - ágrafos. Essencial este registro, porque no que tange à escola, aqui são inclusas, se avolumam e acumulam as discussões sobre alfabetização, analfabetismo e outras tantas sobre os usos e desusos curriculares da escrita. Enfim, o poder da palavra enquanto motor e ferramenta de usos educativos, pedagógicos e didáticos. Mas se pergunta: todo membro da espécie humana fez e faz uso da grafia? Só é homem aquele que escreve?

Nesse ponto reposiciono na cena os cadernos, de natureza escolar ou não, enquanto contentores a serem ainda mais perscrutados. O caderno não é uma fonte a ser tratada como somente gráfica, mas que solicita ser valorizada não exclusivamente devido à escrita nele presente. Ele também pode conter outros tipos de signos, não necessariamente apreendidos como forma de escrita, prova de alfabetização ou letramento. Seria saudável perguntar: que povos, civilizações, sujeitos e indivíduos têm

ou não tem história, a constroem ou não e, se sim, que tipo de história? Assim, o caderno é um objeto que permite especular também, quanto ao debate sobre o que significaria afirmar quem, dentre o humano, é ou era ágrafo.

Ab ovo: onde estão e como se usam os cadernos?

Para localizar um caderno, seja em circunstâncias de trabalho formativo no campo da História da Educação, ou mesmo numa conversa cotidiana fora da escola, basta perguntar a alguém: onde estão seus cadernos? A maioria das respostas que obtive indica que tanto cadernos que eventualmente foram utilizados na trajetória de escolarização, ou quaisquer outros documentos de mesma natureza, já não existem mais e foram descartados. Raros são os casos de sua preservação.

Há que se gerar condições para que cadernos sejam recuperados, depois analisados desde sua capa, passando por todo o conteúdo interno, dando atenção às formas com que seu teor se apresenta: páginas em branco, escritos, desenhos, recortes, rasgos, rabiscos, marcas de uso, entre outras expressões do humano. Defendo que aquele que “salva” cadernos das lixeiras e fogueiras pode melhor compreender a si mesmo. Por exemplo, vindo a revisitar caminhos pelos quais foi alfabetizado, disciplinarizado, formado; ou ainda descortinando as origens da instalação de hábitos e costumes. Ou respondendo: como foram aprendidos elementos da escrita, dos signos e representações diversas, das ciências que são transpostas para o currículo das instituições escolares, amalgamadas a traços que envolvem atitudes e emoções? Indo além: como o caderno vem a registrar eventos, histórias que foram experienciadas e vivenciadas e não restritas aos limites da escola?

Mas até que alguém nos chame a atenção para as características e para a complexidade do caderno escolar, dele pouco nos lembramos. Neste *locus* se aloja parte de seu caráter etnográfico, capaz de revigorar e reviver emoções, de transportar via túnel do tempo a episódios da infância e juventude, ou de nos trazer memórias de pessoas que escreveram, desenharam, rabiscaram, nos deixaram mensagens. Um caderno é capaz de levar ao choro, de fazer voltar como numa regressão psicológica, trazendo à tona episódios de nossa formação. O encontro com um caderno de autoria própria pode gerar lágrimas e risos, reencontros e recuperações do que se estimava perdido. O caderno pode ser como que um rascunho de comédias e tragédias pessoais.

Um caderno “tradicional”?

Como dito, é convencional iniciar as pesquisas sobre cadernos caracterizando-os como tipicamente “escolares”. Em especial, como fontes documentais que contam sobre a infância, a adolescência e a juventude, que permitem discorrer sobre o multiforme

engendramento da cultura escrita e, em sentido amplo, sobre a educação formal. Assim, os cadernos possibilitam ao pesquisador adentrar as classes, uma vez que “o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares” (VIÑAO, 2008, p. 22).

Concordo que sob este viés, ele é um artefato escolar único, produto do fazer discente, conferindo-lhe uma identidade. Pois mesmo que haja intervenções docentes no processo de construção de um caderno, em alguma medida conserva níveis de autonomia e criatividade do próprio estudante.

Ressalvo que recentemente, uma vez que já foram veiculados alguns cursos, palestras, conferências, textos, exposições e mostras museológicas que atribuem centralidade e validade historiográfica ao caderno escolar, é que investigadores e professores têm realizado o valor como registro deste documento construído ao longo de processos de ensino e aprendizagem. E talvez isso esteja ocorrendo com mais ênfase entre aqueles mestres que atuam na escola primária e nos níveis de alfabetização, já que devido ao estágio de introdução na escrita e leitura, o caderno das crianças é tratado como uma espécie de microarquivo de práticas sociais e culturais situadas no tempo e no espaço. Seria, portanto, este o caderno “tradicional”, essencialmente vinculado ao que se produz nas salas de aula. Mais restrito àquilo que cada instituição permite engendrar e que, quando interrogado com maior profundidade, explica elementos de base concreta, materiais e simbólicas, como que fossilizando o que ali foi criado. Em relação ao conteúdo de um caderno, por exemplo, seria possível identificar os métodos de ensino ou questões metodológicas que envolvem o desenvolvimento da escrita, bem como colher indicadores sobre as práticas docentes em determinado contexto histórico.

Um adendo. Em tempos de impacto sobre a materialidade e lógicas da vida humana devido à invasão científico-tecnológica, cabe dizer que mesmo nesta era digital os cadernos ainda ocupam espaço no planejamento e concretização do fazer pedagógico. Mostra disto é a atual presença, em vários países e culturas, dos cadernos de caligrafia, embora se diga que a cada dia que passa se utilize mais os teclados, assim como existiria uma tendência crescente à adoção da digitação e da digitalização, tanto na formação de escritores como de leitores. E ao lado disso, há uma contínua produção de cadernos de papel, cada vez mais originais, atrativos e que encontram acolhida no mercado, sendo avidamente consumidos. Basta lembrar aqueles produzidos em função de um mundial de futebol. Ou então deitar os olhos nas vitrines de papelarias e nas prateleiras de supermercados onde se encontram dezenas de modelos, em cujas capas temos personagens do mundo do esporte, ou princesas, fadas e monstros veiculados pelas diversas mídias que alvejam a infância. Ou seja, em certos formatos e

circunstâncias históricas, o caderno subsiste também porque cria e fideliza consumidores. Dada uma perspectiva de temporalidade, o caderno tradicional seria aquele para o qual o “antes”, o “durante” e o “depois” da utilização, leva em consideração principalmente fins escolares relacionados a ações curriculares.

Dos cadernos de lembranças

Antigo e atrativo micro-objeto é um caderno datado de 1929, recolhido no estado de Santa Catarina. Pode ser encarado como um relicário de lembranças manuscritas destinadas a uma jovem. Foi encadernado em espesso papel preto, sobre a qual está colado um recorte de cartolina com flores coloridas e a palavra Poesia. No seu interior, são perfilados, página por página, vários textos em língua alemã, manuscritos a bico de pena ou tinteiro, na sua maioria ilustrados com adesivos. São 83 folhas internas. Constan três lembranças datadas de 1929, 24 registradas no ano de 1930, apenas uma é do ano de 1931, outras quatro são de datas em 1932 e uma última de 1933.

A primeira escrita foi feita em 23 de dezembro de 1929 – sendo esta também o ano que consta na primeira página, ao lado do nome da antiga proprietária do caderno, chamada Hertha. Constan diversas mensagens: em formato de quadrinhas com rimas, ou sequências de frases que falam de amizade, de Deus e de valores que unem as pessoas. Em cada recordação inscrita, junto da assinatura de quem deixou uma lembrança para Hertha, é identificado o lugar em que viviam os signatários. No caso, localidades historicamente relacionadas à presença de imigrantes alemães como Blumenau, Jaraguá, Massaranduba, Blumenau e Hansa, este o antigo nome de uma colônia instituída no século XIX. O caráter etnolinguístico fica evidente quanto a vários aspectos. Assim, temos que a identificação do irmão (*Bruder*) Berthold Gumz – único sujeito do sexo masculino que se registrou no caderno, sendo as outras assinaturas de personagens femininas, entre elas da *Schwester* (irmã) Lina Gumz, da avó (*Grossmutter*) Bertha Schwartz, da tia (*Tante*) Amalie Schwartz, de *Frau* (senhora) Zahler e de várias amigas que se identificaram como tal.

Etnograficamente, esta fonte significa mais do que um agrupamento de textos poéticos de autores diversos e endereçados a uma criança. Estima-se que foi tido por cada um de seus autores como um depósito de lembranças a guardar. Justifica isso a presença da expressão *Zur Erinnerung* em diversas das mensagens escritas que ali repousam. Trata-se de um caderno único, raro não somente pela antiguidade, mas pela qualidade de seu teor e estado de conservação. Cabe notar ainda que naquela época o papel era um material raro e caro, que pouco circulava, principalmente em regiões interioranas. Outrossim, a qualidade dos adesivos e de outros artefatos recortados colados no interior deste caderno de lembranças lhe atribui um colorido e qualidades muito atrativas,

fazendo com que salte aos olhos o resultado de sua composição coletiva, principalmente se comparado com a simplicidade constitutiva de outros cadernos utilizados no mesmo período e a que tive acesso. Além disso, cheguei à conclusão de que a família de Hertha tinha boa condição econômica naquela época, sendo que posteriormente prosperou ainda mais devido a investimentos exitosos no setor fabril de laticínios.

Acrescento outro caderno de “Lembranças” na composição desta etnografia. Pertence à Maria Aparecida Sanches, hoje tratada por Dona Cida. Mas na sua juventude, quando morava em Andradina, município do interior do estado de São Paulo, era chamada carinhosamente de Cidinha. A datação está centralizada no ano de 1948, registrado em 22 das lembranças presentes; outras oito lembranças são do ano de 1947, apenas uma é de 1949 e há 12 não datadas. Também fica evidente a utilização no contexto geográfico de residência da jovem Maria Aparecida, uma vez que em apenas uma das assinaturas é acompanhada de referência a outra cidade do interior paulista, Bauru.

Preservado em ótimo estado, é encadernado com um revestimento almofadado pintado difusamente com manchas verdes sobre um fundo amarelado. As dimensões são de 21,5 centímetros de altura por 15,5 centímetros de largura. Na capa frontal se destaca a gravação de duas hastes que ostentam delicadas flores, as quais dividem o espaço com a palavra Lembranças, posta em sentido transversal e em letras capitais. O miolo tem 39 folhas, que abrigam as linhas com textualidade subscrita em maior parte por amigas. Interessante notar que embora este tipo de material circulasse muito mais entre moças, há dez textos subscritos por rapazes.

Quanto ao teor, se percebe a busca coletiva por um tom literário, algo poético, sendo as composições e transcrições presentes de estruturas diversas, como alguns pequenos poemas de autoria de quem escrevia o texto. Mas figura também um “Soneto Célebre”, de António Guimarães. Talvez este fato se deva ao fato de que a jovem Maria Aparecida já tivesse comunicado pendores para a literatura. Todas as lembranças estão em língua portuguesa, embora em duas delas há frases, na parte final, redigidas em inglês. Depois de entrevistar a dona do caderno, levantei algumas hipóteses sobre tal questão: seriam indícios de que Cidinha acabaria estudando Letras devido ao seu interesse em idiomas estrangeiros, o que também era de conhecimento do seu círculo amistoso? Depois, atuou como professora e administradora escolar, funções em que é aposentada. As páginas emanam lirismo, como que sinalizam alguns dos títulos: Duas almas, Arrependimento, Ciúme, O julgamento do coração, Ouvir estrelas, Ilusões da Vida, Saudade há de vir e Por que sofres?

Numa perspectiva analítica que vai para além das relações do caderno Lembranças com uma eventual frequência à escola, o que tenho de resquício, de elemento preliminar indicado nas conversas recentes com Dona Cida é que o conteúdo de seu caderno

estabelece fortes vinculações com o atual *modus vivendi* de Maria Aparecida. Hoje viúva, reside no município paulista de Itararé, sempre próxima de duas gerações de descendentes, com quem costuma dialogar e inspirar sob a égide de sua paixão pela literatura. Aliás, uma de suas netas estuda Letras e é leitora compulsiva. Posso dizer, com base nisso, que aquela inspiração lírica, a busca por erudição que a escrita no caderno de lembranças transparece está relacionada com sua atual situação de vida: a jovem Cidinha se tornou também uma poetisa, contista e cronista que acumula várias premiações da crítica atribuídas aos seus escritos esparramados em livros de própria autoria e em coletâneas. Hoje, dedica a maior parte de seu tempo a dialogar com a literatura regional, nacional e universal, o que possivelmente a nutre na produção de seus escritos. Eis um encontro maduro de exercício de vivência sensível e intensa. E ainda interrogo: o que mais se poderia questionar quanto às relações entre o que está entranhado naquele caderno de “Lembranças” e o que hoje habita o cotidiano e a produção da existência de Dona Cida, sempre envolta por seus livros, navegando por linhas, escritas e grafias próprias e dos outros?

Dos cadernos de questionário, de confidências ou de testemunho

Este caderno, que pode ser reconhecido por uma das designações acima, é fruto do trabalho de escrita iniciado na década de 1980 pela adolescente Lourdes, que vivia na região de Florianópolis. Conforme levantamentos que fiz na tarefa de colecionismo deste tipo de documento, a terminologia empregada na sua identificação varia conforme as diferentes regiões em que foram idealizados.

E o que é um caderno deste gênero? Cheguei a resultados que mostram ter sido comum a sua circulação entre grupos juvenis majoritariamente femininos, em torno das décadas de 1960 a 1980, sendo encontrados de norte a sul do Brasil. A denominação “caderno de testemunho” é devida a informação de uma estudante de Pedagogia oriunda do Ceará, ocorrência lingüística que segundo ela é comum na região Nordeste. Em cada uma das folhas do interior do caderno é inserida, a mão, uma numeração seqüencial crescente, que tem como objetivo organizar e orientar o conjunto de respostas ao questionário. Ou seja, serviria como guia espacial a ser utilizado pelas amigas quando com o caderno em mãos.

O pitoresco é que no cabeçalho de cada página é redigida uma pergunta, que em maior ou menor grau assume tons de foro íntimo permitido pela proximidade amistosa. Depois de confeccionado, o caderno é entregue, em regime de rotação, dentro do círculo amistoso ou mesmo de parentela. Cada amiga, na sua vez, deve respondê-lo na totalidade. Em seguida o devolve à dona ou então o repassa a outra amiga comum. Neste movimento, àquela que respondia às questões cabia escolher um número ainda

não preenchido e registrar, a cada página, sempre atendendo à mesma ordem, sua escrita quanto ao que a amiga perguntara. Deste modo incrustava um testemunho a se compartilhado no presente. Num eventual futuro, uma vez guardado o caderno, auxiliaria na construção de trajetórias memoriais individuais e coletivas.

Apresento alguns elementos do caderno de Lourdes. Na primeira página ela deixou a um recado para as meninas a quem caberia preenchê-lo: “Peço que quem assinar este questionário, que assine com sinceridade”. O rol de perguntas foi apresentado a meninas com idades que variavam entre 12 e 17 anos. Segundo o que consta, a maioria estudava da mesma escola e morava próximo de sua residência. De modo geral, levando em conta o teor tanto desse caderno como de outros que tenho em arquivo, as perguntas são variadas, mas configuram um núcleo comum próprio de culturas juvenis. Para começar, comum era pedir o nome completo, data e local de nascimento e idade. Algumas perguntas versavam sobre aspectos da vida escolar: série, disciplinas ou professores favoritos, livros que já haviam lido. Naturalmente inscritas eram interrogações próprias da fase de vida por que passavam, quando desejos, preferências, aspirações e vivências tendem a ser partilhados, confidenciais: ídolos, músicas e filmes preferidos, por exemplo. Deste modo, a análise permite identificar hábitos da juventude daquela década, como o lazer relacionado à frequência às “discotecas” para dançar tanto músicas mais agitadas ou as “lentas”, que deviam ser dançadas por pares de jovens de sexos opostos. Algumas das amigas de Lourdes escreveram que apreciavam ir à praia ou passear na praça.

Tal tipo de questionamento como que inaugurava o espaço para perguntas que são mais intimistas. Aliás, este conjunto de novas perguntas, que podiam assumir algum tom de indiscrição, por vezes era precedido da seguinte questão: - Vamos (Posso) mudar de assunto? Depois segue um conjunto de temas que podem ser vinculados ao desenvolvimento afetivo-emocional, aos contextos relacionais próprios da adolescência e juventude: Tem namorado? Qual o nome dele? Quem você levaria para uma ilha deserta? Ou então: Onde passaria a lua de mel? Há uma pergunta que fala dos “meninos” e se elas teriam “coragem” de falar diretamente com eles. Para esta última questão, unanimemente respondem que não se dirigiriam àqueles, seja por timidez, seja porque este comportamento não era desejável para uma menina-moça. Os indicativos são da permanência de padrões rígidos de comportamento social, no que diz respeito a um tradicional e convencional aspecto do mundo feminino que seria o de se resguardar, de mostrar-se recatada. Isso embora fossem os anos 1980, pelo menos duas décadas após o registro de vários movimentos de liberação comportamental juvenil. Ou seja, vê-se que embora se pudesse invocar um discurso justificando que naquele período já se respiravam ares de abertura comportamental e certa liberação atitudinal juvenis, os

relatos daquele caderno indicam que se vivia ainda sobre um regime de controle familiar orientado por posturas esperadas de obediência à família, talvez a estatutos sociais patriarcais presentes, quiçá de algum temor. Percebe-se ainda que as atividades da escola descritas ou mesmo aquelas de lazer eram supervisionadas sob regras e costumes aceitos e convencionados. Tais indicativos constam quando se escrevia sobre religião. Segundo suas escritas, o conjunto de respondentes concorda quanto à grandeza de Deus e que a ele se devem os benefícios trazidos para as suas vidas. A impregnação cultural de fundo religioso é fundante da sociedade brasileira.

O caderno da “criveira”

O crivo é um tipo de bordado artesanal, por meio do qual se inscrevem tramas sobre quadradinhos milimetricamente calculados e feitos sobre tecido de linho, cambraia ou algodão. E é nas regiões de herança da colonização lusa açoriana do litoral catarinense que tal prática sobrevive por gerações de mulheres. Diante deste cenário, registro a existência de um caderno de “amostra de crivos” que pertence à Dona Marta ou Martinha, como é conhecida em sua comunidade. Avó de uma estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, conserva um caderno que estima tenha mais de 20 anos. Esta fonte serve, portanto, para documentar mecanismos culturais e estéticos que perpetuam a prática do crivo, que também nesse caso foi passada de mãe para filha. Personagens criveiras são ainda encontradas na cidade de Governador Celso Ramos, município litorâneo em que sobrevive também a pesca artesanal e comercial. Segundo seu depoimento, embora tivesse o sonho de ser professora, a jovem Marta hoje pondera que como integrava uma família conservadora não poderia estudar mais do que por quatro ou cinco anos.

Olhando aquela configuração societária sob a perspectiva de gênero, podemos entender como o aprendizado e prática do crivo se enquadra, pelo fato de que muitas mulheres encontravam nesse fazer uma fonte de renda. Enquanto seus companheiros se lançavam ao mar e permaneciam por até quatro meses fora de casa, inicialmente às mulheres restava ficar em casa cuidando dos filhos e netos. Contudo, para gerar um dinheiro extra, aprendiam a fazer crivo para vender. Dona Marta conta que mesmo quando seu companheiro era vivo, sua dedicação ao crivo sempre ajudou a família na compra de suprimentos alimentares e domésticos. Mas segundo ela, atualmente não se vê esta prática artesanal tão presente porque é pouco valorizada, embora haja quem a ela ainda se dedique.

Segundo a narrativa antropológica colhida, a idosa descreveu que o processo do crivo começa na escolha do tecido onde se deseja “crivar”, conforme quem encomenda uma peça. Neste ponto o caderno de amostras de crivo entra em cena, servindo para expor

as amostras de desenhos e tramas conhecidas. Na confecção propriamente dita, primeiro toma-se um bastidor, que é uma estrutura de madeira que serve para suporte e deixar a peça de tecido esticada e mais fácil de ser manuseada. Depois, tem-se o processo do desfiado, em que são feitos alguns pequenos buracos no pano, para depois começar a criar formas. Após isto, vem o processo denominado “tapar”, em que começam a surgir as primeiras formas, sendo que são preenchidos alguns dos buracos feitos na etapa anterior. Num quarto momento há que “ordir”: se começa a preencher os buracos antes feitos e tapados. No final, há o “casear”, que é o tapar dos últimos buracos ainda presentes no tecido e que se encontram nas bordas.

O caderno desta criveira não possui capa devido ao uso pelos anos que já passaram. Tinha provavelmente 48 folhas, com páginas em que estão impressos quadriculados. No seu interior, várias são as amostras de crivo: compõem flores e outros desenhos, bem como letras avulsas e pequenas frases. Aqui e acolá constam algumas anotações de telefones e endereços, possivelmente de clientes de Dona Martinha.

Este caderno se diferencia dos escolares pelo fato de não possuir uma escrita própria das finalidades curriculares previstas numa instituição educativa formal. Contudo, devido à permanência de representações sobre os usos escolares dos cadernos, a autora evidencia que se preocupa com os erros ortográficos que podem estar ali, com uma estética de distribuição nas páginas. (informação verbal, 2014).

De acordo com o depoimento de sua neta Larissa, que trouxe aquela fonte à luz:

...me possibilitou um outro olhar sobre cadernos e também sobre o pesquisar. O resgate da cultura e de lembranças trouxe para mim e para minha avó, a autora do caderno, uma reflexão sobre a importância do caderno. Mesmo não sendo um caderno utilizado na escola, pode trazer vários traços da autora, da época que viveu e das questões presentes, como a questão de gênero. Além dos destaques citados, essa análise do caderno trouxe um sentimento de valorização do trabalho da minha avó. Nas palavras dela: “Ninguém dá bola pros trabalhos manuais, além de não darem bola ainda acham caro.(sic) [...] Ninguém se importou até agora com o meu caderno de amostras. Já joguei alguns fora, é uma pena que não foi feito antes. (informação verbal, 2014).

O caderno de moldes de crivo leva ainda a estabelecer ligação com a sobrevivência de uma forma de artesanato típica açoriana, transplantada para Florianópolis com a chegada dos imigrantes portugueses no século XVIII. O sentido étnico do caderno de Dona Martinha está em percebê-lo como substrato que poderia conter suas aprendizagens e tentativas de registros do aprendido, algo que viria a ser futuramente executado. Agrega

testemunhos de elementos de memória individual e coletiva, suportando uma remanescente cultura.

Caderno de receitas e de culinária

De cunho autobiográfico, este caderno foi elaborado por mim enquanto estudante da Escola Básica Professor Heleodoro Borges, situada em Jaraguá do Sul, Santa Catarina, região sul do Brasil. Era o ano de 1978 e eu cursava o 7º. ano do Primeiro Grau, na disciplina de Iniciação para o Trabalho (IPT), sob responsabilidade da professora Cleidy. A legislação educacional vigente era a Lei 5692/1971, que tinha objetivos de formação técnica e profissionalizante. Quanto à nota atribuída pela professora ao trabalho: “Excelente”. Neste sentido, este caderno pode ser entendido como um produto da escola que atendia ao currículo oficial: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Presidência da República...).

Fabricado pela editora Melhoramentos, é encadernado com espiral de arame e mede 21,5 centímetros de altura por 16 de largura. O trabalho discente se nota desde a primeira capa dura, sobre a qual foi colada uma gravura de revista da época identificando “Quadrinhos de mandioca”. Internamente, foi paginado de 1 a 134, após um “Sumário” que ocupa quatro páginas iniciais não numeradas. Boa parte do caderno é manuscrita a caneta. É entrecortado por colagens com textos e ilustrações dos pratos culinários.

Entendo tal caderno como fonte para estudo de base etno-histórica, conjugada a um caráter autobiográfico, que permite interrogações sobre as datas comemorativas do calendário civil, religioso e escolar, o que em algumas épocas foi chamado de “efemérides”; desvela ainda uma questão de gênero, uma vez que foi elaborado por um estudante do sexo masculino, porém se imiscuindo num campo tradicionalmente visto como de feminilidades. Que perversão indicaria no contexto da sala de aula da época, já que cozinhar era tido na cultura patriarcal brasileira como atividade de meninas-moças em idade escolar, destinadas a futuras mulheres-esposas a se integrarem num futuro arranjo familiar tradicional? Teria sido a composição de um caderno de receitas solicitada igualmente a outros meninos?

A primeira “decoração” está na parte que foi denominada de “Bebidas, Sanduíches, Saladas, etc...”, constante entre as páginas um a 24. Inclui Batida de 4 frutas, *Milkshake* de Banana, Ponche de Festa, Sanduíche Americano, Sanduíche Bauru, Salada

Americana, Taça de Natal. Na página cinco, ocupando um lugar de destaque, há um recorte de dois refrigerantes envasados em vidro, lado a lado, que embora estejam impressos apenas pela metade, têm 21 centímetros de altura: Coca-Cola e Fanta. Referências à penetração do *american way of life*?

Abre-se nova seção no número 29, que perfila receitas de salgados como Arroz com molho de camarões, Torta de Palmito e o Chuchu Recheado. Sobre esta última me detenho em análise. Ora, na cultura gastronômica brasileira, o chuchu sempre foi visto como algo barato. Na região sul do país, inclusive, é comum que sirva como alimento até mesmo para os animais de criação. Do ponto de vista de seu cultivo, é necessário lembrar que esta hortaliça-fruto ou legume é nativa de regiões tropicais das Américas, sendo uma trepadeira que cresce com facilidade em meio a encostas, misturada à vegetação nativa. Atentando a uma base etno-linguística, é conhecido como machucho, caxixe, maxixe, nachuchu, caiota e pimpinela.

Mas vejamos que curiosidade agora invoca anos depois. Recentemente, encontrei numa revista no aeroporto de Paris uma matéria intitulada *Le Potager du Roi - JARDIN SECRET*. O texto apresenta e resgata elementos da história do jardim de Luís XIV, em Versalhes, que está ativo ainda hoje. O jardim real foi idealizado e fundado em 1678 pelo jardineiro Jean-Batiste de la Quintinie, que o fez por ordenação de sua majestade. Ali, hoje se cultivam cenouras, aspargos, ruibarbo, ervas aromáticas e flores. E, inclusive, espécies de “chuchu”. Isto me surpreendeu, pois este vegetal é um tanto quanto depreciado na nossa cultura e gastronomia. Mas agora, devido à inspiração do nobre jardim e ao que ali se volta a cultivar, destaca através de uma bela foto uma parte da planta, dependurado um suculento *christophine* ou *chayote*. Fato é que ao conversar com uma visitante assídua de Paris, ela me disse que, de fato, o chuchu estava de volta aos mercados parisienses. Elegantes ou nem tanto! Note-se, ainda, a semelhança entre o termo em francês “chayote” e a ocorrência terminológica “caiota” na língua portuguesa. Destaco também a perspectiva etno-histórica que vislumbro no teor da grafia dos dois documentos – tanto no meu caderno de receitas como na revista do aeroporto europeu, que aliás é editada em francês e inglês: “*Notre travail, c’est de conserver le patrimoine mais aussi de le transmettre*”; “*Our job is not only to preserve this legacy, but to pass it on.*” (*Le Potager Du Roi ...*, p.22).

Já a decoração da página 48 abre uma seção de bolos, com nomes curiosos: Bolo Abolicionista, Bolo gelado de Bolacha *Champagne*, entre outros. Preferi me deter na receita do Bolo Batido no Liquidificador, que permite discutir, no contexto dos anos 1970, do propalado desenvolvimentismo econômico latino-americano, a circulação dos eletrodomésticos. Indiretamente informa estatística de uma economia do lar, indicando variáveis associadas à presença e distribuição de bens de consumo nos estratos da

sociedade. À época, as teorias econômicas aplicadas à sociologia de massas apontavam a presença e o uso de eletrodomésticos como indicadores de qualidade de vida da população.

Depois de tantas divisões mais ou menos cuidadas, após a decoração situada na página 82, há o que foi denominado de Receitas Diversas. Pergunto: haveria eu cansado? Ou teria encontrado e selecionado posteriormente novas receitas e muito variadas de modo a não permitir seguir a classificação?

Este caderno, de tom autobiográfico, extrapola as finalidades iniciais curriculares. Agora distante da infância e adolescência na escola – localizado o receituário conservado entre meus guardados, se encontra enriquecido com vários acréscimos autorais, mesmo que atendendo àquela finalidade inicial: está preenchido por outras receitas, recortes que foram selecionados e incorporados: transcrições e cópias, não mais somente com a letra de menino, mas acrescentando outros registros gráficos de receitas subscritos por familiares como minha mãe, irmã e tias, assim como por outros da parentela, até mesmo de vizinhos ou doceiras conhecidas da comunidade e já falecidas. Perfilam ao lado de receitas recortadas que constavam no verso de embalagens de ingredientes utilizados no decurso desses anos: no creme de leite, em pudins e gelatinas, na maionese industrializada, em potes de iogurtes, nos pacotes de condimentos, temperos, sopas em pacote e de cereais, até mesmo nos encartes acrescentados aos invólucros de aves natalinas e, ainda, em folhetos de cursos de Cozinha experimental ofertados em supermercados. Há até mesmo de um panfleto - o Receituário Dako de Forno e Fogão - que acompanhava o primeiro fogão que ganhei, comprado por meu pai em 1983 para compor o essencial da mobília de apartamento de estudante universitário na capital Florianópolis, para onde eu me desloquei aos 17 anos de idade. Ou seja, toda uma série de componentes gráficos e visuais que compuseram ao longo do tempo uma biblioteca paralela, verdadeira miscelânea de escritas e leituras.

Permite interrogar sobre apropriações de leitura, escrita, redação, cópia, bem como de estéticas outras associadas à grafia. Emprega uma terminologia técnica, indicando possibilidades de ampliação do domínio vocabular. Sob perspectiva antropológica, permite tanto ao seu construtor como aos que acessam dialogar com regionalismos vinculados à gastronomia do período, àquilo que se tinha acesso em termos alimentares. Este caderno integra uma tipologia que permite vislumbrar a transposição de fronteiras disciplinares ao oportunizar diálogos com a História Econômica, com a Sociologia e as Antropologias Humana e Cultural. Ali constam ritos em torno da mesa, celebrações, pratos típicos de certos grupos ou classes, possíveis de preparar e de acesso conforme representações e *status* sociais associados, revelando a natureza de

um arranjo gráfico como expressão cultural arquitetada por um aluno de escola pública e oriundo de família operária.

Faço agora referência à outra composição historiográfica compartilhada com uma estudante de Pedagogia e referente a um caderno vinculado ao currículo de formação uma instituição de Educação Infantil. Pertencia a uma menina que estudava na Escola Básica Municipal Vila Santana, localizada no Bairro Vila Santana – Sertão, no município de Santo Amaro da Imperatriz, em Santa Catarina. A pergunta que mobilizou a escolher esta variedade foi: Qual a função de um caderno de culinária para crianças?

A capa original foi escondida sob enfeites que dão a entender que é um caderno de culinária. Logo se percebe que é de uma menina, com base na capa que traz uma menina com roupas de cozinheira feita em papel tipo EVA. Conta com sessenta folhas em formato 14 centímetros de largura por 20,2 centímetros de altura.

No seu interior, observada a escrita infantil, se pode perceber as dificuldades de registro de uma menina que tinha então cinco anos. As palavras, com letra de forma grandes e desalinhadas se mesclam a desenhos. Assim, quando ela queria escrever uma xícara de leite, realizava o desenho de uma xícara. O caderno ainda inclui fotografias, provavelmente feitas por professores ou outros adultos. Numa delas é possível ver um grupo de crianças colocando ingredientes num liquidificador. Noutra, são flagradas colocando a “mão na massa”, sentindo a textura dos alimentos. Ao percorrer o rol das receitas, é possível perceber um critério adotado para dar nome aos pratos, que são relacionados às próprias crianças: o “Pão de orégano da Katia” e o “bolo da mãe do Vítor”, para exemplificar.

Interessante reportar que segundo a estudante que assessorou nesta análise teve a oportunidade de conversar com a criança “dona” do caderno:

Perguntei como que ela escrevia as receitas se ela ainda não sabia ler e escrever. Então ela me diz que apenas copiava, sem entender.

Perguntei como eram as aulas se ela gostava de fazer as receitas. Ela responde que gostava, que ela legal. (informação verbal, 2014).

Tanto sob perspectiva curricular, como sob critério etnológico, as aulas de culinária implicam objetivos interessantes. Através das receitas e de seu preparo as crianças podem explorar uma comida típica de sua cidade ou região ou até mesmo preparar receitas oriundas de outros estados ou países. O uso do caderno pode também ser tido como estratégia para criar e estimular hábitos de higiene. Ao mesmo tempo, viria a incentivar aprendizagens como registrar medidas e quantidades; documenta representações sobre como se transformam os ingredientes, transitando por

componentes pedagógicas como a caracterização dos estados físicos da matéria, ou descrevendo o cheiro da comida e outros aspectos sensoriais. Como aula de culinária compreende noções preliminares de Matemática e de Química. Sobretudo, trabalha a leitura e a escrita, pois há necessidade de escrever as receitas, de ler os rótulos. Há possibilidade ainda de destacar uma alimentação mais apropriada, que conte com bons nutrientes e estimule a fuga do consumo de alimentos industrializados eventualmente pouco saudáveis.

Indicando resultados para o debate

Resultam perspectivas analítico-interpretativas de cadernos que registram tanto as marcas de estudantes como de professores, mas de diversos outros sujeitos sociais. Por vezes construídos e utilizados em espaços escolares, vinculados a diversas disciplinas, mas posteriormente culturalmente acrescidos quanto a outros aspectos etno-históricos em trajetos de vida que se sucederam após a frequência à escola. Delinearam-se, como resultado, proposições analíticas quanto a cadernos cuja finalidade não está diretamente associada a usos na escolarização, tais como o questionário, os cadernos de lembranças e recordações próprios de culturas juvenis, os cadernos de receitas, assim como o caderno utilizado pela criveira no trabalho artesanal. O material reunido indica pluralidade de usos e uma tipologia diversificada que resultaram substratos materiais e de simbologias, carregado de historicidade, vinculado a perspectivas étnico-culturais em que instituições sociais variadas se aninham e interagem. Nesta amostra tipológica, os elementos de grafia e imagéticos ampliam a compreensão de questões ideológicas, de gênero e de religiosidade, entre outras.

Uma etno-história de individualidades e coletivos, que tem suas fronteiras atravessadas quando pessoas que não guardaram seus cadernos ou mesmo que sequer os utilizaram porque não freqüentaram qualquer escola são levadas a reconhecer a si e a outro em traços de vida, de hábitos, de personalidade e de identidade grafados. Teores que jazem e podem ser despertados a qualquer momento em um caderno que foi conservado e que se permite folhear repetidamente. Como ferramenta no ensino de história, o uso de cadernos gera catarses, comoções coletivas, saudosismos, perspectivas de ter “jogado fora” um registro de história pessoal. Estes elementos que eclodem e que merecem serem ainda mais investigados numa construção histórica que tem no caderno dados de grafia ou ágrafos, de imagens, de cópias, de transcrições, de ditados, de escritas espontâneas, selvagens, ou como prefiro dizer, de marcas de uso. Uma gênese e registro contínuo de uma fonte em que:

No seu interior, geralmente se mesclam escritos e desenhos mais ou menos espontâneos distribuídos nas linhas e margens, marcas do aprendizado de uma infância “paleolítica” do processo histórico de escolarização, elaboradas nas páginas-parede do caderno-caverna pelo autor-estudante, pré-histórico de si mesmo. (SANTOS, 2015, p.334).

Referências

Aéroports de Paris, Lifestyle, 2014. Disponível em: Paris-lifestyle.fr.

CAVALCANTE, Thiago L. V.. Etno-história e história indígena: questões sobre conceito, métodos e relevância da pesquisa. *História*. São Paulo, v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

Le Potager Du Roi – Jardin Secret. Disponível em: www.parisworldwide.fr. Acesso em 4 jan. 2016.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em 8 jan. 2016.

SANTOS, A. V.. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n.2, p.325-340, abr./jun. 2015.

SANTOS, A. V.. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 146, p.538-561, maio./ago. 2012.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A.C.V. (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p.15-33.

Joaquim Pintassilgo
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
japintassilgo@ie.ulisboa.pt

O Educador é uma das mais importantes publicações pedagógicas portuguesas do século XX de entre as dedicadas ao chamado ensino primário e aos seus professores (Nóvoa, 1993). É também uma das que conheceram uma maior longevidade. Criada em 1933, o ano da institucionalização do Estado Novo chefiado por Salazar, o jornal só vem a extinguir-se em 1975, em pleno processo revolucionário desencadeado na sequência do 25 de Abril de 1974. A relação do jornal com o regime autoritário é marcada por alguma ambivalência. Não sendo, ao contrário do que acontecia com outra das grandes publicações do período, *Escola Portuguesa* (1934-1974) (Nóvoa, 1993), um órgão oficial para este nível de ensino, *O Educador* mantém, numa fase inicial, um distanciamento crítico em relação ao regime político vigente em particular no terreno pedagógico. Essa situação vai mudando gradualmente no sentido de uma aproximação aos valores e à ideologia prevalentes no período. Concentramo-nos, neste trabalho, na fase inicial do jornal, aquela em que a especificidade do campo pedagógico surge mais destacada. Analisaremos, para tal, com detalhe o primeiro ano de publicação. Procuraremos refletir sobre as representações difundidas acerca do perfil e do papel dos professores, valores associados ao exercício profissional, opções pedagógicas e didáticas vistas como legítimas, modelos de formação defendidos, etc. Daremos uma particular atenção à relação, estabelecida pelos articulistas, entre tradição e inovação e à forma como se apropriaram, num contexto católico e conservador, da tradição pedagógica renovadora inspirada pela Escola Nova, agora na versão de «escola ativa». Procuraremos, em geral, captar a forma como os discursos presentes no jornal procuram veicular uma determinada imagem do professor primário e legitimar um certo tipo de formação e de exercício profissional.

O Educador (1933-1975)

O primeiro número de *O Educador* está datado de 15 de janeiro de 1933. O jornal apresenta, nesta fase inicial, o subtítulo de *Semanário pedagógico* e, na verdade, ao longo do primeiro ano vai conseguir manter esse exigente ritmo de publicação. Em 1959,

na sequência de adaptações sucessivas do subtítulo, passa a apresentar-se formalmente como *Publicação trimestral. O Educador* surge como uma iniciativa comercial. A propriedade é da Papelaria Fernandes, uma empresa ainda hoje existente, que insere uma abundante publicidade aos seus produtos no interior do jornal. No editorial do número inaugural, os responsáveis da publicação dão conta do convite que lhes foi endereçado pela Papelaria Fernandes: “Tiveram os proprietários de «O Educador» a gentileza de nos convidar a assumir a direção deste semanário, convite muito honroso para nós, simples professores de instrução primária”⁵³⁴. Augusto Luís Zilhão e J. Diogo Correia surgem no cabeçalho apresentados como Diretores, sendo o último simultaneamente Editor. A administração é assegurada por Baltazar da Silva Brito. No primeiro número do segundo ano, nº 53, Augusto Luís Zilhão mantém-se como Diretor, surgindo Jaime Pereira como Editor. O Administrador é, então, Júlio de Almeida. Augusto Zilhão, então com mais de 70 anos, Diretor até 1935 e a figura central do jornal nesta fase inicial, foi professor primário nas escolas centrais de Lisboa, professor da Escola Normal Primária da mesma cidade, autor de manuais escolares e colaborador da imprensa pedagógica (Nóvoa, 2003).

Entre os colaboradores mais regulares desta fase inicial, para além dos responsáveis, encontramos professores primários, muitos deles ligados ao movimento associativo docente, à imprensa pedagógica, à educação popular ou à autoria de manuais, para além de alguns importantes educadores do período. Destaquem-se os nomes de Irene Lisboa, Manuel Antunes Amor, Mário de Oliveira, F. Dias Agudo, António Maria, F. Sanches de Brito, J. Vaz de Figueiredo e A. Pereira de Carvalho (Nóvoa, 2003).

O número inaugural apresenta os objetivos a que os seus responsáveis se propõem: “O *Educador* propõe-se pugnar, comno puder e souber, pelo levantamento da Escola Primária de Portugal e pelo bem-estar moral e material do seu professor”⁵³⁵. O jornal procura realmente assumir-se como uma publicação feita por professores primários para professores primários. Os assuntos referentes ao ensino primário, e os problemas do professorado deste nível de ensino, são o que lhe importa. Essa é a sua marca identitária. O *Educador* assume-se como parte da “imprensa chamada de classe”, considerando-se “jornal de classe e para a classe aquele que, acima de tudo, e sem restrições de qualquer natureza, defende as suas justas aspirações”⁵³⁶. O seu conteúdo procura estar em correspondência com o perfil traçado:

⁵³⁴ Os Diretores. Duas palavras. *O Educador*, Ano I, Nº 1, 15 de Janeiro de 1933, p. 1.

⁵³⁵ Os Diretores. Duas palavras. *O Educador*, Ano I, Nº 1, 15 de Janeiro de 1933, p. 1.

⁵³⁶ A. Pereira de Carvalho. Da imprensa de classe. *O Educador*, Ano I, Nº 6, 19 de fevereiro de 1933, p. 1.

Temos procurado tornar o jornal tanto quanto possível útil aos seus assinantes, quer inserindo artigos doutrinários de carácter educativo, quer publicando outros sobre a didáctica das várias disciplinas dos programas de instrução primária, quer ainda procurando esclarecer os leitores ininterruptamente, semana a semana, dia a dia, sobre a matéria da nossa legislação, ainda muito dispersa e emaranhada. (Na data do nosso primeiro aniversário.⁵³⁷

Ao longo do primeiro ano a matéria do jornal distribui-se, na maior parte dos casos, por 6 páginas. Embora não identificado como editorial, o artigo central da 1ª página cumpre essa função. Assume em geral um carácter doutrinário, surgindo a subscrevê-lo, para além dos responsáveis, outros dos principais colaboradores. São frequentes os artigos inseríveis na área da didáctica ou das metodologias de ensino, muitos deles com um carácter eminentemente prático, sobre o ensino da leitura e da escrita, do desenho, da aritmética e da geometria, dos trabalhos manuais, da física e da química, entre outras áreas. A legislação, correspondendo ao enunciado, está sempre presente, numa rubrica intitulada “Do «Diário do Governo»”, preenchendo um espaço abundante do jornal. O mesmo acontece, como já foi dito, em relação à publicidade, tendo como entidade exclusiva a proprietária do jornal - Papelaria Fernandes -, que surge como depositária, e tem por objeto, para exemplificar, modelos de caligrafia, livros para a escrituração das escolas, caixas métricas ou uma coleção de livros didáticos editada pela própria Papelaria Fernandes, a «Coleção Educador», dirigida pelos professores primários António Maria, Baltasar Brito, F. Sanches de Brito e J. Vaz de Figueiredo. Igualmente regular é a secção denominada «lutuosa», onde se noticia o falecimento de professores e se aproveita para os homenagear como figuras exemplares da classe. Ao longo do primeiro ano os temas mais discutidos são, entre outros, o analfabetismo, a escola única, os exames (tema este que desencadeia uma acesa polémica), os museus escolares, os trabalhos manuais, o cinema educativo, para além dos problemas específicos ligados à vida e ao trabalho dos professores como os relativos aos vencimentos, à previdência, à formação ou, ainda, à atividade do Instituto do Professorado Primário (que acolhe filhos de professores). Apela-se, por vezes, à colaboração dos leitores como acontece na rubrica «Inquérito» na qual se vai debatendo uma questão à época central e polémica: «Método global ou método fonático»? Que o contexto é o do regime autoritário, mesmo no ano da sua institucionalização (1933), lembra-nos a informação presente no conjunto dos números – «Este número foi visado pela Comissão de Censura».

⁵³⁷ Na data do nosso primeiro aniversário. *O Educador*, Ano II, Nº 53, 14 de janeiro de 1934, p. 1.

Um Contexto de transição entre o “espírito republicano” e os novos tempos conservadores

Convém termos em conta o contexto específico em que *O Educador* iniciou o seu longo percurso vital (1933-1975). Fechado o breve e instável ciclo da Ditadura Militar (1926-1932) que se substituíra à República laica, patriótica e pretensamente democrática (1910-1926), António de Oliveira Salazar passou a ocupar, em 1932, o cargo de Presidente do Conselho de Ministros na sequência de um muito incensado exercício no Ministério das Finanças. 1933 é o ano da institucionalização do Estado Novo por via da aprovação plebiscitária da Constituição que acompanhará, não obstante algumas revisões pontuais, a longa duração do regime autoritário. Os anos que se sucederam foram decisivos para a estruturação do novo estado de coisas, designadamente no campo educativo, tendo por epicentro o ano de 1936 e como protagonista central o ministro Carneiro Pacheco. Assistimos, num curto espaço de tempo, entre outras medidas emblemáticas, à criação da Mocidade Portuguesa (1936) e da Mocidade Portuguesa Feminina (1937), à adopção da política do livro único (1936), à reintrodução do crucifixo nas escolas (1936) ou à substituição da designação Ministério da Instrução Pública pela de Ministério da Educação Nacional (1936). Antes, em plena Ditadura Militar, para além da desestruturação da «educação republicana», já haviam sido decretadas, na maior parte dos casos pela pena do ministro Cordeiro Ramos, outras medidas que sinalizavam o sentido das novas políticas educativas, como eram os casos da redução da escolaridade obrigatória (para 4 e, logo depois, para 3 anos), da consagração do regime de separação de sexos ou da criação dos Postos de Ensino (depois Postos Escolares) e da figura das chamadas Regentes Escolares (professoras com uma escolaridade mínima e sem formação profissional).

Não obstante este corte radical com o passado, na consciência dos atores as mudanças vão ser muito mais lentas e graduais, sendo disso testemunho os discursos que circulam no campo pedagógico ao longo desse mesmo ano inaugural do novo regime – 1933. As páginas de *O Educador* são um excelente exemplo da complexidade e da ambivalência característica, ainda mais do que noutros momentos, de períodos de transição. As concepções veiculadas pelos articulistas do jornal dão conta tanto da persistência de um certo «espírito republicano» como da atualidade que mantêm as propostas educativas associadas à Educação Nova das décadas anteriores. Peguemos no exemplo de dois excertos retirados de artigos subscritos um por Mário Vilaverde e outro por Vaz de Figueiredo:

Educadores de Portugal, olhos fitos em vós a República visiona grandes destinos ao contemplar a vossa obra de levantamento intelectual e moral e, crente numa Pátria ainda maior, nas vossas mãos entrega, confiada e esperançosa, a fina flor dos seus jardins para que cuideis com carinho e com abnegação, de modo que amanhã, no sacrossanto altar do nosso Portugal das quinas, refulgirem, cintilantes, lírios de esperança, de valor, de trabalho e de virtude e, por tudo isso, de satisfação para nós, os seus cultivadores.⁵³⁸

Estou portanto convencido de que a *República* que se proclamou em 1910 não teria sofrido as crises gravíssimas por que tem passado se, bem avisada, tivesse encarado e resolvido o problema da educação popular.⁵³⁹

Como vemos, está subjacente a qualquer dos textos a ideia de continuidade entre os dois períodos, ou seja, que não obstante as diferenças que começam a ser notórias, se continua a viver no prosseguimento da República instaurada em 1910. Os anos de 1926 ou de 1932/33 ainda não são sentidos como momentos decisivos de clivagem. As concepções presentes, por exemplo no texto de Mário Vilaverde, dão conta da permanência do otimismo de raiz iluminista que havia caracterizado a pedagogia republicana, designadamente no que se refere à crença na regeneração do país através da educação, à sacralização do trabalho e do papel dos professores de instrução primária, à divinização da Pátria, à presença de alguns dos elementos de uma axiologia republicana ou ao recurso a metáforas ou a analogias de inspiração vegetalista e naturalista. As concepções pedagógicas típicas do salazarismo só gradualmente vão penetrando na mente dos atores.

Dois dos temas em que as rupturas não são muito sensíveis, em particular nesta fase de transição, são os referentes ao culto da Pátria e ao culto do Império, caros tanto ao republicanismo como ao salazarismo, embora neste último caso integrado numa ideologia de pendor acentuadamente conservador.

Sejamos portugueses, sempre e em tudo! Sejamos portugueses, desde a Escola!⁵⁴⁰

É mister que o professor primário português incuta na alma dos seus educandos o amor a Portugal. E uma parte de Portugal, e bem valiosa, são as suas extensíssimas possessões ultramarinas.⁵⁴¹

⁵³⁸ Mário Vilaverde. A escola e a sua finalidade. *O Educador*, Ano I, Nº 36, 17 de setembro de 1933, p. 4.

⁵³⁹ Vaz de Figueiredo. A luta contra o analfabetismo. *O Educador*, Ano I, Nº 40, 15 de outubro de 1933, p. 2.

⁵⁴⁰ António Maria Lopes, O carácter da Escola Primária, *O Educador*, Ano I, Nº 1, 15 de Janeiro de 1933, p. 6.

⁵⁴¹ F. Sanches de Brito. Propaganda Colonial. *O Educador*, Ano I, Nº 23, 18 de Junho de 1933, p. 1.

Nessa conformidade, encontramos no jornal uma sequência de artigos de Manuel Antunes Amor, autor de manuais e criador de um método de aprendizagem da leitura e da escrita, que havia tido uma experiência de vários anos na Índia e em Macau, dedicada ao “cinema educativo” em que a “importância do filme colonial” surge destacada. O articulista justifica assim a pertinência dessa estratégia de “propaganda colonial” nas escolas:

Portanto, neste momento gravíssimo em que os nossos domínios ultramarinos estão sendo cobiçados pela Itália de Mussolini e pela Alemanha de Hitler, que nos compete fazer? Impõe-se, também, em Portugal, uma intensa propaganda para defesa do nosso património de além-mar. É preciso despertar no povo português não só o espírito colonial, mais ainda o espírito heróico de outros tempos que levou os nossos antepassados à descoberta e conquista do mundo.⁵⁴²

Como vemos, o discurso patriótico e colonial tem subjacente a ele uma concepção do passado nacional em que o momento das Descobertas e do Império é idealizado, visto como uma espécie de «Idade de Ouro» a que importa regressar simbolicamente para se conseguir a almejada regeneração da sociedade portuguesa retirando-a da decadência que a corruía.

Em todo o caso, para além das permanências identificadas, a consciência de que se vive um período de luta intensa entre dois campos relativamente antagónicos não deixa de estar presente em diversos artigos, como no caso dos exemplos que se seguem:

Poucas vezes lemos a página escolar das «Novidades», porque já sabemos que daquele sector da opinião pública apenas sopra um vento que, no seu sibilar, recomenda aos seus leitores ódio à instrução do povo, instrução por contagotas.⁵⁴³

Ao contrário do que sustentam certos órgãos que por esse país dão leis, nós, professores, não podemos nem devemos aceitar, já hoje, aquela velha trilogia do ler, escrever e contar, tão defendida por nossos avós e que apesar disso ainda têm adeptos que se atrevem a defendê-la [...]. Não há, portanto, que preparar homens para a lavoura na Escola Primária: há que preparar homens para a vida.⁵⁴⁴

⁵⁴² M. Antunes Amor. Cinema Educativo II – Importância do filme colonial, *O Educador*, Ano I, Nº 20, 28 de Maio de 1933, p. 6.

⁵⁴³ Vaz de Figueiredo. Comentando. *O Educador*, Ano I, Nº 34, 3 de setembro de 1933, p. 2.

⁵⁴⁴ Vaz de Figueiredo. Latitude do Ensino Primário. *O Educador*, Ano I, Nº 13, 9 de Abril de 1933, p. 1.

Nestes últimos tempos, têm-nos chegado às mãos várias publicações que marcam a sua posição, sob o ponto de vista social, para o lado das direitas, discutindo fervorosamente coisas de ensino. Pela forma como a discussão é encaminhada, vê-se perfeitamente que este sector da vida portuguesa tem por principal aspiração orientar a educação da mocidade, levando-a a ingressar nas suas doutrinas. Se achamos bem que esta corrente de opinião se manifeste e diga o que pensa sobre os problemas da atualidade, resta-nos contudo o direito de discordar da maioria das suas afirmações, principalmente quando pretendem resolver o problema do ensino público, educando as gerações novas com professores amadores, cujas habilitações ejam apenas representadas por um atestado de bons costumes e uma cultura que ande rasante com a que vão ministrar aos seus educandos.⁵⁴⁵

Já tivemos isto em vigor [o princípio da coeducação]; mas o fraco entender de alguns colegas, a política local e a guerra que os reacionários lhe moveram foi de tal ordem que obrigou o poder central a revogar este princípio, que julgamos de grande valor pedagógico e de grande valor sob o ponto de vista pedagógico.⁵⁴⁶

Estão claramente presentes, neste conjunto de citações, alguns dos temas que, ao tempo, são alvo de polémica e que, em grande medida, resultam da concretização, na fase inicial do regime autoritário, da agenda educativa conservadora. Um desses debates tem que ver com a divulgação, por parte de intelectuais ligados ao sector mais conservador do novo poder, de concepções desvalorizadoras da instrução, tanto pelo receio de que esta provoque, por via da mobilidade social, a desagregação da organização económica e social tradicional, como pelo medo de que a utilização das competências de leitura aproxime as pessoas de teses perigosas para a ordem política vigente. Se é verdade que a posição oficial do regime foi no sentido da alfabetização dos portugueses, aproveitando para os doutrinar nos valores do salazarismo, também é inegável que essa instrução teve por base um programa minimalista, de «contenção» ou de «redução» nas palavras de António Nóvoa, quase restrito ao ler, escrever e contar a que se refere criticamente Vaz de Figueiredo num dos excertos apresentados.

Outro dos temas polémicos resultou da opção do novo regime, ainda nos tempos da Ditadura Militar, pela criação da figura das Regentes Escolares, professoras sem qualquer formação profissional, e uma reduzida formação académica (restrita à instrução primária), colocadas nos chamados Postos de Ensino (1931) ou Postos

⁵⁴⁵ Vaz de Figueiredo. *Cultura do Professor Primário. O Educador, Ano I, Nº 20*, 28 de Maio de 1933, p. 1.

⁵⁴⁶ Reforma do Ensino. *O Educador, Ano I, Nº 50*, 24 de dezembro de 1933, p. 1.

Escolares (1936) - as modestas escolas de aldeia - e auferindo uma gratificação simbólica e não um verdadeiro vencimento. A sua seleção tinha por base fundamentalmente critérios assentes na conformidade política e moral das candidatas. Embora visando uma alfabetização mais rápida, ainda que limitada, esta medida representava um enorme recuo no que diz respeito ao processo de profissionalização da atividade docente, que passava, há muitas décadas, pela conclusão do curso de uma Escola Normal e por uma formação académica mais alargada.

Encontramos, finalmente, uma referência a um dos temas mais fraturantes de entre os debatidos no período, o que se refere à coeducação *versus* regime de separação de sexos. Se, em termos gerais, a República favorecera a coeducação, defendida de forma entusiástica pelos sectores ligados à Educação Nova, os eventuais perigos morais resultantes dessa opção sempre foram realçados pelos sectores educativos conservadores. Com alguma naturalidade, a proibição da coeducação foi decretada logo no início da Ditadura Militar (1927), tendo durado até ao fim do período autoritário, não obstante algumas exceções de natureza prática.

Apropriações da modernidade pedagógica

As ideias veiculadas na fase inicial do jornal *O Educador* sobre o papel da educação e sobre a escola como lugar para a formação do cidadão, individualmente considerado, e como espaço neutro do ponto de vista religioso, mantêm-se na linha das concepções associadas à modernidade tal como são difundidas pelo liberalismo oitocentista e pelo republicanismo, ainda sem presença visível do conservadorismo social e moral e do organicismo corporativo que o salazarismo virá a consagrar. Nas palavras de Vaz de Figueiredo:

O homem moderno tem de ser um ser consciente; não pode por isso ser educado dentro dos moldes fradescos de qualquer crença de ordem religiosa que em geral lhe amputa todas as atividades e o obriga a perder aquilo que o homem tem de mais caro – a sua individualidade.⁵⁴⁷

Um olhar otimista sobre a sociedade e, em particular, a crença iluminista na possibilidade de promover o seu progresso por via da difusão da instrução e da educação é algo que marca os discursos dos articulistas de *O Educador*. Acredita-se num futuro melhor do que o presente, mais feliz e mais justo, para utilizar as palavras de Mário de Oliveira.

⁵⁴⁷ Vaz de Figueiredo. Necessidade de um ideal superior de educação. *O Educador*, Ano I, Nº 2, 22 de janeiro de 1933, p. 1.

A Escola tem a seu cargo uma grandiosa missão a realizar, segundo as exigências da época e dos progressos científicos: criar uma humanidade mais justa e preparar, por conseguinte, um meio social onde todos possamos ser mais felizes.⁵⁴⁸

Os discursos educativos continuam, igualmente, a ser inspirados pela tradição de inovação inaugurada por Rousseau e que havia desembocado na Educação Nova. O paidocentrismo, a colocação da criança, dos seus interesses, das suas necessidades, da sua atividade no centro do processo educativo continua muito presente. Não obstante o olhar mais pessimista que se irá expressar com frequência ao longo do período que agora se inaugura.

Educar, modernamente, não é obra que se imponha do exterior, mas é obra que deve pôr em movimento todas as faculdades internas da criança, levando-a para onde os seus instintos ativamente a impelem e tirando partido das suas atividades no sentido de as tornar úteis não só a si mas principalmente à Humanidade [...]. Ao contrário do que pensam os grandes mentores da Humanidade, entendemos que educar não é canalizar para uma determinada diretriz os espíritos de tal ou tal geração; consiste, sim, em formar o carácter, em formar homens livres, que, por isso mesmo, não estejam acorrentados a nenhuma escola filosófica.⁵⁴⁹

Em contraponto ao antiliberalismo e antidemocratismo que caracterizará o regime nascente, a finalidade moderna de “formar homens livres” continua a guiar o ideário de quem escreve nas páginas de *O Educador*. Mas os tempos vão-se tornando gradualmente mais difíceis para aqueles que se empenham na preservação da tradição republicana nos novos tempos autoritários e, mesmo, tendencialmente totalitários.

Para além disso, é bem visível a apropriação que estes educadores procuram fazer da tradição pedagógica da modernidade. Os “percursores”, como Coménio, Rousseau, Pestalozzo ou Froebel, são várias vezes referenciados. Os denominados “grandes pedagogistas” estão, igualmente, muito presentes, com destaque para Montessori, Claparède, Dottrens, Piaget e, acima de todos, Decroly por conta da sequência de artigos resultante de um inquérito e do debate sobre o “globalismo” no ensino da leitura e da escrita onde a importância dos “centros de interesse” é amplamente reconhecida. Nas discussões sobre o ensino infantil, um tema que merece igualmente algum destaque, reconhece-se que os dois “sistemas de educação” em confronto são o “froebeliano” e o “montessoriano”. Ao evocar experiências de “educação nova” ou de

⁵⁴⁸ Mário de Oliveira. Horizontes mais largos. *O Educador*, Ano I, Nº 12, 2 de Abril de 1933, p. 1.

⁵⁴⁹ Vaz de Figueiredo. Educar. *O Educador*, Ano I, Nº 16, p. 2.

“escola ativa”, para refutar a ideia de que estes seriam “palavrões sem significado prático” Mário de Oliveira lembra os nomes de Pestalozzi, Tolstoi e Francisco Ferrer. Num artigo de Maria de Jesus Mateus dedicado aos Trabalhos Manuais Educativos estão claramente presentes algumas das principais ideias, bem como dos «lugares-comuns», do discurso da Educação Nova:

A escola de hoje, a escola dentro da racional orientação da pedagogia moderna, deve obedecer a este princípio baseado no método Froebel: “a atividade, a ação, são a lei do desenvolvimento da natureza” [...]. A educação preconizada por todos os modernos pedagogistas visa especialmente o ideal pedagógico das escolas-laboratório, escolas que sejam o meio, o ambiente mais propício ao desenvolvimento de todas as faculdades do educando. Montessori, Pestalozzi, Froebel, Decroly – além de muitos outros tão conhecidos como estes – são os brilhantes faróis que iluminam este novo caminho de “a escola para a vida”, pela vida, como este último intitulou a bela casa de educação que fundou na Bélgica onde se ensina brincando, como já o nosso Castilho preconizara [...]. A educação moderna assim orientada procura substituir o ensino livresco pelo ensino ativo e intuitivo.⁵⁵⁰

Como vemos, a retórica do corte com o passado em termos pedagógicos, da dicotomização do novo e do velho, do tradicional e do inovador, exercício muito típico da Educação Nova, está claramente subjacente a este texto, como bem presente está também uma espécie de sacralização desses pioneiros ou apóstolos, vistos como “modernos pedagogistas” e “brilhantes faróis que iluminam este novo caminho”. É ainda significativa a centralidade assumida pelo conceito de “atividade”, que está, de resto, na origem da expressão “escola ativa”, como antes de “métodos ativos”, que Ferrière procurou popularizar. Naturalmente importante neste contexto é, também, a noção de formação integral que está na base, por exemplo, da valorização dos trabalhos manuais, abordados neste e noutros artigos, ou da educação artística tal como é olhada por Clotilde Mateus na sua articulação com a Ética, a Moral e o Civismo, para além da Estética.

Ah! Eu queria que as nossas escolas fossem um ambiente de arte, despertador de capacidades latentes. Queria que por meio de frisos morais decorativos, expressivos, coloridos, animados, se ministrassem os preceitos sadios da Beleza, da Moral e do Civismo, a par de tantos outros conhecimentos que a análise desses quadros poderia sugerir.⁵⁵¹

⁵⁵⁰ Maria de Jesus Mateus. Trabalhos Manuais. *O Educador*, Ano I, Nº 25, p. 5.

⁵⁵¹ Clotilde Mateus. A Educação Artística. *O Educador*, Ano I, Nº 5, 12 de Fevereiro de 1933, p. 6.

O Educador moderno

Tendo em conta que estamos a falar de um jornal que, não obstante ser propriedade de uma empresa, era dirigido por professores primários tendo, igualmente, os professores primários como destinatários, é compreensível o facto de conter um conjunto amplo de artigos sobre os problemas, a formação, o perfil, o papel ou o exercício profissional por parte destes docentes. Um dos aspetos mais sublinhados é o que tem que ver com o papel dos professores como formadores dos seus alunos em todas as dimensões da sua vida mas, em particular, nos planos ético e moral: “Cabe ao educador o dever imperioso da formação do carácter, ou melhor, do seu aperfeiçoamento contínuo”⁵⁵². É indispensável, a este nível, respeitar o aluno, a sua liberdade, permitindo que ele se construa autonomamente como pessoa, para seguirmos uma recomendação de Vaz de Figueiredo situável no terreno da deontologia: “É, portanto, obrigação do educador moderno deixar cá fora, ao entrar na escola, as suas convicções filosóficas, porque, lembrando-se de que está em presença de um ser em formação, não tem o direito de o catequizar para as suas doutrinas”⁵⁵³.

Um outro tema muito debatido é o que diz respeito ao nível de formação dos professores de instrução primária, às vertentes em que deve incidir essa formação e ao perfil pessoal e profissional a que eles devem procurar corresponder. Sobre esse problema manifestou a sua opinião, entre outros articulistas, Mário de Oliveira:

Só uma vastíssima cultura, em todas as ramificações do saber, pode colocar o professor primário à altura da sua melindrosa e importante tarefa [...]. O educador, chamemos-lhe antes assim, tem de conhecer, não só o ideal da Escola, mas igualmente o ideal da Humanidade, no sentido prático e filosófico do termo. O educador tem de ser mestre e homem perfeito, pedagogo e sociólogo, ação, exemplo e luz a guiar os passos indecisos das crianças que lhe estão confiadas [...]. Eis ainda porque a Escola Única pretende que haja, para todos os professores, unidade de preparação, dentro dos quadros universitários.⁵⁵⁴

Destaquemos, em primeiro lugar, o recurso às noções de “educador” e de “mestre”, as quais enfatizam o papel de formador global que o professor assume e a relação muito

⁵⁵² F. Sanches de Brito. Da necessidade do aperfeiçoamento do carácter. *O Educador*, Ano I, Nº 17, 7 de Maio de 1933, p. 1)

⁵⁵³ Vaz de Figueiredo. Necessidade de um ideal superior de educação. *O Educador*, Ano I, Nº 2, 22 de Janeiro de 1933, p. 1.

⁵⁵⁴ Mário de Oliveira. O Professor Primário e a Escola Única. *O Educador*, Ano I, Nº 3, 29 de Janeiro de 1933, pp. 1 e 6.

particular, simultaneamente pessoal e profissional, que se estabelece entre ele e os seus discípulos e educandos. Em segundo lugar, note-se o destaque dado à preparação filosófica, sociológica e pedagógica, para além de prática, do professor, numa aproximação à da figura do intelectual. A formação deve incluir “todas as ramificações do saber” dando lugar a uma “vastíssima cultura”. Encontramos, ainda, uma referência à exemplaridade que deve transparecer da figura do educador, desejavelmente “homem perfeito”, “exemplo e luz” a guiar os seus jovens discípulos. É inquestionável a ambição desmesurada da tarefa que lhe é cometida, ao traçar um ideal de professor difícil de ser alcançado por homens ou mulheres de carne e osso. Finalmente, e na perspetiva da Escola Única, em que o autor se coloca, destaque-se a defesa da ideia de que os professores de instrução primária tenham uma preparação ao nível universitário, idêntica à dos restantes professores, um projeto ambicioso que só será alcançado muito tempo depois, já nas décadas finais do século XX. Encontramos a defesa da tese de que os professores de instrução primária devem ser possuidores de uma elevada qualificação académica e profissional num importante artigo de Vaz de Figueiredo dedicado exatamente à “cultura do professor primário”:

Se uma das condições essenciais que deve reunir quem ensina é saber, não temos dúvida em afirmar que, de todos os professores dos diferentes graus de ensino, o que precisa ter uma cultura mais extensa é o professor primário [...]. Este trabalho, duma tremenda responsabilidade social, não pode ser exercido senão por um professor que disponha de profundos conhecimentos de psicofisiologia infantil, de metodologia das diversas ciências [...]. Não podemos deixar de discordar dos que entendem que professor primário pode ser qualquer pessoa que saiba apenas o que está a ensinar, sem ter que se preocupar com o que ensina nem como o ensina [...]. Numa escola, o professor é o pontífice máximo que tem por dever e obrigação marcar-lhe a diretriz. Um funcionário a quem competem estas atribuições, não pode deixar de ser superiormente orientado, possuindo um cabedal de conhecimentos que o elevem e o imponham no conceito, não só dos seus alunos, mas também do da população onde desempenha as suas funções.⁵⁵⁵

Para além do carácter multifacetado da formação, psicofisiológico e metodológico, no caso, o professor tem de ter, simultaneamente, nesta ótica, um bom conhecimento dos conteúdos do ensino e das respetivas metodologias. Decisivas são, por um lado, a afirmação de que não “pode ser qualquer pessoa”, que saiba apenas ao nível do que

⁵⁵⁵ Vaz de Figueiredo. Cultura do Professor Primário. *O Educador*, Ano I, Nº 20, 28 de Maio de 1933, pp. 1 e 6.

ensina, e, por outro, a ideia de que na sua escola o professor é “o pontífice máximo”, uma expressão através da qual se procura fazer revestir a figura do professor de uma certa aura de sacralidade. Sendo um “funcionário”, algo que o define historicamente desde as reformas pombalinas, é muito mais do que isso. Como intelectual, dissemo-lo antes, deve ser uma referência, não só para os seus alunos, mas também para a comunidade onde se insere. A missão do professor representa, para usar as palavras do autor, uma “tremenda responsabilidade social”. Não obstante, e como permanentemente denuncia o jornal, os professores auferem vencimentos miseráveis os quais são, mesmo assim, muitas vezes recebidos com atraso.

Considerações finais

O exercício investigativo corporizado na presente comunicação conduz-nos, em particular, a sublinhar a complexidade e ambivalência dos períodos de transição. Tendo como referência o ano de 1933, o ano inaugural de *O Educador*, mas, também, o ano da aprovação da Constituição que formaliza o nascente regime autoritário conduzido, desde o ano anterior, por António de Oliveira Salazar, podemos assistir à coexistência e confronto de duas tendências diferentes com expressão no terreno pedagógico. Por um lado, a tradição republicana, em articulação com a tradição renovadora representada pela Educação Nova, e, por outro lado, a reinterpretção de uma certa tradição conservadora feita pela pedagogia salazarista. Mas, como em muitas outras ocasiões, os campos não eram estanques, dando conta de uma certa permeabilidade. Isso é verdade, por exemplo, no que se refere às permanências visíveis entre os dois momentos (patriotismo, colonialismo, etc.) como no que diz respeito à apropriação conservadora das teses da «Escola Ativa» feita pela pedagogia prevalecente no período salazarista. Mesmo assim, o confronto entre duas visões do mundo, designadamente do mundo pedagógico, começa a ser evidente, como acontece nos debates sobre a coeducação ou sobre a criação das Regentes Escolares. Apesar das tendências desprofissionalizantes que se esboçam no campo oficial, *O Educador*, como jornal de «classe», continua a procurar veicular um discurso profissional e os valores que lhe estão associados.

Referências

- Nóvoa, A. (1993) (Dir.). *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (séculos XIX – XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2003) (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

PROYECTO DE LEY DE EDUCACION COMUN E INSTRUCCIÓN PRIMARIA MEDIA
Y ESPECIAL: UN NUEVO INTENTO DE MODERNIZACIÓN DE LA CULTURA
ESCOLAR ARGENTINA. LA PROPUESTA Y SUS DEBATES.⁵⁵⁶

Gabriela Landesman
gabi.landesman@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Introducción

El proyecto de investigación sobre el cual se presenta un recorte a los fines de este trabajo se desarrolló a partir de la obtención de una beca para estudiantes de grado⁵⁵⁷ a cargo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Así, el tema abordado en este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto más amplio titulado *“La estética escolar durante la irrupción de masas (1930- 1955)”*. Este proyecto UBACyT junto con otros dos anteriores⁵⁵⁸ ha comenzado a identificar temas, períodos y procesos en torno a los cuales es posible desarrollar una historia de los formatos escolares desde una perspectiva estética.

Teniendo en cuenta los desarrollos producidos en el ámbito de estudio de la *estética escolar* cuyo propósito general está enmarcado en el análisis de las propuestas estetizantes, sus debates y conflictos en la historia del sistema educativo argentino, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el proyecto de Ley de Educación Común e Instrucción Primaria Media y Especial, presentado por el presidente Roberto M. Ortiz junto con el Ministro de Educación Jorge E. Coll en el año 1939 y los debates político-pedagógicos suscitados en torno a él, abordando particularmente las críticas que se le han hecho a dicho proyecto.

⁵⁵⁶ El presente trabajo es resultado de un proyecto de investigación de grado realizado a partir de la obtención de una beca acreditada por la Universidad de Buenos Aires en el marco de las programaciones científicas UBACyT.

⁵⁵⁷ La beca para estudiantes de grado otorgada por la Universidad de Buenos Aires se denomina Beca Estímulo

⁵⁵⁸ Los UBACyT referidos son los siguientes: *“La estética escolar durante la irrupción de masas (1930- 1955)”* (2014- 2017); *“Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras”* (2011- 2014); *“Historia estética de la escolarización en Argentina”* (2008- 2011).

Metodología y orientaciones teóricas

Una de las hipótesis sobre las cuales se apoya este trabajo está orientada a pensar al proyecto de ley en cuestión como el intento más orgánico de modernización educativa durante el período del conservadurismo republicano.

Entender al objeto de análisis como un intento de modernización social del período, nos permite abordar el registro estético propio de los procesos de modernización. Pensar modernización es pensar en clave estética. Por ello, este trabajo tendrá como propósito acercar elementos que permitan abordar el proyecto de ley como un intento de modernización social del conservadurismo republicano.

Al momento de indagar sobre la bibliografía referida al proyecto de ley en cuestión, el tema apareció escasamente definido y documentado, lo cual ratificó desde un principio la necesidad de profundizar el conocimiento sobre el mismo y, a su vez, conformar un archivo que reuniera el material documental recuperado en este trabajo de investigación.

Respecto a la bibliografía que alude al proyecto de ley, Fernando Martínez Paz (1986) en su libro *El Sistema Educativo Nacional* destaca que las principales críticas estuvieron focalizadas en la tendencia centralizadora del proyecto, especialmente por la obligación de las provincias de adoptar los planes, la organización administrativa y los métodos pedagógicos propuestos por el Estado Nacional.

Carlos Escudé en *El fracaso del proyecto argentino. Educación e Ideología* (1990) comparte esta idea y argumenta sobre las dificultades para llevar adelante un proyecto que significaba la pérdida de facultades por parte de las provincias.

No obstante, las palabras de Adriana Puiggrós (1990) referidas a la construcción teórica del objeto de investigación nos proponen pensar dicho objeto no como un ente exterior y preexistente a los procesos sociales sino como su expresión. En consonancia con los proyectos UBACyT 2011 y 2014 este trabajo se suma a los intentos de renovación historiográfica del campo pedagógico que sostienen la necesidad de analizar los hechos educativos en el contexto social, económico, político y cultural en el que se manifiestan, advirtiendo sobre la necesidad de que la versión de la historia de la educación presentada debe necesaria y explícitamente hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma.

En este sentido, Juan Carlos Tedesco (1993) avanza en la interpretación y propone pensar no sólo al proyecto sino al período que abarca desde 1930 a 1945, como un período en el cual se mantiene en vigencia la expansión centralista en desmedro de la acción provincial.

Horacio Tarcus (1989) plantea que alrededor del año '30 se cierra un ciclo histórico y, a través de una “modernización” que él llama desde el Estado o desde arriba, se configura un nuevo modelo caracterizado ya no por la exportación de materias primas agrícolas ganaderas al mercado mundial, sino caracterizado por un incipiente desarrollo industrial favorecido por la protección al mercado interno. Los efectos provocados por la crisis al afectar las bases de la economía agroexportadora, la escasez de divisas en el país que redujo la capacidad de compra en el exterior y, por consiguiente, la disminución de las importaciones, creaban las condiciones para sustituir los bienes importados y volcarse al mercado interno.

Lo que es importante destacar es que la nueva modernización *desde* el Estado, impulsada alrededor de los años '30 (Tarcus, 1989) permite reforzar la idea de pensar al proyecto de ley de educación como un intento de modernización en un contexto donde el Estado asumía rasgos intervencionistas⁵⁵⁹- tanto en materia social como económica-, que darían paso a la Argentina moderna.

En este sentido se ha asumido el compromiso de pensar las modernizaciones de la época en clave estética, priorizando modos de lectura no tradicionales, en consonancia con los desarrollos que en los últimos años el campo de la Historia de la Educación ha venido experimentando. Atendiendo a los aportes de los proyectos UBACyT es importante destacar que los debates dentro de la estética escolar se tejieron en consonancia con los procesos de modernización en tanto espacios de adecuación o resistencia a los nuevos elementos. Desde esta perspectiva es que se ha podido analizar el proyecto de ley, entendiendo al mismo como objeto de disputas en el marco de las transformaciones sociales, políticas, económicas que atravesaba el país.

La renovación temática y metodológica ha permitido poner de relieve nuevos temas, aún escasamente explorados por la historiografía tradicional.

Construcción del archivo histórico: El aporte de las fuentes documentales como expresión de las posiciones político pedagógicas frente a un proyecto de ley de educación caracterizado por sus rasgos modernizadores.

⁵⁵⁹ Pablo Pineau (2002) advierte que el Estado empieza a atender la “cuestión social” bajo la lógica de la asistencia, cuestión presente en el proyecto de ley.

Si bien los aportes teóricos mencionados anteriormente han sido fundamentales a la hora de realizar un primer acercamiento al tema, la contribución de esta investigación consistió en profundizar el trabajo de relevamiento de fuentes, analizarlas e interpretarlas en clave estética y relevarlas como analizadoras de las posiciones político- pedagógicas (Puiggrós 1992). También el aporte, como se mencionó, consistió en construir un *corpus documental* hasta el momento no existente como tal.

Entre las fuentes referidas al proyecto de ley, podemos mencionar, en primer lugar, los Diarios de Sesiones correspondientes a la Cámara de Diputados. En el Tomo III del año 1939, aparece transcripto el proyecto de ley en cuestión, junto con algunas “Observaciones y Solicitudes de Sanción”. Por tratarse de un proyecto de ley que no fue aprobado, no es posible encontrar los registros que evidencien si fue o no tratado en la Comisión de Instrucción Pública⁵⁶⁰.

Al tratarse, entonces, de un proyecto de ley que no logró franquear las puertas del recinto legislativo, el desafío consistió en indagar acerca del impacto histórico y en aportar datos que permitieran caracterizar el contexto de producción en el cual fue elaborado.

En este sentido, también se ha recuperado al proyecto de ley como “analizador” de las posiciones político- pedagógicas de la época, con el propósito de abordar y analizar las luchas ideológicas que en el campo de la educación se fueron configurando.

Al respecto, dos son los libros- devenidos fuentes- que permiten indagar, a partir de las críticas y los comentarios que se le hacen a dicho proyecto, las posiciones político- pedagógicas de sus respectivos autores. El primero de ellos, *La Enseñanza Nacional* reúne artículos de distintos autores provenientes del nacionalismo católico, entre ellos, Franceschi, Castellani, Bunge.

Si bien el material se publica unos meses después de que se diera a conocer el proyecto de ley, la lectura que podamos hacer de dicha obra requiere comprenderla como fruto de una época caracterizada, a grandes rasgos, por la crisis del liberalismo- y sus consecuencias en el plano institucional- y el creciente avance de la influencia católica, cuyas expresiones se reconocen, entre otros, en la creación de los Cursos de Cultura Católica en 1922, en la fundación de la Acción Católica en 1931 y en la creación de órganos de difusión del pensamiento católico, como las revistas *Criterio* y *La Nueva República* a fines de los años veinte; dichos ejemplos constituyen una clara muestra del papel que la Iglesia Católica asumía en la opinión y ámbitos públicos, incluso en el plano internacional (Zanatta, 1996).

⁵⁶⁰ Sabemos a través de María Elina R. B. de Demaría (1939) que el proyecto de ley entró a Comisión de Instrucción Pública y que allí se pensó un Plan de Trabajo para su análisis; sin embargo, se ignora la información de una posible discusión acerca del proyecto: no se conserva dicha información cuando se trata de proyectos que no han sido aprobados.

Este protagonismo se hizo particularmente visible durante el Congreso Eucarístico Internacional del año 1934, donde la prédica de los intelectuales católicos integristas alcanzaría, en términos de Terán (2012) *“inusuales niveles de expansión”* (p.254) a raíz de la movilización colectiva que el Congreso convocó en la ciudad de Buenos Aires. Además, el Congreso contó con el apoyo del presidente Justo, lo que puso de manifiesto las relaciones entre el Estado y la Iglesia.

Sin embargo, Zanatta advertirá sobre la relación entre la institución eclesiástica y el gobierno sucesor de Justo, poniendo en jaque los estudios que presentan a la década del '30 como *“un sereno idilio entre autoridades eclesiásticas y estatales”* (p.307). El autor afirmará que fue la cuestión educativa la causante de desencadenar un importante conflicto entre el gobierno de Ortiz y la Iglesia. El sólo hecho de nombrar al Dr. Jorge Eduardo Coll, partidario del laicismo escolar, como ministro de Justicia e Instrucción Pública, puso en evidencia la inmediata disconformidad que un sector de la sociedad manifestaba frente a la decisión de Ortiz respecto de la elección de los ministros que conformarían su gobierno. En definitiva, los intentos presidenciales por normalizar la situación política y restituir la legitimidad de las instituciones liberales, ponían de relieve las tensiones con la Iglesia Católica, cuyos avances en el terreno político iban abonando un campo de tensión que se expresaría, manifiestamente, en el plano educativo.

En esta línea, el proyecto de ley de Educación Común e Instrucción Primaria Media y Especial venía a reavivar los debates que hacía más de cincuenta años atrás, la sanción de la ley 1420 había clausurado⁵⁶¹, al menos, en territorios nacionales y en Capital Federal. La sola reproducción del artículo ocho de la ley 1420 en la propuesta legislativa de Ortiz ponía en jaque la escalada con que la Iglesia Católica (re)aparecía en la escena política, particularmente en el campo educativo y a nivel nacional.

Aceptar la propuesta legislativa enviada al Congreso en 1939, significaba para la Iglesia un retroceso sobre una de las conquistas más elocuentes en materia educativa: la obligatoriedad de la enseñanza religiosa que, desde 1937- y ratificada mediante asamblea legislativa provincial en 1939- regía en todas las escuelas oficiales de la provincia de Buenos Aires. También en las provincias de Salta, Catamarca, Santa Fe, Corrientes y Córdoba se había impuesto la enseñanza de la religión católica, al terminar el mandato de Justo (Zanatta, 1996)

⁵⁶¹Sandra Carli (2011) resignificará el viejo debate en torno a la Ley 1420, inscribiéndolo “en un nuevo escenario político, en el marco de una sociedad de masas y después de décadas de renovación pedagógica” (p. 209)

La crítica de la institución religiosa al proyecto de ley estaba centrada en el incumplimiento del artículo 14 de la Constitución Nacional, al desconocer el derecho que los padres y la Iglesia tenían sobre la educación de los niños. Además, la intromisión del Estado en las jurisdicciones provinciales atentaba contra la autonomía provincial, establecida en la Constitución en su artículo cinco⁵⁶².

Si bien lo que se discutía era un proyecto de ley particular, que había llegado a ser definido en el libro como *“un intento de aniquilar las autonomías provinciales”* (Ramella, 1940, p.174) lo que estaba en el centro de la escena era la inspiración misma del gobierno de Ortiz (Zanatta, 1996, p.312) y sus expectativas de refundación republicana (Halperín Donghi, 2007, p.246)

Sin embargo, es preciso destacar también las críticas a la propuesta curricular. Dichas críticas nos permiten reforzar una de las hipótesis centrales de este trabajo, es decir, la consideración del proyecto de ley como un intento modernizador dentro del conservadurismo republicano. Este carácter modernizador activará la reacción de la Iglesia, especialmente en lo que respecta a la implantación de la enseñanza clásica en los liceos. Andrés Doglia, presidente del Consejo Superior de Educación Católica (C.S.E.C) advertirá sobre la necesidad de reconocer en los liceos la enseñanza clásica argumentando que la misma constituía *“la raíz y el desenvolvimiento lógico de la cultura”*, y a su vez expresará que *“Mucho menos debe prescindirse de enseñar la moral cristiana”*⁵⁶³, considerada ésta en la esencia misma del espíritu nacional. A su vez, Castellani (1940) dirá que el proyecto, en sus planes de estudios, ignora el humanismo clásico *“que está en nuestra tradición”* (p. 103), critica la exclusión de lenguas muertas, manteniendo un predominio de materias científicas y lenguas extranjeras. La rama clásica, dirá, será imprescindible para la formación mental del adolescente, mucho más que las disciplinas matemáticas. *“El latín prepara al niño para las matemáticas y la física más que las matemáticas y la física mismas”* (Castellani, 1940, p. 121), expresando la falta de una sólida formación humanística y lingüística.

A partir de las críticas de la Iglesia Católica y en consonancia con el análisis propuesto por los proyectos UBACyT, podemos afirmar que es en los años treinta cuando se ponen en discusión aspectos centrales del ideario que había dado origen al sistema educativo argentino en el siglo anterior. En este sentido, el aniversario de los cincuenta años de la Ley de Educación Común, en 1934, colocó en el centro de la escena la discusión acerca del problema del analfabetismo⁵⁶⁴, cuya evidencia quedaba

⁵⁶² Estas críticas fueron tomadas del libro *La Enseñanza Nacional* (1940), al que hemos hecho referencia.

⁵⁶³ Extraído del diario *La Prensa* 01/09/1939

⁵⁶⁴ El problema del analfabetismo cobra, entonces, relevancia nuevamente en la agenda política y ese mismo año se realiza la Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, donde asisten representantes tanto de las provincias como de Territorios Nacionales.

manifestada en los balances analíticos respecto de los logros alcanzados por la ley 1.420.

Ambas cuestiones- la discusión de los aspectos centrales del ideario que habían dado origen al sistema educativo argentino y el problema del analfabetismo- son retomados por Julio R. Barcos en su libro *Régimen Federal de la Enseñanza*. Este libro ha sido mencionado anteriormente junto con *La Enseñanza Nacional* como uno de los dos libros considerados fuentes fundamentales a la hora de indagar acerca de la posiciones político- pedagógicas que asumían los respectivos autores en relación a la educación en general y al proyecto de ley en cuestión en particular.

Al respecto, si bien Barcos acuerda con la interpretación constitucional de Coll en cuanto a su propuesta de unificar planes y programas, critica el carácter tímido de la reforma ante la no proclamación del sistema federativo, argumentando que la sola formulación de los principios generales no alcanzan para traducir en actos las propuestas.

“No es lo mismo, repetimos, formular normas y dar principios generales de la enseñanza que aportar los medios para su realización en las 14 provincias, lo cual solo es factible por la federalización de la misma” (p.212)

De acuerdo al despacho aprobado por el IV Congreso de Educadores, Barcos reclamará que la unificación de planes y programas debería estar acompañada por un determinado régimen de organización y gobierno escolar que aseguren tanto el principio político del federalismo argentino como a la unificación del progreso social del país.

Es decir, más allá de acordar en la interpretación de los principios constitucionales Barcos considera que la ley proyectada por Coll no arriesga la implantación del régimen federal, no modifica la “anárquica” situación administrativa, ya que se mantiene vigente la ley Láinez, lo cual supone una progresiva nacionalización de la instrucción pública, dejando en manos del Consejo Nacional de Educación una cantidad de escuelas imposible de administrar eficazmente, de dirigir desde un punto del país⁵⁶⁵.

Por ello, Barcos dice al respecto que la nacionalización silenciosa instalada por la Ley Láinez va en detrimento del sistema federal. La acción concordante del gobierno federal debe ser siempre para garantizar el federalismo y no en detrimento de las atribuciones constitucionales de las provincias, las cuales, sin descuidar los conocimientos generales, deberán impartir una enseñanza concordante con las

⁵⁶⁵ Barcos transcribe parte del estudio que la “Asociación Amigos del Campo” hacen al proyecto y al respecto del CNE proponen que el mismo “debería ser nada más que un Consejo de la Capital Federal” (p. 116)

riquezas de la región, siguiendo un “*rumbo coincidente con la política económica, industrial y social que se haya trazado en el país*” (p.111)

Una crítica específica de Barcos nos permite relevar rasgos conservadores a una propuesta que hemos caracterizado modernizadora, especialmente por el lugar que se le adjudica a los Jardines de Infantes, a la asistencia social en el nivel primario y a propuesta curricular para el nivel medio⁵⁶⁶. La reducción de la obligatoriedad de la enseñanza elemental- inadmisibles para Barcos⁵⁶⁷- implica pensar en las contradicciones que surgen a la hora de caracterizar un proyecto de ley. Esto ha permitido reforzar la idea de pensar el proyecto como una propuesta modernizadora pero advirtiendo su inscripción en un modelo político caracterizado por sus rasgos conservadores.

En este sentido, resulta conveniente inscribir el proyecto de ley en un proyecto político más amplio. En 1940, al inaugurar el año parlamentario, Ortiz expresará que los esfuerzos por restituir la libertad electoral eran “(*...*) *sólo un aspecto de un ambicioso proyecto de refundación republicana destinado a dar tema a la nueva etapa en que entraba su gestión luego de dos años absorbidos por una previa e indispensable normalización política e institucional*” (Halperín Donghi, 2007, p.246).

De este modo, y atendiendo sobre todo a la periodización donde inscribimos la propuesta de ley- año 1939- y el discurso inaugural de las sesiones- 1940- es posible pensar al proyecto como una propuesta de normalización, en el marco de los referidos dos años de “normalización política e institucional” tal como propone Ortiz en su discurso. Normalización que puede ser entendida no sólo desde la prédica sino también recurriendo al documento mismo del proyecto. El documento, al recuperar varios artículos de leyes vigentes hasta el momento⁵⁶⁸, supone un ordenamiento legal coherente con los esfuerzos tendientes a responder al mandato constitucional de 1853, manifestados especialmente en el discurso inaugural de las sesiones ordinarias de 1939 dado por Ortiz, meses antes de que fuera presentado el proyecto al Congreso de la Nación. El presidente manifestará allí que “*La educación y la instrucción pública reclaman una reorganización basada en ‘planes generales’ como lo dispone la Constitución Nacional, puesto que la uniformidad es el principio que debe regir esencialmente en esta materia en todo el territorio de la República*”⁵⁶⁹

A 86 años de sancionada la Constitución Nacional de 1853, en la cual se le confiere al Congreso Nacional la atribución de “dictar planes de instrucción general y

⁵⁶⁶ Un análisis pormenorizado del proyecto de ley, en articulación con el estudio de los procesos históricos, ha permitido considerar estos elementos como modernizadores, en tanto se inscriben en procesos de transformación más amplia por los que atravesaba Argentina. Dichos elementos serán retomados a continuación.

⁵⁶⁷ Barcos expresará que “A la ley 1.420 no se la debe tocar sino es para mejorarla” (p.51)

⁵⁶⁸ Entre las leyes retomadas por el proyecto merecen especial atención la Ley de Educación común (1.420), la Ley 12.558, conocida como Ley Palacios y la Ley 4874, conocida como Ley Láinez.

⁵⁶⁹ Extraído del libro “*El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*” de C. Escudé. P.132

universitaria (...)", el proyecto de ley emanado del Poder Ejecutivo en el año 1939 puede ser entendido como un intento tendiente a responder dicho mandato constitucional.

La apelación del ministro Coll a la Constitución Nacional en recurridas oportunidades ha permitido reconocer en el proyecto de ley ciertas marcas de la formación académica del autor, especialmente su formación en derecho.

El sólo hecho de pensar que tanto su trayectoria académica como política han impactado en su designación como Ministro de Justicia e Instrucción Pública⁵⁷⁰, generó la necesidad de orientar el trabajo hacia una búsqueda de información biográfica de Jorge E. Coll.

En este sentido, el libro *La asistencia social en la República Argentina*, escrito por Coll en 1911 y su proyecto de reforma del código penal en 1937 han permitido una aproximación al pensamiento del autor, especialmente, en lo que respecta al tratamiento de la infancia y las políticas llevadas adelante para atender dicha cuestión.

Al respecto del tema, merece especial atención el trabajo de Sandra Carli (1992), referido a los discursos dirigidos a la niñez que se configuran en el período de 1916 a 1945 y los aportes de María José Billorou y Leandro Stagno en torno al papel que el Estado asumía en el campo de la niñez. Mientras que el trabajo de Billorou examina el surgimiento y consolidación de políticas nacionales de protección y de asistencia de los alumnos a partir de 1938 con la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (Billorou, 2011), Stagno se centra en analizar las políticas públicas propuestas en los años treinta para la infancia, especialmente aquellas vinculadas a la tutela y a la protección.

Es interesante destacar el papel que Stagno otorga a la Ley de Patronato de Menores sancionada en 1919, en tanto considera que dicha ley viene a consolidar nuevas sensibilidades sobre la infancia y la juventud y a redefinir la culpabilidad de los menores de edad (Stagno, 2011, p. 339). Si destacamos la participación de Coll como presidente del Patronato de Menores a partir de 1931 hasta su nombramiento como Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Ortiz, podremos advertir no sólo la participación de Coll en lo que refiere a las políticas para la infancia y juventud⁵⁷¹ sino también recuperar aquellas marcas sensibles que sus propuestas o intervenciones educativas procuraban consolidar sobre la infancia y la juventud.

En este sentido, si afirmamos que en la década del treinta se produce una reformulación y modernización ideológica sobre las políticas de la infancia (Billorou,

⁵⁷⁰ En aquel entonces, los ramos de Justicia y de Instrucción Pública correspondían a un mismo Ministerio. Recién en 1949, con la reforma constitucional, se crean los ministerios de Justicia y Educación, por separado.

⁵⁷¹ Además de asumir la presidencia del Patronato de Menores y su cargo de ministro, Coll fue el principal referente de las reformas que constituyeron a la Colonia Hogar Ricardo Gutiérrez como una institución tutelar reconocida a nivel nacional e internacional (Stagno, 2011, p.340)

2011, p.233), es posible abonar a la hipótesis planteada en este trabajo que considera al proyecto de ley como un intento de modernización del conservadurismo republicano. La incorporación al proyecto de elementos como las Escuelas Hogares, el lugar que asume el asistencialismo y por ende, el papel del Estado, la escuela como centro de extensión de cultura al medio social, además de los programas del nivel medio- a los cuales hemos hecho referencia- constituyen una muestra clara de los nuevos aportes modernizadores que el proyecto planteaba en relación a la legislación educativa vigente y a los cambios sociales, culturales, económicos que atravesaba la sociedad Argentina.

Resta destacar en cuanto al Patronato de Menores, que la Comisión Honoraria, además de estar presidida por Coll tenía como integrante de la vocalía a Monseñor Franceschi, coautor del libro *La Enseñanza Nacional*. Esto constituye otra muestra del entramado de relaciones establecidas no sólo entre diferentes instituciones sino también al interior de ellas, donde los cargos eran ocupados por representantes como Coll y Franceschi, cuyas posiciones políticas y política-pedagógicas resultaban antagónicas.

Por otro lado, es importante destacar el papel de la prensa escrita en cuanto a la difusión del proyecto de ley. El 30 de agosto de 1939, mientras que el diario *La Nación* anunciaba la entrada a la Cámara de Diputados de un proyecto “enviado por el Poder Ejecutivo sobre ley orgánica de instrucción pública”, el diario *La Prensa* transcribía, en su tirada de ese mismo día, de manera completa, el mensaje que acompañaba al proyecto de ley. El diario *La Vanguardia*- socialista- también hacía anuncio del proyecto de ley y la revista *El Monitor*, órgano de difusión dependiente del Consejo Nacional de Educación, daba a conocer la nueva propuesta que en materia educativa impulsaba el gobierno de Ortiz, lo que constituye un dato no menor pues implicaba la difusión del proyecto al interior de la escuela, especialmente entre los círculos docentes.

Así como los dos libros anteriormente mencionados, contemporáneos al proyecto de ley, han permitido un trabajo de indagación acerca las posiciones político-pedagógicas de sus autores a partir de las críticas y comentarios realizados al proyecto, la prensa escrita nos ha permitido tener un conocimiento acerca del alcance que ha tenido el proyecto en cuanto a su difusión, además de aportarnos datos para comprender la trama de relaciones establecidas entre los diferentes actores e instituciones. A partir de estos materiales ha sido posible advertir un buen vínculo entre Consejo Nacional de Educación, presidido en aquel entonces por Ledesma y el ministro de Educación, Coll, relación manifestada por el Diario *La Nación* que, días después de la presentación del proyecto, informaba acerca de la organización por parte del vicepresidente del CNE de un almuerzo en honor al Ministro de Educación. Este

organismo resolvía también, por medio de una resolución, difundir el proyecto de Ley a través de El Monitor de la Educación Común⁵⁷².

El diario *La Prensa* también ha aportado datos a la trama de relaciones; dicho diario transcribía parte de una nota enviada por el presidente del Consejo Superior de Educación Católica, Andrés Doglia, donde expresaba “la amplia adhesión de ese organismo sobre determinados aspectos fundamentales del plan de ley de enseñanza”⁵⁷³

Por último, merecen especial atención dos documentos escritos por María Elina R. B de Demaría, cuyos títulos hacen explícita referencia al proyecto de ley: *El proyecto de Ley Nacional de Educación común e instrucción primaria, media y especial. Consideraciones y comentarios y Explicación gráfica del proyecto de ley de educación e instrucción primaria, media y especial y comentario sobre algunos proyectos*.

Si bien no se han encontrado datos biográficos de la autora⁵⁷⁴, se ha podido acceder a un libro de su autoría, *La Instrucción Primaria en la Argentina (1884-1936)* escrito en el año 1936, el cual nos ha permitido reconocerla como una figura con conocimientos específicos del campo político-educativo. Al respecto del proyecto de ley en cuestión, en los documentos anteriormente mencionados, la autora manifiesta una posición favorable a la propuesta del ministro Coll.

Por tratarse de documentos oficiales, es decir, documentos publicados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, resulta interesante abonar a la idea de un posible consenso al interior de los órganos de gobierno.

Reflexiones finales

Si adherimos a la idea de un cierto consenso al interior de los órganos de gobierno, podemos suponer que la no aprobación del proyecto de ley pudo haber sido afectada por otras cuestiones que excedían las posiciones de conformidad en relación al mismo, como lo son los acontecimientos internacionales. La prensa escrita revisada para este trabajo constituye una muestra del lugar que el conflicto bélico mundial ocupaba en la agenda pública. La Segunda Guerra Mundial, objeto de portada de los diarios de la época, nos permite reconocer el lugar privilegiado que ciertos temas, como

⁵⁷²El Monitor de la Educación Común, año LVIII N°800, agosto 1939, p. 86

⁵⁷³ Extraído del diario La Prensa 01/09/1939

⁵⁷⁴ Queda pendiente para futuras investigaciones la búsqueda de material que aporte datos biográficos de María Elina R. B de Demaría. Si bien los alcances del proyecto de Beca de Estímulo, en especial, los objetivos propuestos, han orientado la búsqueda hacia otras fuentes, no se ha dejado de lado la búsqueda de material que aportara datos de María Elina R. B. de Demaría.

el advenimiento y estallido de la guerra, ocupaban en la agenda política. Por otro lado, es preciso atender a otra cuestión que podría haber abonado a que el proyecto no fuera tratado. En 1940, por cuestiones de salud, el presidente Ortiz solicita una licencia provisional, prolongada finalmente hasta su fallecimiento en 1942. Tanto la Segunda Guerra Mundial como el estado de salud de Ortiz permiten enriquecer las reflexiones acerca de por qué el proyecto no fue tratado. Sin embargo, no es posible hacer ninguna afirmación respecto de las causas ya que se trata de un proyecto que no fue aprobado y, por consiguiente, no se conserva el material documental que permita indagar si fue tratado o no.

Por lo tanto, las reflexiones acerca de dicho proyecto no estuvieron vinculadas a las causas de su no aprobación o, incluso, de su no tratamiento sino que la atención estuvo orientada a reflexionar acerca del impacto histórico que tuvo el proyecto de ley, tanto entre sus contemporáneos como por quienes han recuperado el proyecto en estudios posteriores. Esto ha permitido no sólo analizar las posiciones político-pedagógicas de destacados actores de la sociedad argentina de los años '30, sino que además ha contribuido a indagar acerca de la relevancia por la cual, décadas más tarde, el proyecto de ley fue recuperado como objeto de análisis.

La contribución principal de esta investigación se debe a la conformación de un archivo documental elaborado a partir de un proceso metodológico en espiral que ha privilegiado un análisis de los registros de investigación través de un ida y vuelta entre las actividades de buceo en archivo, por un lado, y el procesamiento, comparación y análisis, por el otro. Esto ha permitido no sólo enriquecer las lecturas en el devenir mismo de la investigación sino que también ha permitido encontrar fuentes inéditas como los documentos elaborados por María Elina R. B. de Demaría, detallados anteriormente.

Hacer confluir en un archivo documental las fuentes históricas (tanto inéditas como aquellas que han sido objeto de diversos análisis) con aquellos estudios posteriores que caracterizaron al proyecto por sus rasgos centralizadores ha contribuido a enriquecer las reflexiones acerca de la relevancia de un proyecto de ley que no ha logrado alcanzar el carácter de legislación; relevancia que se entiende si pensamos al proyecto de ley en cuestión como una muestra para reflexionar acerca de los modos en que las modernizaciones de la época fueron procesadas, en un contexto donde el Estado asumía rasgos intervencionistas. Así es como ha sido posible destacar tres marcas presentes en el proyecto de ley que nos permiten afirmar su carácter modernizador. Dichas marcas corresponden a distintos niveles del sistema educativo. A

pesar de que la obligatoriedad escolar estaba establecida sólo para el nivel primario, los rasgos modernizadores abarcan tanto a los jardines de infantes como al nivel medio.

Respecto al nivel inicial, es interesante destacar que a diferencia de los demás planes de estudios presentados al final del proyecto, en los cuales se enumeran únicamente las asignaturas correspondientes a cada año, en el caso de los “CURSOS PARA MAESTRAS DE JARDIN DE INFANCIA” la enunciación de la asignatura está acompañada de alguna referencia al contenido o a la orientación que dicha asignatura debía encauzar. Por ejemplo, en relación al trabajo manual, el proyecto establecía lo siguiente: *“preparación de material didáctico de los diversos tipos que se puedan utilizar en nuestro país, y estudio de los fundamentos en que se basa su aplicación didáctica”*. / *“Psicología Infantil. Con observaciones y experiencias”*. Esta diferenciación respecto a los demás planes podría deberse al lugar que el nivel inicial empezaba a ocupar en la agenda política; si bien la implantación de jardines de infantes se había establecido por medio de la ley 1.420, cincuenta años atrás, es recién durante la década del '30 cuando los jardines de infantes reaparecen en la escena política. Por esos años se crean los jardines de infantes Mitre y el Instituto Bernasconi, ambos, fruto de las demandas al Estado. En este sentido, es interesante remarcar el lugar otorgado a los jardines de infancia como instancias pedagógicas donde se aplicarían *“métodos pedagógicos modernos”* (sic) además de reconocer el papel del Estado frente a las demandas de la sociedad y su postura frente un nivel del sistema educativo alejado del centro de los debates pedagógicos de la época.

También en el nivel primario es necesario destacar el lugar del Estado en relación a la asistencia social a la infancia, presente también en el proyecto de ley. En términos de Pineau (2002) el Estado empieza a atender la “cuestión social” bajo la lógica de la asistencia. Entendiendo los redactores del proyecto de ley en cuestión que la obligatoriedad escolar no puede cumplirse sino están cubiertas otras necesidades como son las tres que mencionan- alimentación, vestimenta, condiciones familiares- la acción escolar debería asumir funciones tendientes a resolver esos problemas, cuyas consecuencias para la sociedad son anunciadas como “funestas”. Evitar la deserción escolar a través de acciones como la organización de comedores escolares, la provisión de ropa, la organización de la asistencia médica y la inculcación de prácticas de higiene invitan a pensar un nuevo vínculo entre la escuela y la asistencia social sobre la infancia y el lugar que ocupa el Estado en relación a dichas prácticas.

Por último, es necesario volver a referirse a la modernización curricular en el nivel medio, objeto de críticas por parte del catolicismo integral, desarrolladas más arriba, a su vez que una herramienta de análisis de la cultura escolar.

Estos tres registros han permitido reforzar la idea de considerar al proyecto de cómo uno de los intentos modernizadores dentro del conservadurismo republicano en lo que respecta a la educación en general y a la escuela en particular. Las fuentes, como hemos destacado a lo largo del trabajo resultaron enriquecedoras al momento de reforzar dicha idea, encontrando consensos y resistencias desde un registro de posiciones políticas- pedagógicas diverso que abarcaba también a los medios de comunicación.

Bibliografía

Barrancos, D. (1996) *Problemas de la “historia cultural”. Triangulación y multimétodos*, en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Editores.

Billorou, M. J. (2011). *La Labor de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (1938- 1943): “Encarar la acción en su verdadero concepto de imperativo social”*. En Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M. C. (Eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX Y XX*. (PP.207- 233). Buenos Aires: Teseo.

Carli, S. (1992) *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva* en Puiggrós, Adriana (dir.) *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Bs As: Galerna.

Carli, S. (2011). *Niñez, Pedagogía y Política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880- 1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, Inés (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires: FLACSO- CBC.

Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e Ideología*. Buenos Aires: Instituto Torcuato di Tella.

Halperín Donghi, T. (2007). *La República imposible 1930-1945*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez Paz, Fernando (1986). *El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo, crisis*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Navarro Gerassi, Marysa (1968). *Los Nacionalistas*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S.a.

Pineau, Pablo (2002) Renovación, represión, cooptación. La reforma educacional bonaerense de 1937. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires.

Pineau, Pablo (comp.) (2014). Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945). Buenos Aires: Teseo.

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna

Puiggrós, Adriana (1992). *La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame*. En Puiggrós, A. (dir.) "Escuela, democracia y orden: 1916- 1943" (pp 15- 98). Buenos Aires: Galerna.

Romero, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. (2° ed.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Stagno, L. (2011). *Los Tribunales de Menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933- 1943)*. En Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M. C. (Eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX Y XX*. (PP.335- 343). Buenos Aires: Teseo.

Tarcus, H. (1989). Crisis del populismo y alternativa socialista. *Utopías del Sur*. Número III

Tedesco, j. C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires, Siglo XXI Ed. Iberoamericana.

Terán, O. (2012). *Historia de las Ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.

Puiggrós, Adriana (1992) *La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame* en Puiggrós (dir.) op. Cit.

UBACyT

2014-2017 UBACyT 20020130100145BA para Grupos Consolidados "La estética escolar durante la irrupción de las masas (1930-1955)". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)-FFyL-UBA.

2011-2014 UBACyT 20020100100560 para Grupos Consolidados "Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras". IICE-FFyL-UBA.

2008-2011 UBACyT F132 para Investigadores Formados “Historia estética de la escolarización en Argentina”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)-FFyL-UBA.

Fuentes primarias

Barcos, Julio R. (1957). *Régimen Federal de la Enseñanza*. Buenos Aires: Cátedra Lisandro de la Torre.

Coll, Jorge E. (1911). *La asistencia social en la República Argentina*. Buenos Aires: Cantiello.

Coll, Jorge E. (1937). *Proyecto de Código Penal para la República Argentina*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Coll, Jorge E. (1939). *Proyecto de Ley de Educación Común e Instrucción Primaria Media y Especial*.

Demaría, María Elina R. B. de (1939). *El proyecto de Ley Nacional de Educación común e instrucción primaria, media y especial. Consideraciones y comentarios*.

Demaría, María Elina R. B. de (1939). *Explicación gráfica del proyecto de ley de educación e instrucción primaria, media y especial y comentario sobre algunos proyectos*.

Franceschi, Gustavo; Furlong, Guillermo; Castellani, Leonardo; Bunge, Alejandro; Ramella, Pablo; Palacio, Ernesto; Lewis, Juan T y Aguilar, Carlos (1940). *La Enseñanza Nacional*. Buenos Aires: Espasa- Calpe Argentina S.A.

Diarios

La Nación (30/08/1939, 31/08/1939 y 01/09/1939)

La Prensa (30/08/1939 y 01/09/1939)

La Vanguardia (30/08/1939 y 31/08/1939)

RE-COMIENZOS PARA UNA HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DEL SUR: CLORINDA MATTO DE TURNER

Mariana Alvarado

CONICET-INCIHUSA

malvarado@menoza-conicet.gob.ar

www.alvaradomariana.blogspot.com

Una historia de las ideas pedagógicas latinoamericanas en el cruce entre filosofía y educación implica situar la producción discursiva de mujeres en la trama de la matriz

moderna occidental que colonizó la organización del sistema educativo en países de *Nuestra América*. Esa historia puede ser construida a partir de los discursos que en algunos casos acompañaron y en otros precedieron los procesos reivindicativos feministas. El desarrollo de la conciencia intelectual americana tuvo protagonistas femeninas que bien pueden alimentar una historia capaz de atravesar la topología masculinizante. No obstante es posible visibilizar y sistematizar una historia de las ideas pedagógicas en clave femenina lo cual supone el reconocimiento de la historicidad de las ideas producidas por mujeres y de su incidencia, conservadora o transformadora, en un ámbito cultural occidentalizado. En esos discursos que interpelan la matriz patriarcal que atraviesa la historia de la educación es posible detectar formas de recepción, reproducción, resistencia, traducción y subversión. En este marco, nos interesa situarnos en una selección de textos de Clorinda Matto de Turner (1852-1909) desde el enclave epistemológico ofrecido por la historia de las ideas.

Recomienzos y re-encuentros: entre la exigencia y la desesperación de continuidad

La historia de las clases subalternas es necesariamente disgregada y episódica

(Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*: 23, VI)

Según sea la metodología, será la historia y aquella metodología a su vez dependerá de lo que entendemos como sujeto histórico y en particular como sujeto del filosofar

(Roig, 2008: 131)

Mary Louise Pratt advierte -a partir de un curso de literatura que no incluía mujeres en su programa- que diversos textos escritos por mujeres no han formado parte de lo que ha sido considerado como el *canon* del pensamiento latinoamericano aunque aquellos escritos fueron leídos y ampliamente difundidos en el momento de su publicación. La naturalización del canon ha llevado a sostener una maquinaria que fija las formas en las que se escribe, qué es lo que puede ser escrito y cómo deben ser leídas las verdades que ese mismo *canon* produce. Ella dirá, “para emitir juicios sobre la escritura canónica, es necesario aprender a leerla” (Pratt, 2000: 72).

Si bien contamos con antologías del ensayo latinoamericano; grandes monumentos a la intelectualidad masculina (Alvarado, 2014a), ellas para hablar y ser audibles debieron hacerlo como mujeres intelectuales. Si bien por un lado, el “ensayo de identidad “ (Pratt, 2000: 74) nombra los escritos que han circulado en los últimos 150 años por varones latinoamericanos integrantes de la *élite* euroamericana que pudieron abordar el problema de la identidad en *Nuestra América*, las mujeres escritoras no han tenido lugar puesto que la identidad que el pensamiento latinoamericano ha pretendido refiere al discurso falocéntrico del varón, blanco, burgués, heterosexual y niega a la mujer y a los no-blancos. Pese al restringido lugar que ellas pudieron habitar, algunas pudieron legitimar su posición como sujetas sociales, como agentes de la historia, como pensadoras. Es en ellas en las que es posible visibilizar un proyecto ensayístico establecido por mujeres, el *ensayo de género* (Pratt, 2000: 76).

Aquí caben diversas líneas de investigación. Por un lado, aquellas que intentarán reconstruir y dar cuenta de ensayos contestatarios que han pretendido interrumpir el monólogo masculino; en ello cabría legitimar un *canon* alternativo.

Sara Beatriz Guardia apoyada en *La risa de la Medusa* de Hélène Cixous reconstruye la realidad heterogénea contrapuesta al discurso histórico tradicional masculino en las huellas perdidas de la literatura escrita por mujeres del Perú. Su exploración nos permite valorar las experiencias femeninas desde una perspectiva diferente para así reescribir la historia, plantear nuevas formas de interpretación, reformular el análisis histórico, y revisar conceptos y métodos existentes (Cfr. Hintze y Zandanel, 2007: 19). Guardia despliega cuatro momentos: las iluminadas y herejes que escribieron en la colonia; las que pagaron con la locura y el destierro su osadía en 1870; la vanguardia literaria y artística de la década del veinte y la liberación a través de palabras.

Entre las locas y exiliadas, Guardia entiende que las escritoras latinoamericanas recluidas del siglo XIX formaron la avanzada cultural de las mujeres del siglo XX. En el Perú, Clorinda Matto de Turner y Mercedes Cabello de Carbonera intentaron crear un espacio literario y de reflexión social y política denunciando el carácter anacrónico del paternalismo dominante (Hintze y Zandanel, 2007: 21-22).

Para Mary Louise Pratt, Clorinda y Mercedes, son parte del ensayo de género que conformaría un *corpus* creado por mujeres intelectuales que pusieron en tela de juicio la prerrogativa masculina de determinar lo que habría de ser pensado por y para ellas. El ensayo de género pudo desarrollarse de forma paralela al ensayo de identidad. Aquí cabe entonces aunar esfuerzos para leer el ensayo de identidad como una repuesta al ensayo de género. Es decir, la propuesta de Pratt es leer el ensayo de género como impugnaciones, denuncias y sospechas invisibilizadas frente a las que el ensayo de

identidad debió legitimarse (Pratt, 2000: 82).

Las obreras del pensamiento de Clorinda tiene la forma de la enumeración; aparecen mujeres ejemplares y sus contribuciones. La vitalidad de ensayo gestual coloca en el inventario de la historia canonizada el imperativo de subrayar una obviedad: las mujeres somos sujetos históricos. Este sería un modo de leer⁵⁷⁵. Cabrían otros. Por ejemplo, visibilizar en los escritos de mujeres la condición que hace de estas mujeres la posibilidad de alejarse de la reproducción del discurso masculino configurando otras formas de intelectualidad. Clorinda, como otras, aunque ausente en el ensayo de identidad aborda en su *Sobre América del Sur* el problema de la identidad.

Entre Victoria Ocampo y la poetisa y ensayista Rosario Castellanos me ha sido posible gestar personajes conceptuales en sentidos similares a los recorridos por Sara Beatriz Guardia -aunque con criterios diferentes- situándome en la ensayística filosófica de la República Argentina. Las testigos de la mujer, las contrabandistas, las autómatas parlantes. Estos personajes no refieren a etapas o a cronologías. Evité visibilizar continuidades o desarrollos. No quise tampoco marcar etapas y fijar sentidos para insertarlas en macroperiodizaciones articuladas por matriz logofalocéntrica. En todo caso me propuse advertir la reproducción de la voz andrógena de las “autómatas parlantes”. Entre “las contrabandistas” cuentan aquellas mujeres excepcionales que se separaron del resto del rebaño e invadieron un terreno prohibido, las “autómatas parlantes” pudieron acceder a la ciencia así como a la política, a la docencia, por tomar herramientas, patrones, constructos, estrategias tradicionales sin hacer con ellas un uso contra-hegemónico. Se trata de mujeres que sostuvieron y, algunas, todavía sostienen, el discurso que habla por ellas y para ellas, el discurso de los “testigos sospechosos” (Alvarado, 2010: 53).

El historiador de las ideas Arturo Andrés Roig, apoyado en Michel Foucault, instala la sospecha sobre la continuidad sostenida por la tradición historiográfica occidental. Esta continuidad planteada como exigencia proviene de cierto ejercicio del poder cuya expresión reviste de “necesidad racional” el “proyecto de continuidad” y la “desesperación por una continuidad”. Exigencia y desesperación que dentro de la historiografía clásica conlleva recursos de “sobrevivencia”, “apropiación” y “silenciamientos” apoyados en un pasado histórico que justifica (o no) y sostiene (o no) a determinada clase (Roig, 137).

⁵⁷⁵ Cabe señalar que entendemos que no habría un paradigma de lectura para leer. Si bien, como nos referiremos más adelante a partir de Arturo Andrés Roig los autores colocan en sus textos lo que ha de ser leído, las formas en las que abordamos los textos constituyen una teoría del texto que pretendemos visibilizar y poner en cuestión.

Los sectores del poder, con sus intelectuales, crean su propia imagen histórica continua y aseguran su permanencia; esos mismos intelectuales colaboran para que esa clase se “apodere” de las “imágenes” de la Historia, que son, en última instancia, imágenes de ella misma. (137)

(Des)centrar las formas anquilosadas de hacer historia requiere enfatizar que otras lecturas son posibles y que, por tanto, otras historias pueden tener su lugar: historia paralela, historia subterránea, historia alternativa, historia secreta, historia no historiada. Una temporalidad otra para sujetos otros que tiene en el episodio una parte no integrante, secundaria o lateral respecto de lo que aparece como historia oficial, periódica y continua. Gramsci propone una historia de los sectores marginados, Spivak para los subalternos. Pratt entiende que los varones que han formado parte del *canon* naturalizado no fueron obligados a nombrar a los otros (las mujeres) que les interpelan, mientras que las subalternas tuvieron que incluirlos explícitamente para poder cuestionar, en sus propios términos, la autoridad que se atribuyen. Desde esta línea de trabajo sería posible proponer episodios singulares como rupturas. Insignificancias que por fuera de las exigencias de aquella racionalidad como voluntad de continuidad a las que apela la historiografía clásica aparecen como irracionales fisuras.

De allí que aquellos recomienzos que para nosotros son los que se han de buscar para la reconstrucción desde nosotros, de un discurso filosófico latinoamericano, que son la vez ocasión de permutación de valores y por tanto de abandono de categorías o de reformulación de las mismas, desde otro sujeto histórico que las modifica mediante una semantización que responde a otras exigencias, las que pueden ser y son en más de un caso, de liberación (Roig, 174)

Atender a los re-comienzos implica un volver a empezar desde otros supuestos epistemológicos y con otras herramientas metodológicas para una historia no-periódica, disgregada y episódica. Un (des)aprender a leer. Un leer la mutación, advertir la transformación, visibilizar la re-formulación, como episodios. Una tarea aún no cumplida, para Roig, y por hacerse, es la historia de nuestros pueblos⁵⁷⁶. Roig instala así la idea

⁵⁷⁶ Adriana Arpini al referirse a la filosofía argentina, asume la perspectiva de Salazar Bondy. Entiende que la filosofía en nuestro país ha sido una reflexión crítica en cuanto adaptación y revisión a nuestras circunstancias de concepciones filosóficas extranjeras fundamentalmente eurocentradas aunque también refiere al sentido común que en cuanto saber de vida se aleja de

de recomienzos para nuestra historia de un pensamiento latinoamericano (Cfr. Roig, 136-140).

Particularmente quiero situar episodios en las experiencias narradas por mujeres⁵⁷⁷. Advierto allí puntos de vista generadores de saberes nuestroamericanos para una historia desde abajo que abra hacia nuevas áreas de investigación histórica en cada episodio que nombra. Saberes, prácticas y afectos localizados en ciertos discursos de mujeres argentinas y peruanas como re-comienzos que permitan pensar los espacios que la sujeto de la historia pudo habitar para una historia otra en *Nuestra América*. (Alvarado, 2010: 54-55).

Cabe entonces, al menos para mí, la tarea de explorar en algunas escritoras de finales del XIX la resignificación de coordenadas histórico-sociales (colonialidad del tiempo y del espacio-tiempo) en las que se narran estas mujeres (colonialidad del ser) como sujetas emergentes a través de prácticas referidas en sus escrituras. Todo lo cual supone situar la mirada en la experiencia (Cfr. Stone-Mediatore), y en las formas en las que la palabra se articula para narrarla porque es allí donde es posible visibilizar las posiciones de sujeto que tales o cuales procesos propician / coartan para devenir nosotras.

El reconocimiento de la presencia de estas mujeres en (una) la (otra) historia cuestiona la posibilidad de integrarlas a una historiografía que ha silenciado su creativa participación en la construcción colectiva y en la legitimación de herramientas propias y particulares para la producción del conocimiento, esto es, de la habilitación como sujetas capaces de intervenir en la producción, aplicación y circulación del conocimiento y, por tanto, de autonombrarse. Mi preocupación inicial velada en un principio, explícita ahora, señala el lugar de enunciación, el *ubi* desde donde se produce el discurso o, en otros términos, la pregunta por la quién, ¿quién es la sujeto que habla? ¿en qué narrativa se deja decir? ¿cuál es el género que la nombra?.

Ensayo gestual

una reflexión filosófica sistemática y metódica. En ese marco entiende que una de las faenas de la filosofía, aquella que produce concepciones del mundo, ha quedado insuficientemente desarrollada y, en este sentido, sostiene que no es posible afirmar que exista cierta concepción del mundo, del hombre y la vida nacidas de la búsqueda de una identidad propia. De aceptar esta tesis la tarea pendiente sugerida por Roig y el proyecto latinoamericano que supone quedaría trunco.

⁵⁷⁷ El filosofar se ha dado y se da de formas diversas. Asumo aquí la distinción entre filosofía como reflexión crítica; como concepción del mundo y como saber de vida propuesta por Salazar Bondy (1969: 30-33) o bien la distinción entre filosofía espontánea y filosofía conciente y crítica de Antonio Gramsci (...) Diálogos, aforismos, plegarias, meditaciones, epistolarios, relatos, tratados, fragmentos, ensayos son algunos de los rostros de ese filosofar/es. Diversas formas vividas pueden llegar al discurso al margen del canon y la academia; con ellas el panorama es otro, otra la metodología y otro el filosofar y su filosofía. (Cfr. Roig. 1993: 172).

Lo que importa no es registrar nuestra historia de lucha, o conciencia, sino
cómo se registra; la forma en que leemos, recibimos y diseminamos los
registros imaginarios
(Mohanty, 1991)

Si tuviéramos que decir qué es lo que en verdad buscamos, deberíamos
responder, que no trata tanto de textos, como de una cierta forma
discursiva que de diversos modos y grados está contenida en ellos. Su
señalamiento, su estudio y su revaloración, es parte esencial de nuestra
historia de la ideas, tal como la entendemos y se la viene practicando
desde hace ya medio siglo de enriquecimiento.
(Roig, A. 1993: 166 - 167).

El siglo XIX en Latinoamérica encontró en el ensayo y en el diarismo las formas
discursivas para expresar ideas urgidas por la necesidad de introducir valoraciones
diversas de y en lo cotidiano e intervenir en la praxis social (Cfr. Roig, A. A. 2001: 34-35;
Arpini, A. 1998: 24). Esta tesis ha sido recuperada y sostenida por pensadoras y
pensadores de *Nuestra América* como Adriana María Arpini y Teresita Castrillejo (1989),
Horacio Cerutti Guldberg (1993), José Santos Hercerg (2011), Marcos Olalla (2015).
Mientras Cerutti bordea los contornos del ensayo y Olalla del diarismo; el chileno anuda
hilos hacia el discurso autobiográfico y la argentina lo hace hacia el ensayo gestual.

Si bien los escritos de mujeres se articulan en la bisagra que sostiene el ensayo gestual
y la (auto)biografía, el pensamiento latinoamericano se ha visto conformado como un
corpus logofalocéntrico (Cfr. Salomone, 1996: 143-144 y Alvarado, 2014a: 27-28) que
no da cuenta de los ensayos de género⁵⁷⁸ (Pratt, 2000) más que como una literatura
menor⁵⁷⁹. Por tratarse de un momento en el que la mujer invade un espacio signado sólo
a los varones podría pensarse que con reseñar nombres y visibilizar rostros femeninos
sería suficiente para compilar textos. No cabe el esfuerzo en mitigar el predominio de la
mirada patriarcal que en el ámbito de la historia de las ideas marginó, olvidó y silenció;
es preciso en todo caso que esa marginalidad sea nombrada en los términos en los que

⁵⁷⁸ Mary Louise Pratt incorpora entre los ensayos de género a escritos que han dado cuenta
del rol de la mujer y de las relaciones de género. La escritura de Juana Manso sobre el derecho
a la educación, los de Julieta Kirkwood atenta al movimiento feminista en tiempos de la dictadura
chilena o la ensayística de Victoria Ocampo sobre la expresión de la mujer.

⁵⁷⁹ Inferiorizando al género en dos sentidos, por un lado situando las ideas de las mujeres
por fuera de un pensar filosófico y, por otro circunscribiendo esa escritura femenina a la minoridad
de cierta literatura.

son expresadas por las narrativas de experiencia que dan cuenta de ciertas prácticas que fisuran los códigos establecidos (Cfr. Alvarado, 2014b). Es preciso detenernos en esa exclusión. Un modo posible es atender a los temas y problemas que esas mujeres abordaron, a las formas discursivas y los géneros a través de las cuales se expresaron, a los materiales y artefactos que ocuparon, incluso a las prácticas referidas que emergen entre narrativa y la experiencia (auto)biográfica.

Durante la segunda mitad del siglo XIX en Nuestra América el apogeo de la prensa permitió la profesionalización de la mujer escritora y hace espacio a lectoras dispuestas a pensar modelos de feminidad.

Fue en el Ateneo de Buenos Aires donde Clorinda, invitada por Carlos Vega Belgrano, presenta sus decires en 1895. El ensayo gestual aquí se configura como escena. Es un varón el que invita a una mujer a pronunciarse públicamente, un varón quien efectivamente da la palabra y hace espacio para que esa palabra sea escuchada, se haga audible. Los decires de Clorinda rompen con el silencio y el automatismo de la repetición de las prácticas en dos sentidos. Por un lado, por lo que se pone en escena: ella hablando entre ellos afuera del ámbito doméstico, ella haciendo pública su palabra, ella articulando un discurso que dice de ella sin nombrarla puesto que ella se presenta como escritora que escribe sobre mujeres. En ello el gesto del ensayo. Aquí el ensayo gestual en toda su potencia. Ella produce un discurso que la nombra como sujeta que enuncia su palabra propia para nombrar a otras que escriben.

Su presencia en El Ateneo da cuenta de su quehacer por el reconocimiento de mujeres escritoras en las instituciones de la época y, de la inserción de sus escritos entre determinados lectores y, de la pertenencia de esos lectores al campo intelectual porteño tradicional. Matto de Turner diserta sobre la presencia y la ausencia de las obreras del pensamiento. Ausentes, excluidas y olvidadas entre varones; presentes, incluidas y visibilizadas entre mujeres. Una cartografía de la profesionalización de la mujer como escritora, que coloca como protagonistas a periodistas, poetisas, narradoras, dramaturgas en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX. (Cfr. Alvarado, 2015).

El corrimiento que con este ensayo gestual se efectúa no sólo repercute en el orden de las prácticas. Se trata un discurso que obliga a remitirse a otros discursos; en ello radica su densidad discursiva (Roig, A. A.), de un texto-entre-textos, un-texto-fuera-del-texto-presente (Kristeva, J. 104-105). La gestualidad del ensayo abre una superficie textual

que confiere en la relación anafórica⁵⁸⁰ relaciones entre espacios ajenos a la superficie del habla, silenciados, invisibilizados, olvidados, incluso no escritos -si se considera el trazo textual como “lo” escrito-. Vincula la lengua y lo que está por fuera de ella y a lo que sólo tenemos acceso a través del lenguaje. Todo lo cual obliga a leer de otro modo. Justamente allí, no en el trazado sino en la experiencia de la lectura, en el salto de lo trazado hacia, sobre, a través, donde el episodio adquiere hondura asumiendo, por ejemplo, el gesto que lleva a Clorinda a escribir lo que expone en el Ateneo. Ese gesto supone el ensayo inacabado del corrimiento⁵⁸¹ como punto de vista, es decir, como elección epistemológica.

El espacio (auto)biográfico

(...) la visibilidad de los discursos de mujeres junto a la caída del gran relato del sujeto moderno abren espacio para la revalorización filosófica de una tradición de pensamiento y de escritura específica; la biografía en sus diversos estilos
(Bonilla, A. 2008, 44)

La enumeración, aunque incompleta, que he hecho, sirva de recuerdo agradecido para las obreras del pensamiento en América del Sur; verdaderas heroínas, repito, que no sólo tienen que luchar contra la calumnia, la rivalidad, el indiferentismo y toda clase de dificultades para obtener elementos de instrucción, sino hasta correr el peligro de quedarse para tías, porque, si algunos hombres de talento procuran acercarse a la mujer ilustrada, los tontos le tienen miedo.
(Matto de Turner, 1902: 266)

Renunciar a la voluntad de continuidad como necesidad surgida de una desesperación

⁵⁸⁰ La relación anafórica se distingue de la relación de causalidad contenida en estructuras estáticas, reductoras, finitizantes. La relación a la que alude Julia Kristeva (*Cfr.* 103-106) toma al texto como instrumento que lejos de implicar una relación causa-efecto refiere a un movimiento en el espacio escritural que lleva a través, hacia, por doquier, sobre y sostiene una presencia referida, implícita, actual o posible. Así, se construye el espacio translingüístico que “sitúa la lengua en el texto, y el texto en el espacio social que, entrando en relación anafórica, se presenta también como texto”.

⁵⁸¹ En el marco del pensamiento latinoamericano y de la historia de las ideas ese corrimiento aparece en las formas del desfondamiento, desmontaje, la decodificación (Roig, 1993: 110 y 131; Roig, 1995: 3 y 1993, 107-113 y 117). Asumido el giro decolonial se trataría del desprendimiento (Mignolo, 2010 y Palermo, 2014). Cuando Estela Fernandez Nadal refiere a los Feminismos desde Abya Yala de Francesca Gargallo señala las posibilidades de “ser capaz de mirar desde otro lugar”, ser capaz “de mirar a través de otros ojos” como el gesto que le permite a Francesca correrse de Las ideas feministas latinoamericanas (2004) hacia Abya Yala (2013). La misma Francesca da cuenta de la urgencia de cambiar el modo en el que se vinculaba con las productoras de conocimiento. Operó en ella un corrimiento epistemológico que la llevó a dislocarse, descentrarse, desubicarse atenta a sus privilegios de los que goza(ba) por obra del racismo occidental.

de sobrevivencia propicia reconocer la negación de lo que no es, de lo que queda afuera, en el borde, al margen. Si la Historia ha sido la historia de un tiempo y un sujeto, la Historia ha sido la historia de occidente y del hombre blanco heteronormado. ¿Quién narra los episodios de una historia desde abajo? ¿Cuáles sujetos son narrados en una historia episódica?

es posible otro modo de preguntar y de buscar respuestas que dirija la atención sobre el sujeto que formula la pregunta, antes que sobre el objeto por el cual se interroga (Arpini, 2014, 127)

El sujeto de la historia fagocitado en el desenvolvimiento del espíritu absoluto hegeliano tiene, en la crítica de Arturo Andrés Roig, el cuerpo situado, en las historias particulares de hombres concretos. Ni el cogito cartesiano ni el sujeto trascendental kantiano, ni la conciencia, ni la razón, ni dios fundan la temporalidad sino la historicidad como capacidad humana de gestar una/s vida/s.

En el episodio⁵⁸², Roig entiende que ocurre un nuevo recomienzo de la historia en el que un sujeto se reconoce y se tiene como valioso en el re-conocerse; porque advierte allí las posibilidades de transformación que emergen de un sujeto concreto como un nosotros junto a otros⁵⁸³.

En la ventana desde la cual nos abrimos para mirar al mundo, no estamos solos. No es un yo el que mira, sino un nosotros, y no es un todos los hombres, los que miran con nosotros, sino algunos, los de nuestra diversidad y parcialidad.(Roig, A. 1981: 21)

Un sujeto plural que ubica el re-conocimiento como ruptura que abre el pensar en recomienzos, en diversos nosotros y en plurales manifestaciones discursivas. Las mujeres latinoamericanas como cualquier otra mujer nos encontramos condicionadas por la materialidad ineludible de nuestros cuerpos. Nos adscribimos a través de diversas identidades como el género, la etnia, la orientación sexual, las relaciones de parentesco. Encarnadas y socialmente situadas reconocemos la parcialidad de lo que podemos ver en nuestro devenir mujer y somos conscientes de nuestra doble subalternidad como mujeres y como latinoamericanas. La conciencia de nuestra anclaje subalterno permite

⁵⁸² Allí donde aparecen marcas que introducen alteraciones en la jerarquía de un tipo de racionalidad, alejamiento de los códigos vigentes, allí donde la ausencia hace presente un momento de creatividad que transforma las reglas, en la inscripción de lo que no está escrito sino que se escribe gestualmente (Cfr. Arpini, 2003: 94).

⁵⁸³ En las últimas líneas con las que Frantz Fanon cierra su *Piel negra máscaras blancas* antes de gritar su ruego se pregunta “¿por qué no simplemente intentar tocar al otro, sentir al otro, revelarme al otro?” colocando así en el cuerpo del hombre situado las posibilidades de la historia.

la producción de saberes desde el privilegio de ser nosotras las otras de los discursos hegemónicos. (Cfr. Alvarado, 2014).

El constructo (Roig, 1995) mujeres de América Latina (auto)designa a las inadecuadas contrabandistas (Alvarado, 2010) que "trafican ideas" (Femenia, 2002, 189-214) y emergen inesperadamente tal y como Clorinda lo visibiliza, como mujeres escritoras donde los discursos hegemónicos no nos esperaban. La potencia epistemológica-política de este constructo auto-diseñado remite a otras maneras posibles de mirar, hablar, escuchar, leer y escribir y nombrar(se).

La peruana Clorinda Matto de Turner en su texto "Las obreras del pensamiento de América del Sur"⁵⁸⁴ fija un canon de escritoras latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XIX. De las "ilustradas heroínas de la América del Sur" algunas han sido parte de una primera generación de mujeres argentinas integrada por quienes tuvieron que "sostener lucha tenaz contra las preocupaciones, pues lo que en Europa y América del Norte constituye una profesión honrosa y lucrativa, en América del Sur es casi un defecto" (Matto de Turner: 1902: 253). Otras, en cambio, lo fueron de una segunda generación "las que hoy forman la legión de honor en la patria de Alberdi y de Sarmiento, con la particularidad de que las más de ellas son de provincias, muy pocas de estas de gran Buenos Aires, con propiedad llamada la Nueva York del Sur" (Matto de Turner, 1902: 254).

La producción discursiva de Clorinda da cuenta de una mujer de carne y hueso que escribe en la segunda mitad del siglo XIX. Su condición de mujer la ubica en solidaridad con otras mujeres. Entre la viajera, la proscrita y la operaria narra su exilio dando cuenta de la travesía que ha sido la profesionalización de la escritura en América Latina y así aparece *Boreales*, *Miniaturas* y *Porcelanas*. (Turner, 1902: 8).

Es la narrativa de su propia experiencia en el itinerar la que la configura en una sujeto plural, en un nosotras-junto-a-otras en un lugar y un tiempo determinado: entre Perú/Chile/Argentina en lo que fue desde 1895 hasta 1896.

El camino luminoso de la mujer en la ciencia⁵⁸⁵

⁵⁸⁴ "Las obreras del pensamiento en la América del Sud" fue publicado en el primer número de *El Búcaro* y, también en 1902, como parte de su libro *Boreales, miniaturas y porcelanas* (Buenos Aires, J. A. Alsina, pp. 245-266).

⁵⁸⁵ En este apartado refiero a dos textos de Clorinda publicados en *Búcaro Americano* por única vez en 1897 y 1898. Se pueden consultar *on line* en la transcripción de Gloria Hintze de

La República Argentina, que tiene héroes de la guerra magna, porque sus madres supieron amamantarlos con el seno de las espartanas, habrá de enorgullecerse también de ser la patria de Juana Manuela Gorriti, muerta hace tres años, después de haber ilustrado su época con multitud de libros cuyo número me excusa de la enumeración. Juana Manuela, rodeada del respeto y de la admiración, no por haber sido esposa y madre de presidentes de una república, sino por haber sido escritora (Turner, 1902: 252).

La cita no precisa el comentario. Clorinda abre el escenario a la mujer escritora sin anular otras formas de ser mujer que replica luego en dos escritos publicados en *El Búcaro*:

La educación como objeto de lujo y aparato de sensaciones ha sido utilizada por el varón en beneficio de sí mismo. Un privilegio que no ha querido compartir con la mujer que “estaría civilizada a punto de escudriñar la física con Tyndall, la química con Berthelot, y ser antropóloga con Broca, y admirar la fisiología en las páginas de Huxley, la sociología en las de Spencer, la psicología en Bañ, y hablar con entusiasmo creciente de filósofos y moralistas como Kant y Comte”. Así presenta Clorinda el “escándalo” del progreso femenino que a fines del XIX no necesita de “lucha ni de predicación positiva” para “el triunfo de nuestras ideas”. El “hombre egoísta” que negaba el derecho a leer y escribir era “el hombre conservador de la esclavitud y del oscurantismo”, “el pobre de espíritu que clama por conservar a la mujer sólo el derecho de dar hijos a la humanidad”.

Leer y escribir disipa las tinieblas. Lo que “anhelamos” -dirá Clorinda- es mucha luz para que las mujeres “vean claro las que tienen ojos y encuentren todas las bellezas que encierra para el género humano la ilusión de su bella mitad y los bienes que la familia, la patria, el universo, en fin, reportan de que la mujer sea persona consciente y no cosa irresponsable”.

Como lo había anticipado en *Boreales* “Margarita Práxedes Muñoz, tiene publicados trabajos científicos sueltos y un libro con el título de *La evolución de Paulina*”. También cuando refiere a Juana Rosa de Amézaga cuando “entregó á la prensa su libro *Pensamientos y Máximas*, donde resalta una labor filosófica en beneficio de la mujer peruana” o a las obras de “Mercedes Cabello de Carbonera, natural de la ciudad de

Moquegua, la renombrada novelista y pensadora” (Turner, 1902: 261-62).

Clorinda intenta disipadamente romper con el mito de la completud cuando dice “la ilusión de la bella mitad” como si efectivamente no se precisase de un otro para ser plena, denunciando implícitamente el artificio de la mujer incompleta. Avanza y pregunta: “¿Y de la que nos madre ni esposa, qué pretendéis hacer?”. Más aún todavía y afirma “si queremos ser jsuticieros con los principios que equilibran la felicidad social, fustiguemos al varón que vive a expensas del trabajo de la mujer (...) “Menospreciamos, sí, al que con punible egoísmo quiere la luz de la ciencia para su persona dejando en las tinieblas a la carne de su carne, al hueso de sus huesos, con el propósito de que así conservada, será la humilde sierva, la esclava sumisa; no la compañera de su inteligencia, el complemento de su ser con la consciente voluntad del ser libre y pensante.”

Al final

La producción discursiva de Clorinda, una de nuestras contrabandistas, se sitúa entre el ensayo de género y el ensayo gestual en tanto que desarma la escritura falocentrada para apropiarse de un espacio en el que imperaba el monólogo masculino y poner ahí en las prácticas del decir la escena que hace de la mujer una escritora. Ella habla en público. Ella escribe en viaje. Clorinda da testimonio “Si cometimos el pecado de mezclarnos en política, fue por el derecho que existe de pensar y expresar el pensamiento” (Turner, 1902, 23). Ella hace de la escritura de no-ficción el viaje que la nombra plural en una narrativa que desde la experiencia visibiliza las posiciones de sujeto que tales o cuales procesos propician / coartan su devenir escritora.

Estos textos de fines del XIX en los que aparece la narrativa de un exilio en viaje que deviene en un catálogo de pensadoras y escritoras de *nuestra américa* requieren de claves de lectura que no responden al *canon*. Abren al género autobiográfico como ensayo de género y gestan otras formas de escritura que visibilizan a la sujeto. Ella no queda oculta, no se esconde, ni se disimula sino que aparece en la trama en la misma experiencia que le da cuerpo. El texto se vuelve productividad en la medida que una escritura regresiva coloca la contextualidad como texto. El contexto se vuelve lugar de enunciación y el desde dónde queda explicitado.

Bibliografía:

Alvarado, Mariana “Mujeres de América Latina: des(re)encuentros, tráfico de ideas y traducción” en: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* / Issn 1515–7180 /

Vol. 16 n° 1 INCIHUSA – CONICET / Mendoza www.estudiosdefilosofia.com.ar – ISSN en línea 1851–9490 / Mendoza / Junio 2014 / Dossier (13–22).
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-94902014000100002&script=sci_arttext

____ (2014a) “La ausencia femenina en la normalización de la filosofía argentina. Notas al espistolario de Francisco Romero.” En: *RAUDEM. Revista de Estudios de las Mujeres*. Vol 2, 2014. pp. 25-40. ISSN: 2340-9630.

____ (2014b) “Ensayos y narrativas para pensar lo nuestro americano” en: *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. Vol 5. n° 1. Bogotá, Colombia. 2014. Disponible en:
<http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/174/html> 28

____ “Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes.” *Revista Sul Americana de Filosofia y Educação*. Brasília D F, N° 14, mayo/octubre de 2010. ISSN 16798775. Con referato internacional. En línea: <http://filoesco.unb.br/resafe/numero014/>

____ Tramas feministas y poscoloniales en discursos pedagógicos de mujeres de fines del siglo XIX e inicios del siglo xx mesa 3: diálogos sur-sur: pedagogías descolonizadoras. II Congreso de Estudios Poscoloniales III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Buenos Aires. Biblioteca Nacional. 9, 10 y 11 de diciembre de 2014 Organizadores: IDAES | UNSAM, Programa Sur Global, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ISBN: 978-987-1435-89-0 on line:
<http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/novedades.asp?idNov=346&tipo=idaes>

Alvarado, Mariana y Natalia Fischetti. “Inscripciones feministas. Notas críticas sobre la (re) producción del conocimiento” en: “Las mujeres y las niñas en educación” *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*. Universidad Central de Venezuela. Centro de Estudios de la Mujer. Nro 45, vol 20. 2do semestre de 2015. En prensa.

Alvarado, Mariana y Paula Ripamonti. “Renovación, ampliación y aperturas para la historia de las ideas” en: *Dossier Pensar América Latina Aportes teóricos y conceptuales. Revista Iberoamericana. América Latina – España – Portugal*. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín) en cooperación con el GIGA Institute of Latin American Studies (Hamburgo) y la Editorial Iberoamericana/Vervuert (Madrid/Frankfurt am Main). En prensa.

Arpini, Adriana (Comp.) (2003) *Otros discursos. Estudios de Historia de las Ideas Latinoamericanas*. Mendoza, UNCuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Qellqasqa.

Arpini, Adriana y Castrillejo, Teresita (1989) “Un intento de caracterización del ensayo

latinoamericano del siglo XIX” en: Revista de Historia de las Ideas. N° 110. Quito, Ecuador. 131-138.

Cerutti Guldberg, Horacio y Mario Magayón Anaya (2003) *Historia de las Ideas ¿disciplina fenecida?* México, UCM.

Ferrús Antón, Beatriz (2013). “Las obreras del pensamiento y la novela de folletín (Rosario Orrego de Uribe, Lantania Larriva y Josefina Pelliza de Sagasta)” en: *Lectora(m)*. n 19, pp. 121-135.

Gramsci, Antonio. Apuntes para una introducción y preparación al estudio de la filosofía y de la historia.

Hercerg, José Santos. “El discurso auto-biográfico como escritura filosófica. Apertura desde el pensamiento latinoamericano” en: Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Mendoza, Qellqasqa. Dic 2011. vol 12, n 13. p 143-153.

Hintze, Gloria (2011) Clorinda Matto de Turner, escritora y militante en: Arpini, Adriana María y Clara Alicia Jalif de Bertranou. *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)*. Buenos Aires, Biblos.

___ (edit) (2004) *Escritura femenina: diversidad y género en América Latina*. Mendoza, UNCuyo.

___ (1999) Clorinda Matto de Turner y dos textos sobre la mujer y la ciencia en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*. Mendoza, UNCuyo, FFyL. N° 16, pp. 155-164.

Matto de Turner, Clorinda (1902) “Las obreras del pensamiento en la América del Sur” [1895] en *Boreales, miniaturas y porcelanas*. Buenos Aires, Juan A. Alsina.

___ (1902) [1895] en *Boreales, miniaturas y porcelanas*. Buenos Aires, Juan A. Alsina.

Palermo, Zulma(2010) Pensamiento Argentino y opción decolonial. Cuaderno n° 7 de la colección *El desprendimiento: pensamiento crítico y opción descolonial* (Mignolo Coord.), Bs. As.: Ed. del Signo.

Pratt, Mary Louise (2000). “No me interrumpas: las mujeres y el ensayo latinoamericano” en: *Debate Feminista* (México D.F) Año 11, Vol. 21 (abril).

Salomone, Alicia N. (1996) “Mujeres e ideas en América Latina: una relación problemática” en: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*. Mendoza, UNCuyo, FFyL. N° 13, pp. 143-149.

Roig, A. A. (2008) “El método de pensar desde Nuestra América”. En: *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: ediciones el andariego.

____ (1993) *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Colombia: Universidad de Santo Tomás.

____ (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

RE-ESCRIBIENDO LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS: DESPLIEGUE DE LAS RESONANCIAS ENTRE ARTE Y BIOLOGÍA⁵⁸⁶

Claudia Janneth Jaramillo Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional
claxa414@gmail.com

Resumen

Este escrito gira en torno a la configuración de la relación arte-biología en clave de las prácticas educativas contemporáneas a partir de las relaciones que se entretienen con la tecnología, punto de abordaje hacia la problematización de los modos de funcionamiento de las prácticas y discursos que circulan frente a la constitución de lo vivo y la vida como campo de acción de la biología, cuyo tinte histórico insta a poner en cuestión conceptos biológicos como evolución, género o especie, a través del bioarte o arte con material vivo (genes, células, tejidos y microorganismos etc.), práctica que atraviesa modos de relación permeados por la interdisciplinariedad que aúna la biología, el arte, la estética, la genética o la biotecnología, pero también, las maneras en que circulan dichos saberes a través de escenarios de divulgación que ya no solo tienen que

⁵⁸⁶ Producto de una revisión documental (trabajos de grado a nivel de pregrado y posgrado, ponencias y artículos de investigación provenientes de revistas indexadas) que se presenta como parte de los avances del trabajo de grado en curso.

ver con el laboratorio o la escuela, sino además, con el museo, la calle o la internet, como lugares de apropiación e intervención de la cotidianidad.

De este modo, la noción de vivo y vida se interpela a través de la configuración de obras de arte, donde el sujeto entra a ser parte activa de ésta no solo con su participación, sino además, con la posibilidad que resuena para empezar a inquietarse, a preguntarse y confrontarse permanentemente con las condiciones que hacen posible la contemporaneidad, condiciones que a su vez permiten hacer visible nuevos modos de explorar, hacer, sentir y experimentar las formas en que venimos siendo.

Palabras clave: Biología, arte, tecnología, prácticas educativas, sujeto.

La inquietud por lo vivo y la vida en la contemporaneidad a propósito de la relación arte-biología

¿Qué le está pasando a la vida hoy? Es quizá una de las preguntas más complejas que afrontamos en la contemporaneidad, pues no se trata solo de la vida de cada quien, sino de la vida tal cual como la conocemos, o la creemos conocer, esa vida biológica destinada a crecer, desarrollarse, producir o reproducir-se para luego extinguirse: este pareciera ser el ciclo de vida inevitable para todas las especies, sin embargo, existen muchas excepciones que rompen con la idea de la vida como un destino, no solo hablando en términos biológicos, pues no todos los organismos crecen o se reproducen. Maximizar la vida ya no se agota en el control de las características biológicas, tiene que ver incluso, con sobrepasar la vida biológica, es allí, donde la tecnología, la ciencia y el arte, interpelan la constitución de lo que pareciera ser otra vida.

Es así que se interroga la configuración de relación arte-biología-prácticas educativas, cuyo punto de concomitancia se cierne en la tecnología como línea de abordaje hacia la problematización de la constitución de lo vivo y la vida en la contemporaneidad demarcada por acontecimientos que ponen en consideración aspectos biológicos, económicos, políticos, éticos, estéticos y socioculturales, incitando a re-escribir la historia de la educación de otros modos, a propósito de la caja de herramientas de Michel Foucault que se configura como una posibilidad de delatar los sentidos y significados de universalidad que se le atribuyen al arte, la biología y la educación.

Importa así, visibilizar las regularidades, discontinuidades y rupturas que se desprenden de las relaciones entre el saber, el poder y la subjetivación, a partir de una ruta de navegación configurada por pistas metodológicas que permitan aproximarnos a las prácticas educativas en clave de un archivo audiovisual, pretendiendo hacer visible los

modos en que los sujetos se están configurando a sí mismos, a propósito de las conexiones con los otros y lo otro que encarnan la biología, el arte y la tecnología como condiciones que posibilitan problematizar la vida hoy. Las inquietudes que aquí se desprenden intentan poner en dialogo el arte, la biología, la pedagogía, la educación, la escuela, la enseñanza y el maestro, entre otras relaciones, donde la pregunta por el presente sigue siendo un eje por interrogar y socavar a través de la mirada al pasado, sin propósito de añoranza o reivindicación, permitiendo así pensar que nociones como las de verdad y realidad pueden ser destruidas a partir de nuestras propias apuestas. Es así que al desplegar resonancias en relación con la tecnología, es posible que el sujeto configure nuevos modos de habitar el mundo al aproximarse a lo vivo y la vida desde las comprensiones que versan en la contemporaneidad sobre la denominada “vida artificial” o vida de lo posible, incitando nuevos modos de sentir y vivir el cuerpo, de crear apropiaciones en torno a la vida; de ahí que, hacer visibles estas prácticas no solo radica en mostrarlas para suscitar reflexión sobre ello, se trata más bien, de asumir que la artificialidad no es algo ajeno a la cotidianidad de los sujetos, pues viene inmersa con otros elementos que ponen de manifiesto nuestras prácticas en relación con el cuerpo, la alimentación, la enfermedad, la descendencia, la belleza, la naturaleza, entre otros.

Asistimos así, al parecer, a una re-elaboración de la biología que tiene que ver con su emplazamiento frente a lo vivo y la vida desde las elecciones propias del sujeto, pero también, con su desplazamiento frente al cartesianismo, la moral inculcada por el cristianismo o los modos tradicionales de concebir lo natural y la naturaleza. De ahí que, hablar de la sospecha sobre la constitución de *¿otra biología?*, es un intento por quebrantar los universales que la han situado como una disciplina científica rígida y poseedora de verdades frente a los modos en que lo vivo debe asumir la vida, lo cual también, ha intervenido la escuela como lugar selecto para reproducir y replicar pautas comportamentales tendientes a maximizar el potencial productivo de los sujetos. Entonces, la sospecha de que la biología se está configurando de otro modo parte de un debate contemporáneo que resulta pertinente traer a colación en la escuela, vale la pena hablar de la vida, de los cambios que experimenta, de la extrañeza y la nostalgia con la que resuena hoy, quizá de este modo podamos comprender un poco más lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo dado que la actualidad se cierne sobre nuestra historia.

En los dos apartados que se presentan a continuación, se establecen una serie de conexiones entre la investigación, la educación y la pedagogía, a propósito de pensar en otros modos de hacer y escribir las prácticas educativas, lo cual tiene que ver con

poner en juego una suerte de elaboraciones metodológicas que cruzan la experiencia de forjar un objeto de estudio a partir de las elecciones propias del investigador. Por último, se trazan algunas líneas de resonancia con el ánimo de esbozar nuevas rutas, dejar interrogantes e inquietudes que impacten el campo educativo y pedagógico que como maestros podemos intervenir constantemente con nuestras apuestas. Se trata entonces, de hacer una insinuación concreta y sugerente hacia la investigación como posibilidad de cartografiar lo que venimos siendo desde diferentes aristas.

Conexiones entre educación y pedagogía a propósito de la investigación: la interrogación del ¿cómo, para qué y por qué hacerlo?

Escribir de otro modo lo que se ha dicho siempre de la misma forma bajo la luz de los sentidos y significados adscritos a la investigación no resulta simple, pues despojarnos de las certezas que nos acompañan al emprender riesgos, invenciones y olvidos, implica desprenderse de aquello que uno mismo viene siendo. Ciertamente, lo que se pretende es visibilizar la investigación como una práctica de libertad susceptible de transformar la vida sin detenernos en las utilidades que trae consigo la inquietud por el presente. De ahí que la interrogación por el cómo, para qué y por qué hacerlo, surge a propósito de la investigación y las posibilidades que de ella emana para optar por otros caminos desmarcados de la experimentación del calco previsible y presumible, más próximos a lo que implica la experiencia de cartografiar un mapa como dirían Deleuze y Guattari.

En este sentido, la apuesta metodológica y conceptual que se esboza podría re-pensarse en términos de una cartografía que dista de calcar una receta, más bien lo que se intenta desarrollar en este trazado es hacer de la investigación algo propio: un riesgo incesante que se halla en la oscilación de re-escribir la historia, pero siempre, de manera distinta. Estas apuestas tan solo se convierten en una invitación a re-pensar las relaciones que entablamos con nuestra práctica pedagógica a propósito de la investigación y las condiciones que hacen posible la movilización del pensamiento, del desprendimiento.

Así, se moviliza la inquietud por re-escribir cierta parte de la historia de las prácticas educativas, lo cual implica darle un giro a las formas privilegiadas en que ésta se ha escrito localizándola alrededor de universales que versan sobre la necesidad, el derecho, el aprendizaje, la instrucción, la capacitación o el entrenamiento. Entonces, al interrogar los universales que cimentan la educación como práctica hegemónica nos permitimos desplazar la mirada hacia otro modo de pensarla: como campo relacional de diversos saberes, prácticas y sujetos atravesados por una cultura en particular que pone en juego tensiones, encrucijadas, impactos, diálogos y consensos, posibilitando así

problematizar, reflexionar y construir sobre un asunto determinado; se pretende entonces, desplazar la mirada a la educación hacia la marginalidad de sus prácticas, a propósito de los sujetos.

De ahí que resulte importante entablar conexiones con la pedagogía, la cual más que un saber propio del maestro que suscite reflexiones frente a su quehacer, es una condición que posibilita conducirse por la vida desde la emancipación de la inquietud y el afecto, una pedagogía que se re-elabora con las prácticas actuales de los maestros, la interrogación de sus saberes y sus modos particulares de pensar, de crear, de hacerse cargo de sí mismos y de los otros. Todo ello en su conjunto, nos permite deslocalizar el lugar común que se le adscribe “como reflexión y aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, como un saber didáctico, como una reflexión práctico-aplicada sobre el aprendizaje escolar o como competencia en el arte de enseñar.” (Runge, 2007, p.72)

Ahora bien, al hablar de la educación y la pedagogía como campos de intervención del saber se trae a colación la formación como línea de concomitancia entre éstas, tomando distancia de las lógicas del deber ser y aproximándonos a asumir la formación como una experiencia, es decir: *“Lo que nos pasa y lo que al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona.”* (Larrosa, 2009, p.57). En efecto, una experiencia toca a los sujetos pues desestabiliza y enturbia esos modos de ver, sentir y vivir la vida que se aceptan y validan sin reparo, es en ese trasegar donde la formación toma partido, se hace en movimiento aunque éste no implique un traslado, tal vez sí, la detonación del pensamiento, y con ello, el despliegue de un acto creativo.

Por lo tanto, re-escribir la historia de la educación implica entablar nexos con la pedagogía, la escuela, la formación, el maestro, entre otras, las cuales hacen parte de esta apuesta conceptual y metodológica por socavar lugares comunes y dar apertura a otros modos de pensar y mirar lo que somos al hacer mella sobre la constitución de la vida hoy. De esta manera, se despliega la apuesta que interpela la relación arte-biología a partir de la imagen, poniendo en consideración las posibilidades de ésta en la escuela, y desde luego, en la formación de los sujetos como una apuesta que tiene que ver con otros modos de leer y escribir que se han pasado por alto, o que han estado supeditados a la funcionalidad de la escuela, a unos modos específicos de normalizar la mirada.

Entonces, la problematización que sugieren las prácticas educativas contemporáneas a partir de la relación arte-biología, se hace visible por un entramado de prácticas que se ponen en juego a propósito de la interdisciplinariedad, asociando la tecnología, la

robótica, la ingeniería, la informática, la genética, la ecología y la ética, por ejemplo. Hablar de la relación arte-biología resulta ser un asunto pertinente en la contemporaneidad en medio de los cambios y transformaciones que versan sobre la constitución de la vida, y a propósito de ésta, re-pensar el concepto de vida, no tanto para interrogar su definición sino más bien, para interrogar sus modos de funcionamiento, la imbricación en la experiencia de los sujetos y los límites entre la artificialidad que versan sobre aquello que parece ser su nueva constitución.

De este modo, las prácticas que bordean la relación arte-biología son susceptibles de considerarse como prácticas educativas, no solo porque se deslocalizan de la escuela a partir de su movilización en escenarios como la calle, el museo, el laboratorio, el internet, entre otros, sino porque intentan generar apropiaciones sobre los sujetos: interrogantes, cuestionamientos, reflexiones, comprensiones, críticas, posicionamientos y problematizaciones frente a los modos de relación que venimos entablando con el mundo, ese habitar tan complejo dadas las interacciones a nivel de velocidad y cambio, de sentirse cada vez más cerca de alcanzar el mundo en un solo instante. Una de las prácticas que actualmente se hace más extensiva, es el bioarte un campo de intervención heterogéneo compuesto por diversas disciplinas que entran en juego al hacer una obra de arte, cuyo interés radica en rastrear sus modos de funcionamiento en la medida en que permite constituir prácticas educativas que se aproximen a la cotidianidad de los sujetos, con el propósito de que se inquieten un poco más por sus elecciones personales.

Se trata de plantear encrucijadas que pongan en vilo tanto a la educación como a la pedagogía, lugares donde se posibilita configurar otras apuestas que más allá de reflejar el problema permita hacerlo visible desde las prácticas de los sujetos, lo cual dista de evidenciar necesidades en función de los intereses que imperan, dista de indagar en el sujeto para responder a indicadores o metas sobre la calidad educativa, se intenta más bien reconocer que aún inmerso en juegos de verdad y procedimientos de gobierno, se irrumpe a sí mismo, se relata y delata no solo porque tenga el deber de construir su vida y responder a ciertos ideales y expectativas, sino porque más bien, desde esos lugares de verdad y realidad puede crear otras posibilidades de vida si así lo desea.

Cartografías metodológicas: de las rupturas y elaboraciones en clave de la caja de herramientas de Michel Foucault

En este apartado se hace alusión a las elaboraciones metodológicas que se ciernen sobre la relación arte-biología-prácticas educativas, las cuales tienen que ver con una serie de rupturas, desplazamientos y nuevas miradas que intentan refrescar los modos

de hacer y escribir la historia de la educación, sin querer legitimar y/o deslegitimar otro tipo de construcciones. En ese sentido, es que esta propuesta se desmarca del deber ser de la investigación y se aproxima un poco más hacia la posibilidad de emprender riesgos, invenciones y olvidos pues a través del pensamiento intempestivo de Michel Foucault, viajamos por lo desconocido, movilizamos nuestra inquietud, pero también, los modos en que esa inquietud se vuelve susceptible de problematizar.

Es por ello que las rupturas y desplazamientos más que estar presentes en la configuración de un horizonte metodológico, se convierten en posibilidad de explorar la caja de herramientas al producir otras elaboraciones que comprenden el análisis de textos de diversa índole, pues a propósito de la contemporaneidad las prácticas audiovisuales no solo son llamativas por su contenido y modo particular de constitución, sino además, por esa relación que se desprende con el arte y la biología, por cómo aquello puede enlazarse con el campo educativo y pedagógico no precisamente en aras del aprendizaje, sino más bien, de incitar a la reflexión sobre los modos de constitución de lo vivo y la vida hoy.

Por otro lado, también se intenta entablar la relación imagen-formación la cual resulta ser un vector de fuerza distante de lógicas teleológicas que le atribuyen un sentido didáctico a la imagen y un sentido productivo a la formación. Las aproximaciones tienen que ver precisamente con la carencia de sentidos y significados, con propiciar relaciones con la imagen en doble vía: implicando la problematización de aquellos modos de mirar que validan lo instaurado, es decir, que comportan pautas de aceptación y deseo por parte de los sujetos; y por otro lado, se pretende que la imagen de apertura a la imaginación y a la creación a partir de las sensaciones, sentimientos y emociones que despierte, pues se reconoce la sensibilidad como elemento emancipador de la formación

Una surte de desplazamientos: del saber, el poder y la subjetividad

A continuación se abordan algunos desplazamientos que se acogen con la intención de configurar la puesta metodológica a partir de los planteamientos de Michel Foucault sobre el saber, el poder y la subjetividad, una triada que ha inspirado diversos trabajos en la línea pedagógica y educativa desde la cual se han obtenido aportes que han permitido visibilizar un conglomerado de relaciones sobre problematizaciones en torno a los saberes escolares, la escuela, el maestro, el niño, el movimiento pedagógico, las políticas educativas, el aprendizaje, la enseñanza, el cuerpo y la sexualidad, entre otros.

Se toma la experiencia como matriz de análisis a partir de lo que Foucault (2009) ha nominado como focos de experiencia articulados entre sí: “primero, las formas de un

saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamiento para los individuos, y por último, modos de existencia virtuales para sujetos posibles.” (p.19); tomando distancia de hacer hincapié en la constitución de una historia del conocimiento, las dominaciones y las subjetividades. Con esto en mente, nos remitimos a las formas del saber desde las prácticas discursivas, aquellas que organizan y constituyen la matriz de análisis de los saberes a partir de las formas reguladas de verdad que se le han atribuido. Así mismo, el poder bajo la línea de la dominación y la subyugación, se desplaza hacia aquellas tecnologías de gobierno que pretenden “actuar sobre el comportamiento de los individuos, considerados aisladamente o en grupo, para formar, dirigir o modificar su manera de conducirse, para imponer fines a su inactividad o para inscribirla en estrategias de conjunto...” (Foucault, 1999, p.367)

Mientras que la subjetividad como universal instaurado, se transpola hacia los modos de subjetivación donde se ponen en juego las tecnologías de la relación consigo mismo que posibilitan nuestra configuración (Foucault, 2009). Dichas tecnologías denominadas por Foucault del yo, “...permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación sobre sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría e inmortalidad.” (Foucault, 1990, p.48). Precisamente, podríamos hablar de un nexo que se establece entre las tecnologías de gobierno y las del yo a propósito de la conducción de la conducta, los ejercicios sobre sí que posibilitan la transformación, las relaciones consigo mismos, los otros y lo otro.

Esta serie de desplazamientos en clave de la experiencia de la biología también nos permite situar la noción de formación, a propósito de los sujetos, precisando que si bien es cierto que sobre ésta versa un conjunto de disposiciones preexistentes encaminadas a dar forma a un ideal, la relación con la experiencia permite deshacer estos presupuestos al problematizarlos y abrir paso a la configuración de modos de subjetivación. En esa vía, se pretende hacer el rastreo de las prácticas discursivas que se ciernen sobre la relación arte-biología, pues al reconocer esos enunciados que movilizan su funcionamiento se opta por hacer conexión con la manera en que aquellas se podrían constituir en prácticas educativas. Igualmente, se pretende interrogar los discursos de verdad que actúan como universales relacionados con la biología como disciplina científica, a partir de nociones como la herencia, el ADN, la evolución etc.; y con la biotecnología como una fuente de bienes y servicios que responde a las necesidades implantadas por la globalización.

Por otro lado, analizar las tecnologías de gobierno permite visibilizar los modos en que dichas prácticas educativas buscan “formar” al individuo dirigiendo sus actitudes a partir de ciertas comprensiones y apropiaciones que se hacen necesarias para desenvolverse en el mundo contemporáneo; si bien el interés como en el caso de la biopolítica sigue siendo la maximización, optimización e intensificación de la vida, los procedimientos que el gobierno emplea no guardan relación directa con la estimulación de procesos biológicos que recaen sobre la población, tales como la morbilidad, la natalidad, la mortalidad o los efectos del ambiente (Foucault, 2000); es decir, aquel principio del hacer vivir regido por el equilibrio, la regulación, el aseguramiento y el ahorro que busca implantar una manera de vivir, un cómo de la vida, se desplaza hacia el incitar la conducción de ese sujeto que puede ser la población pero también el individuo, a través de la aceptación, la validación y el deseo de formarse a sí mismo para buscar mejores condiciones de vida, o en términos biológicos si se quiere, el mejoramiento de las especies, abarcando aspectos como la educación, la economía, la estética, la cultura, la salud, la espiritualidad, entre otros.

De ahí que el posicionamiento de la biología, muy probablemente ya no esté del lado de esa vida biológica tal cual la conocemos, sino más bien del lado de la vida artificial que ha empezado a intervenir la biológica a propósito del arte y los avances en tecnologías biológicas y digitales, pero también, de otras condiciones como la posibilidad de habitar lugares simultáneamente, las experiencias sensoriales y emocionales que a partir de allí se tejen de otro modo, y esa conexión permanente con la vida que se pone de manifiesto entre lo instituido y lo posible. Pensar que hoy asistimos a la re-elaboración de la biología es también pensar que a través de ella, se ponen en diálogo disciplinas que nos resultan poco familiares como la arquitectura, la ingeniería, o la informática, y que a partir de esto se ha venido transformando su campo de acción, por lo cual podríamos preguntarnos: *¿Acaso estamos experimentando la extinción de nuestra propia especie?*

Adyacente al gobierno de los otros, también se acude a un concepto metodológico que permite leer aquellas prácticas educativas en clave de sus propósitos: las contraconductas “*¿Por quién aceptamos ser conducidos? ¿Cómo queremos serlo? ¿Hacia dónde queremos que nos conduzcan?*” (Foucault, 2006, p.232), interrogantes que actúan como elementos fronterizos entre lo que se debe ser y hacer, y lo que se podría ser y hacer, instando una lucha permanente contra esos procedimientos de gobierno que se han puesto en marcha. Entonces, pensar que ciertas prácticas que versan sobre la relación arte-biología pueden catalogarse como contraconductas, particularmente, la tendencia activista del bioarte que a partir de colectivos como Critical Art Ensemble y The Tissue Culture and Art Project, logra poner en evidencia la ciencia a

la luz pública a partir de la ejecución de obras que instan a la sociedad a aproximarse a la problematización de los procedimientos de gobierno que se ciernen sobre su vida cotidiana; el arte y la biología, se constituyen en una posibilidad de aproximar a los sujetos a prácticas reflexivas frente a la intervención sobre la vida, frente a la mercantilización que se le ha dado, otorgando así elementos de apropiación que ponen en boga la inquietud.

De otro lado, el arte corporal también se halla ligado con las contraconductas en la medida en que modificaciones como perforaciones, expansiones y tatuajes, han sido tildadas de irreverentes con poca aceptación en las escuelas, los lugares de trabajo y los hogares. Sin embargo, otro tipo de modificaciones como las suspensiones, los implantes y prótesis, también permiten irrumpir los universales del cuerpo y de la belleza que sitúan al individuo en relación con la alimentación, el ejercicio y la enfermedad como condiciones de aceptación y validación que tienden a homogeneizar la forma cuerpo, de ahí que el arte corporal intenta hacer visible esas posibilidades de conducción propia que incluso, están sujetas al sometimiento de juicios de valor por parte del gobierno de los otros, la libertad se llega a conjugar con otros modos de sentir y vivir el cuerpo hoy.

A partir de lo anterior, el despliegue de la subjetivación es uno de los focos que más atraviesa el trabajo en curso, al intentar entablar una conexión con las nociones griegas *epimeleia heautou* (inquietud de sí mismo) y *gnothi seauton* (conocimiento de sí mismo), las cuales son potentes en clave de nuestra práctica pedagógica, para analizar las formas de renuncia que se han instalado en la contemporaneidad y a partir de ellas, vislumbrar las posibilidades de inquietar la vida, movilizarla y transformarla. Así, inquietar al otro implica “un especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.” (Foucault, 2002, p.24); como principio de agitación y de movilización, la inquietud de sí es una actitud sobre sí mismo, los otros y lo otro, pero además, una manera particular de atender a la mirada, trasladarla a partir de la fuerza del pensamiento, implicando una suerte de ejercicios sobre sí mismo, modificaciones y transformaciones del alma y el cuerpo. (Foucault, 2002)

En lo que respecta al conócete a ti mismo, se hace alusión a una renuncia propia como acceso fundamental a la verdad que toma partido desde la obligación con los otros, un ejemplo claro, sucede en la escuela donde la obligación del maestro con el otro sólo se haya demarcada en términos del aprendizaje, obligación de indagar por la verdad en relación con los aspectos que afectan la vida del estudiante y que obstaculizan su aprendizaje, su producción; entonces, pareciera que el conocerse a sí mismo ha

desplazado a esa inquietud de sí: conocerse para responder, cumplir, demostrar y aprender a ser, se estima como un universal por deslindar. De ahí que la función pedagógica que se cierne sobre la inquietud de sí permite no solo reconocer nuestras renuncias sino confrontarlas y despojarlas de lo que venimos siendo, la inquietud en clave de la movilización pone de manifiesto el pensamiento.

Ahora bien, al situar esta noción desde lo pedagógico, podemos pensar que las prácticas educativas contemporáneas suscitan inquietud pero también renuncia, se ubican quizá desde una encrucijada que nos invita a pensar donde empieza o donde termina la vida: *¿Cómo se está constituyendo? ¿Cuáles son sus límites?*. Si está emergiendo la vida artificial con el ánimo de potenciar y maximizar la vida, *¿Cómo podría ésta controlarse y conducirse por otros? ¿Serán el cyborg y el organismo transgénico los nuevos sujetos de estos des-tiempos? ¿Seguirá siendo necesaria la biología en la escuela y en la vida de todos?* Estos y otros interrogantes incitan a pensar que no se puede perder de vista el asunto de la inquietud de sí y la agitación constante del pensamiento.

El despliegue de las prácticas audiovisuales a propósito del archivo

Analizar el conjunto de correlaciones mencionado implica conformar un archivo a partir de una masa amplia de documentos entendidos según Foucault (2007), como monumentos, es la historia misma la que transforma éstos en monumentos a partir de un conjunto de elementos con los que se establecen relaciones múltiples entre los enunciados con base en aislamientos, agrupamientos, dispersiones y regularidades. La arqueología permite tomar en consideración regímenes de verdad en multiplicidad, posibles y existentes, sin jerarquizar unos sobre otros, de ahí que: "...todo régimen de verdad, sea científico o no, comporta maneras específicas de ligar, de [un modo] más o menos vinculante, la manifestación de lo verdadero y el sujeto que la lleva a cabo." (Foucault, 2014, p.123); dichos regímenes se pueden hacer visibles en un rastreo documental que enlaza documentos que incluyen tanto el régimen de la ciencia, como los saberes sometidos, es decir, los que han sido calificados de saberes no conceptuales, inferiores, por debajo de los umbrales de científicidad que rigen al conocimiento. (Foucault, 2000)

Con el archivo, se logra dilucidar que a partir de la década del 2000 se intensifica el desarrollo de instituciones que apoyan la investigación de prácticas bioartísticas fundamentadas en la tendencia biomedial⁵⁸⁷, la mayoría de ellas como Symbiotica, Ars

⁵⁸⁷ Tendencia basada en el desarrollo de tecnologías biológicas y digitales.

Electronical Center, Science Gallery, Revista Leonardo, Revista Artnodes, se ubican en países como España, Irlanda, Austria, Australia; no obstante, en Iberoamérica se destaca el Laboratorio de bioarte de la Universidad de Maimónides en Argentina y el Festival VIDA (Concurso Internacional Arte y Vida Artificial) que se llevaba a cabo en países como México y Argentina. Por su parte, la tendencia biotemática⁵⁸⁸ ha sido impulsada por universidades como la UNAM de México, la UBA de Barcelona, la de Salamanca, y la Pedagógica de Colombia por ejemplo, a través de concursos y certámenes de fotografía e ilustración científica con temáticas como la relación entre ciencia y tecnología o proyectos de investigación científica, dirigidos a la comunidad académica, sin embargo, también se da un marcado interés por aproximar al público en general con el fin de fomentar el desarrollo de la cultura científica, se acude a las prácticas artísticas como tácticas de afianzamiento y apropiación sobre el conocimiento científico.

Retomando la pretensión de desplegar el archivo en términos audio-visuales, se hace hincapié en lo visible y lo enunciable como afirma Deleuze (1987), por tanto, el archivo no es reductible a las palabras que se ciernen sobre el discurso, por esto, el énfasis en las imágenes no busca reivindicar su práctica pues se reconoce que éstas toman lugar en la escuela contemporánea a raíz de la incursión de las TIC, lo cual ha generado una mayor difusión e implementación de videos, películas, documentales, dibujos y fotografías en el ámbito escolar, sin desconocer que la televisión, la internet, el museo, la calle, el cinema, entre otros, se han convertido en importantes vehículos portadores de imágenes que ponen en circulación un coctel de pensamientos y sentimientos, por lo cual la imagen interviene en la constitución de sujetos: comportamientos, modos de pensar y expresar, gustos, intereses y en definitiva, modos de vida.

En esa vía, otra de las lecturas que se pretende darle a la imagen tiene que ver con su potencial de desatar el pensamiento al decir de Cabrera (1999), desde el impacto emocional que provocan, asumiendo que la emocionalidad escapa al control propio al emerger de las experiencias evocadas, del puede ocurrirme a mí. Es así que las prácticas audiovisuales que conforman el archivo se hallan recopiladas en doble vía: la científica y la artística; la primera, se cierne sobre el fomento de prácticas educativas que se aproximen al ciudadano como productor o espectador a partir de la premisa “la ciencia al alcance de todos”, muchas de las cuales repercuten en la escuela con el propósito de reforzar competencias en el ámbito científico; mientras que la segunda, enfatiza en los tránsitos de los artistas, problematizando la lectura biológica desde lo

⁵⁸⁸ Tendencia soportada en las expresiones artísticas tradicionales: fotografía, pintura, ilustración, escultura.

contemporáneo incluso a modo de denuncia, en esta doble vía se encuentran documentos como obras de bioarte, fotografías, ilustraciones, películas, videos musicales, blogs virtuales, entre otros.

Para el análisis de este tipo de material se han diseñado fichas con base en algunas de las características que Cabrera (1999) le atribuye a la noción de “conceptos-imagen”, es decir, una clase de concepto visual que se contrapone a los conceptos tradicionales denominados “idea” ligados más bien a un lugar común que se establece empañando la emergencia de esos conceptos visuales dotados de un tinte problematizador; si bien los conceptos-imagen los propone Cabrera para el cine, se hace la claridad de que han sido utilizados por la literatura y la filosofía, de ahí que se elija emplearlos para el análisis de las imágenes que conforman el archivo. A continuación se ponen en consideración cuatro de las ocho características⁵⁸⁹ que se toman en cuenta:

1. Un concepto imagen funciona en relación con la experiencia.
2. Estos conceptos buscan generar un impacto emocional al desatar una explosión de afecto que no puede confundirse con el dramatismo.
3. Con ellos se develan sus pretensiones de verdad y universalidad la cual pertenece al orden de la posibilidad y no al de la necesidad.
4. Los conceptos-imagen propician soluciones abiertas y problematizadoras.

Ahora bien, al poner en consideración los maestros de biología resulta importante recopilar algunos documentos personales, como por ejemplo: fotografías, ilustraciones, cuadernos de campo y escritos que tienen que ver con las posibilidades que estas prácticas han tejido sobre su formación. De la misma forma, se pretende realizar algunos acercamientos a los maestros que permitan indagar sobre la relación arte-biología-práctica educativa, con el ánimo de problematizar cómo aquello interviene en el campo escolar, pedagógico y educativo, pero también, con la intención de visibilizar esas posibilidades de los maestros que se ciernen a la luz de lo instituido. Dichos acercamientos se planean realizar con maestros del Departamento de Biología de la UPN a partir del desarrollo de un taller sobre cine e ilustración y algunas entrevistas.

Por otro lado, se han recopilado documentos concernientes a la normatividad que se erige sobre la protección de especies amenazadas en la medida en que son susceptibles de proteger por su valor económico; programas de formación a nivel de

⁵⁸⁹ Para seleccionar estas cuatro características sobre las demás, se realizó una prueba con cada documento, lo que permitió crear tipos diferentes de ficha, a las cuales se les adicionó información general de caracterización.

pregrado y posgrado en licenciatura en biología e ilustración científica, así como seminarios en la temática del bioarte, esta mirada a la formación tiene que ver con los retos que se le plantean al maestro de biología y al bioartista sobre la resolución de problemáticas, la administración de recursos naturales, la construcción y apropiación de conocimientos hacia la ciencia, la tecnología y la investigación. Adicionalmente, se encuentran noticias enfatizadas en la relación arte-ciencia desde temas de actualidad como el bioarte, la conservación, el cine, entre otras. En la misma línea del bioarte, se hallan documentos que amplían la mirada académica sobre esta práctica circulando por la web, fruto de ponencias que representan instituciones como la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de la Plata y la Escuela del Instituto de Arte de Chicago.

Este despliegue archivístico permite hacer una lectura genealógica desde la interrogación y la inquietud por la biología en intersección con el arte y la tecnología, entonces, deviene su problematización a propósito de la pregunta por la emergencia de estas tres condiciones que están haciendo posible lo vivo y la vida. Así, se interroga el presente desde acontecimientos históricos que dejan ver cómo el arte y la técnica (hoy tecnología) demarcados como un hacer, una destreza, que para el caso del arte, se trataba de lo bello; y para el de la técnica, objetos útiles, fueron considerados saberes sometidos, incluso hoy, se podría decir que la denominada tendencia biotemática es un saber sometido, en tanto ha sido desplazada de manera significativa por la tendencia biomedial.

Pero a propósito de la genealogía como táctica que ponen en juego los saberes liberados del sometimiento, lo cual permite desplegar la resonancia de los saberes locales, discontinuos y no calificados (Foucault, 2000); es posible que se de fuerza a otra de las hipótesis que se mantiene: pensar que la biología se constituye no solo como una disciplina científica que imparte supuestos de verdad y realidad, sería atreverse a romper la fundamentación de sus universales, para dar apertura a aquellos saberes sometidos pues se podría pensar que la biología es susceptible de ser configurada por los sujetos, sus saberes y prácticas, justamente allí tendría lugar las inspiraciones y elaboraciones de los artistas, los maestros y los espectadores, se hablaría tal vez de *¿Otra biología?*

Es precisamente en ese rompimiento donde la liberación de arte en la escuela también sería una opción de delatar esta hipótesis, pues si bien la tendencia biotemática solo se limita a ser empleada como un recurso con fines de aprendizaje, el tinte artístico que se cierne sobre la biología resulta fundamental para ubicarla fuera de lógicas universales. Así mismo, pese al auge del bioarte en escenarios de diversa índole, pareciera ser que

en la escuela se desconocen aquellos lugares de problematización de la biología, entonces: *¿Cuáles son las posibilidades del bioarte en la escuela? ¿Por qué como maestros desconocemos otras relaciones que suscita la biología? ¿La liberación de estos saberes sometidos nos permitiría crear otras opciones de vida para sí y los otros?*

Algunas líneas de resonancia: Entre la biología y el arte

Las relaciones entre el arte y la biología resuenan en la configuración que hoy se le otorga a lo vivo y la vida, permitiendo problematizar y deslindar los universales que se le han atribuido a los modos de asumir las relaciones que entablamos consigo mismos, los otros y lo otro. Es probablemente la inquietud por esas relaciones lo que incita al gobierno de sí mismo a partir de la creación de posibilidades que aunque no escapan a lo instituido, pueden plantear otras opciones de mirada a sí mismo, a lo vivo y la vida que irruman el pensamiento, resuenen y se diversifiquen por los escenarios donde transitamos.

El bioarte podría proponerse como una práctica educativa susceptible de traer a la escuela con la intención de problematizar la biología contemporánea, lo cual suscita un abordaje histórico que pone en diálogo y acción diversos saberes, prácticas, experiencias, que tal vez, poco tengan que ver con la competitividad de los sujetos, pero sí mucho, con dar apertura a su formación, a la agitación del pensamiento. En este sentido, la pedagogía y la educación a propósito de la escuela tan interrogada hoy por su pertinencia, actuarían como fuerza de novedad al desplegar las resonancias de los saberes sometidos, al darle vía libre a la voz del sujeto que se constituye entre lo instituido y lo posible.

Otros modos de escribir la historia de las prácticas educativas toman partido con apuestas conceptuales y metodológicas que ponen de manifiesto la inquietud que resuena por la investigación y el ser maestro, por problematizar lo que somos hoy al repensar nuestras prácticas, nuestra historia, lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo.

Bibliografía:

Cabrera, Julio (1999). Cine 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Editorial Gedisa.

Deleuze, Gilles (1987). Foucault. Barcelona: Ediciones Paidós.

Foucault, Michel (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

_____ (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol.3. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

_____ (2000). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2002). La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2007). La arqueología del saber. México: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (2009). El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2014). Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Larrosa, Jorge (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. Revista Actualidades Pedagógicas. No.54, Julio-Diciembre.

Runge, Andrés et al. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensalium pictus* de Juan Amós Comenio. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, No. 47 Enero-Abril.

REVISTAS DE E PARA PROFESSORES: FORMAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS (SÃO PAULO, 1916-1923)

Ana Clara Bortoleto Nery - UNESP/UERJ CNPq

neryanaclara@gmail.com

A produção e circulação de revistas, de iniciativa dos professores, pelas/nas Escolas Normais do interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1910 e 1920 foi um fenômeno impar na história destas instituições. Em outros momentos houve apenas a publicação de periódicos de alunos ou de associações ligadas às instituições. A *Revista de Educação*⁵⁹⁰ (RE), publicada entre 1921 e 1923 pela Escola Normal de Piracicaba e a *Revista da Escola Normal de São Carlos*⁵⁹¹ (RENSC), publicada entre 1916 e 1923, pelos professores da referida escola, serão fontes e objetos de estudo da presente comunicação. A preocupação central é compreender as formas pelas quais os professores divulgam sua ideias, a partir de leituras que fizeram e de práticas que desenvolveram. Nesse sentido, tento me aproximar dos saberes pedagógicos que efetivamente fizeram parte da formação de professores ou que, ao menos, circularam por tais espaços. Estudos anteriores realizados sobre tais periódicos demonstram que ambos parecem ter disputado a hegemonia do campo educacional (Bourdieu) paulista após a Reforma Sampaio Doria (1920).

Entre 1911 e 1920 as Escolas Normais de Piracicaba e de São Carlos foram instituições formadoras de professores no interior do estado de São Paulo. Havia naquele momento uma dualidade conceitual e organizacional das Escolas Normais em São Paulo: uma era denominada Escola Normal Primária de Piracicaba enquanto a outra era Escola Normal Secundária de São Carlos. A implicação da dualidade dizia respeito à formação dos professores, sua destinação e ainda quanto aos recursos financeiros recebidos do estado e ao prédio escolar. A Escola Normal Secundária de São Carlos tinha um quadro docente mais amplo, bem como recebia quase o dobro do financiamento percebido pela Escola Normal de Piracicaba. Tal fato pode ter

⁵⁹⁰ A revista foi objeto-fonte de estudo da dissertação de mestrado: INOUE, Leila Maria. A Revista de Educação (1921-1923), o nacionalismo e A Reforma de 1920 : a formação dos professores em São Paulo / Leila Maria Inoue. – Marília, 2010, por mim orientada.

⁵⁹¹ A RENS foi fonte-objeto de estudo da dissertação de mestrado: OZELIN, Jaqueline Rampeloti. Periódicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos: educação moral, civismo e higiene (1911-1923). . – Marília, 2010

corroborado com a iniciativa dos professores da Escola Normal de São Carlos de publicarem, desde 1916, um periódico dedicado às questões pedagógicas e voltado para a formação de professores. Somente a partir de 1920, com a Reforma Sampaio Doria, tais escolas serão equiparadas e terão a mesma natureza, finalidade e recursos. A partir de 1921 os professores da Escola Normal de Piracicaba passam a publicar seu próprio periódico.

A RENSC traz uma série de elementos para pensarmos a Pedagogia e a História da Educação no momento anterior à Reforma. Será que tal revista contribuiu para disseminação do modelo escolar paulista (Carvalho, 2011)? Houve mudança na orientação após a Reforma? Incluindo a RE na análise é possível perguntar: Quais são os saberes pedagógicos divulgados pelos periódicos e evidências de práticas referentes na formação de professores destas escolas? Partindo do estudo da materialidade (Chartier) dos periódicos em foco e de textos sobre eles podemos compreender a inserção de cada um no campo educacional paulista e os papéis desempenhados pelos professores dessas escolas na constituição da cultura pedagógica no espaço de formação de professores. Podemos observar ainda quais saberes foram postos em circulação e as influências das ideias de Spencer, presentes na Reforma de 1920, e de outros autores, nos periódicos a partir de 1921. É possível ainda observar a presença de professores que fizeram parte de filiações pedagógicas distintas como Lourenço Filho, no periódico piracicabano e João de Toledo em São Carlos.

Partindo da ideia de constituição do modelo escolar paulista “como modelo produzido por uma pedagogia, uma política e uma estratégia de formação docente articuladas segundo uma lógica regida pelo ‘primado da visibilidade’ (CARVALHO, 2011, p. 185), analisar o período em foco é perceber alterações na lógica, ainda que pequenas, mas com a manutenção do modelo. Se as reformas realizadas por Oscar Thompson já vinham produzindo algumas mudanças, como a introdução do Método Analítico, a reforma Sampaio Doria, ao provocar alterações desde a Escola Primária até a Formação de Professores, ampliando ainda mais a noção de que formar professores é essencial ao bom desempenho da escola primária, introduzirá na formação a centralidade da Pedagogia e da Psicologia e a importância do uso dos métodos ativos.

O momento de análise da instrução pública paulista empreendido neste texto é de enfrentamento do analfabetismo no estado de São Paulo e de reconfirmação da importância da escola para a República. Os educadores, sobretudo aqueles advindos da Escola Normal da Capital, se ocuparam em dar respostas e sugerir as mudanças necessárias aos problemas educacionais. As Escolas Normais criadas a partir de 1911 foram os centros irradiadores das novidades pedagógicas que emanavam a partir da

Escola Normal da Capital. No entanto, iniciativas de publicação de periódicos como meio de divulgação dos saberes efluíram das 2 Escolas Normais acima referidas. O momento antecede a cisão do campo educacional paulista ocorrida em 1929, iniciada por um movimento contrário às políticas educacionais do governo do estado entre 1925 e 1927. Os saberes pedagógicos que circulavam pelas Escolas Normais eram diversos, de matizes distintas, como veremos nesta análise. Entre 1916 e 1919 o diretor geral da Instrução Pública foi Oscar Thompson, ex-aluno da Escola Normal da Capital e defensor do método intuitivo. Em 1920, com a promessa de combate ao analfabetismo, Sampaio Dória assume a direção da instrução, efetuando grande mudanças nas Escolas Normais, visando a disseminação de novas ideias de educação, com base no método da recapitulação abreviada de Spencer.

Em consequência dessa reforma e como mecanismo para garantir seu êxito em termos de aceitação e ainda de reflexos nas práticas dos docentes das Escolas Normais do estado, Sampaio Dória promove uma série de trocas no corpo docente destas instituições. Assim, a importância é dada às cadeiras de Pedagogia e Prática de Ensino que passam a serem ocupadas por pessoas próximas de Dória e partidárias das ideias da Escola Nova. Como exemplo, temos a transferência de João Toledo da Escola Normal de São Carlos para a Escola Normal de Pirassununga e a ida de Lourenço Filho da Escola Normal da Capital para a Escola Normal de Piracicaba. Tais mudanças ocorrem pouco antes da exoneração de Dória da Diretoria Geral da Instrução Pública devido às divergências enfrentadas pela reforma.

Em artigo publicado no *Jornal de Piracicaba*, periódico publicado nesta cidade, depreende-se que a reforma de 1920, a criação da *Revista de Educação* e a presença de Lourenço Filho em Piracicaba são fatos correlatos. Citando várias modificações encetadas pela reforma na Escola Normal de Piracicaba, como a ordenação dos alunos em sala de aula e a criação do Orfeão Escolar, acrescenta:

Outro attestado concreto da cultura e da capacidade de trabalho de seu corpo docente está na publicação da “Revista de Educação”, a qual tem causado a melhor impressão por toda a parte, merecendo os melhores elogios das altas autoridades escolares. Ainda hontem o dr Honorato Faustino, digno diretor da escola, recebeu as seguintes cartas respectivamente, do sr secretario do interior e director geral da Instrucção Publica: ‘Ao amigo Honorato Faustino, os meus vivos agradecimentos pela offerta do 1º volume da bella “Revista de Educação”’. a)

Alarico Silveira. 'Ao dr. Honorato Faustino felicito pela iniciativa que teve a Escola Normal de Piracicaba, publicando a "Revista de Educação". a) G. Kulhman. (JP, 7/6/1921)

Em São Carlos, as alterações no corpo docente desencadeadas pela Reforma provocaram a cisão de um conjunto significativa de docentes, que atuavam política e pedagogicamente na escola, responsáveis por uma série de mudanças substanciais na formação docente na região. Por outro lado, esse conjunto tinha uma forte atuação no embate com os diretores da Instrução Pública do estado. A continuidade a revista, por outro lado, com a colaboração do mesmo grupo, apesar de estarem em escolas distintas, é prova de que seus intuítos continuavam a prosperar.

Com a Reforma de 1920 o currículo da Escola Normal caminhou de uma excessiva preocupação com a cultura geral para um interesse maior pelas questões pedagógicas. O período é marcado por discussões sobre os métodos de ensino principalmente quanto ao método analítico tanto para o ensino de leitura quanto das demais disciplinas da Escola Primária.

Carlos da Silveira é categórica ao afirmar que a "cultura pedagógica no Brasil, mesmo entre os membros do magistério ainda não tem a largueza e a profundidade convenientes" (SILVEIRA, 1916, p. 10). Como professor da cadeira de Pedagogia, tem nos anos iniciais do periódico um papel central. Para ele, dentre as alterações que julga serem necessárias à formação de professores, a ampliação da cadeira de Pedagogia e a criação de uma cadeira de Educação Cívica e História da Pedagogia são essenciais. A partir daí o autor escreve uma série de artigos, um deles intitulado *História da Pedagogia* e outros três *História da Instrução e da Educação no Brasil*. Todos eles são publicados no momento anterior à Reforma de 1920. A nova cadeira idealizada por Silveira não foi introduzida na Reforma de 1920. Os artigos sobre História são uma proposta para a organização da cadeira. Trata-se de uma compilação de textos que, poucos referenciados, buscam numa lógica cronológica inventariar a instrução pública no Brasil desde a descoberta até o momento da escrita do artigo. Ao final, após tecer alguns comentários a respeito da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da educação, defende a criação de uma escola nacional, uma escola brasileira.

O tom adotado por Silveira, e por outros autores da revista, é de crítica e também de contribuição ao estado da instrução nas terras paulistas naquele momento. O autor demonstra em seus textos um profundo conhecimento das temáticas sobre as quais escreve. No artigo *Questões de Ensino Normal* o autor aborda o problema do ensino de artes nas Escolas Normais e utiliza uma gama variável de literatura, brasileira e estrangeira. Nele defende que o ensino das artes tem importância ímpar na formação docente ao proporcionar o desenvolvimento de capacidades mentais. No entanto, tal contribuição seria negligenciada tanto pelos professores das matérias quanto pelos alunos.

As questões pedagógicas da formação são os principais problemas discutidos pelos autores das duas revistas.

Na *Revista de Educação* uma das principais seções é a *Prática Pedagógica* que veicula uma série de atividades a serem desenvolvidas para os alunos das Escolas Normais. São Programas de Ensino auxiliares aos professores das Escolas Normais. Lourenço Filho será responsável pela seção no segundo número da revista. Estando este no início de sua carreira, e assumindo papel central na Reforma ao assumir a cadeira de Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, temos na revista a publicação de seus primeiros textos. No artigo *Prática Pedagógica* há uma série de indicações, dentre elas a de que o uso do Método Intuitivo é o melhor meio de evitar o uso excessivo da memória. (p. 53). Na proposta para o 4º ano do curso normal, quando é introduzida a disciplina Pedagogia Experimental, Lourenço Filho propõe que seja ensinada a

“noção do methodo, a concepção moderna do ensino activo, e a noção do methodo didactico único, bem como toda processuação. Entretanto immediatamente depois de dar aulas, o professorando não o faz às cegas ; conhece pelo estudo anterior o ambiente e o regimen; acaba de conhecer o methodo, que é firmado nos seus conhecimentos de psychologia. Passa então a se exercitar na arte de ensinar, guiado pelo regente da Prática, sem grandes surpresas nem desilusões”(LOURENÇO Fo, 1922, p. 56-7).

A psicologia a qual se refere o autor é a Psicologia Aplicada à Educação ao lado da Psicologia Experimental Como Lourenço Filho era próximo à Sampaio Doria, atuando lado a lado na Escola Normal da Capital, e sua ida à Piracicaba projetada por Doria para divulgação da Reforma de 1920, há de se supor que a publicação desta seção atendesse aos ditames da Reforma. Na Escola Normal de Piracicaba Lourenço Filho desenvolve uma série de estudos, como vemos na imagem abaixo, que dará as bases para os Testes que publicará no final da década de 1920.



Figure 1: Lourenço Filho aplicando os testes antropométricos nos alunos da Escola Primária Anexa
Fonte: Revista de Educação

Um ano antes da publicação do artigo de Lourenço Filho no periódico piracicabano, João de Toledo, - professor da Escola Normal Secundária de São e transferido para a direção da Escola Normal de Campinas após a Reforma de 1920 - havia publicado na revista de São Carlos seu artigo *Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia das Escolas normaes paulistas*. Escrito para uma reunião de Diretores do Ensino realizada na capital do estado em 1921. Nele Toledo expõe a composição da formação pedagógica dos professores nas escolas normais a partir da Reforma de 1920. Ao contrario de Lourenço Filho e mais experiente que este, Toledo traça algumas críticas, sobretudo à cadeira de Psicologia

Experimental, chegando até a afirmar que o título é equivocado uma vez que as Escolas Normais não possuíam condições materiais para aferição das aprendizagens.

Para experiências em classe – como a determinação de limiar de percepção, em múltiplas sensibilidades; determinação de tempo de reacções diversas, etc. – faltar-nos-ia tudo, desde o aparelhamento indispensável e custoso até o tempo largo que os horários não comportam. E, além disso, os factos puramente psychicos, susceptíveis de medida, óptimos para as induções de gabinete, aproveitariam pouco aos que se destinam á prática do ensino.(TOLEDO, 1921, p. 65)

Quanto ao método adequado ao ensino, apesar de não nomeá-lo, Toledo parece louvar o previsto na Reforma de 1920, enquanto declara-se descrente, “um tanto”, da programa da cadeira de Pedagogia. Ao dizer que cabe ao método fazer com que o saber “penetrando no discípulo, pelos sentidos, desperta-lhe a curiosidade, excita-lhe o esforço intimo e as aptidões instinctivas” (Idem, p. 69) está a informar que se trata do método intuitivo, ao mesmo tempo em que, em passagem posterior, deixa entrever que o é ensino ativo.

O ensino intuitivo é exaustivamente defendido também nas páginas da *Revista de Educação*. O autor do artigo *Methodologia das Sciencias Physicas e Naturaes nas Escolas Complementares*, por exemplo, o ensino de ciências deve ser feito intuitivamente, e “para isso devemos nos valer dos recursos fecundos da memoria visual” (Almeida, v.1, n. 1, p. 30). Discorrendo sobre o ensino das ciências com o auxilio do método intuitivo o autor chega a conclusão de que

orientado pelos methodos da observação e da experiência, o curso deixará de ser um simples exercício de memoria e o cérebro não será mais semelhante a uma serie de placas sensíveis sucessivamente impressionadas o ensino tornar-se-á um seguro instrumento de disciplina para o espirito, um verdadeiro meio de educação racional e methodico, proporcionando aos alumnos uma aprendizagem util de sentimento, de trabalho consciencioso e de faculdade de critica.
(p. 32)

A defesa do método intuitivo, acompanhado pela ideia de ensino ativo, é objeto de artigos sobre a Escola Primária e a Escola Normal, nos dois periódicos.

Desde 1919 Toledo vinha defendendo o ensino ativo em suas publicações. Para ele, a escola pública primária paulista era, ainda naquele momento, essencialmente verbalista, com total passividade dos alunos, e que se continuasse daquela forma levaria ao caos cívico-cultural. Apoiando-se em Pestalozzi, Le Bon, Payot, Bagley, entre outros, vai construindo o caminho do uso do ensino ativo, alertando para a necessidade de todo um conjunto de objetos que devem fazer parte do cotidiano escolar, uma vez que a aprendizagem depende do uso dos sentidos, onde observar e manusear são etapas essenciais. Segundo Toledo o uso do corpo é indispensável para o exercício da mente a daí lança mão de Dewey, para quem o jogo, enquanto atividade física, “designa antes sua atitude mental, em sua inteireza, como uma unidade. E’ a liberdade de acção, a inter-influência de todos os poderes, pensamentos e movimentos phisicos da criança, corporizando, em fórmula satisfatória, suas próprias imagens e interesses”(Idem, 1919, p. 50). Vemos que as concepções de método ativo e ensino ativo estão bastante embaralhadas neste período, mas, o autor é considerado um dos expoentes do método intuitivo, tornando-o vivo até o início da década de 1930, através da publicação de seus livros. No segundo artigo intitulado Ensino Activo, o autor faz uma menção à ideia de Spencer, sem, no entanto citá-lo, mas tomando Claparède como referencia. Segundo Toledo, afirma-se, “

os com todos os visos de verdade, que a vida do homem é uma recapitulação abreviada da vida da espécie humana (...) Seja uma verdadeira repetição, originada na hereditariedade; seja ‘estas semelhançaa uma simples conformidade, resultante de se formarem os sêres vivos de acordo com leis (...) o desenvolvimento do individuo lembra o desenvolvimento da raça (TOLEDO, 1919b, p. 37)

Toledo tem um tom bastante crítico em relação ao ensino público, desde a (in)ação do estado ao pífio trabalho dos professores. Daí seus textos serem longos, ocupando muitas páginas do periódico e requerendo uma análise minuciosa. Sua fundamentação é muito bem construída, denotando leituras aprofundadas dos autores que circulam naquele momento. É assim que declara que herbatiza – fazendo menção a Herbart – e faz uma longa explanação dos passos formais propostos por ele, para ensinar.

O diretor da Escola Normal de Piracicaba – um dos poucos não removidos pela Reforma de 1920, mesmo não sendo professor de Pedagogia e Psicologia - tal qual previa a Reforma – é autor do artigo *O Ensino Activo nas Escolas Normaes e Complementares*, publicado no segundo número da revista. Honorato Faustino, como

um dos criadores do periódico foi o responsável pelos artigos iniciais uma vez que não havia editoriais. Tomando como referencia o artigo 233 da Reforma de 1920 faz a defesa do ensino ativo, não apresentando uma análise aprofundada – somente uma exposição – nem traçando críticas.

E' o de tirar o melhor partido da capacidade intellectual dos alumnos, orientando-lhes a mentalidade para um desenvolvimento o mais natural e racionalmente impulsionado, oferecendo-se-lhe propicias condições de vitalidade de acordo com princípios pedagogicos hoje com força de lei, e o influxo de energias intelimentemente conjugadas e combinadas, de maneira a se pode obter a resultante para o efeito em vista.
(Faustino, 1921, p. 68)

A organização dos cursos em lições, claramente desencadeadas e ligadas umas às outras é a principal característica da Reforma. Para Doria, a escola era pouco frutífera uma vez que não havia organização do ensino. Assim, com os princípios pedagógicos adequados, o ensino ganhava em eficiência.

Faustino, é categórico ao combater o uso de inovações pedagógicas advindas de outros países que não teriam meios de adaptarem-se ao Brasil

ao nosso meio, á nossa raça e ao fim para que nos educamos e sobretudo não ocultemos os meios com os quaes conseguirmos obter excelentes resultados, por eles unicamente não são os que outros architectaram, ás vezes apenas guiados por sugestões theoricas, e sem uma confirmação pratica que os recomende”
(1921, p. 11)

A nacionalização dos métodos de ensino e o combate aos estrangeirismo serão temas debatidos durante toda a década de 1920, com acalorados embates entre alguns dos autores dos periódicos aqui analisados.

É a Reforma de 1920 que começa a colocar em xeque a capacidade do modelo escolar paulista de combater o analfabetismo, expandindo a escola, nacionalizando a população estrangeira, sobretudo o operariado “rebelde” e limitando a possibilidade de universalização da escola popular (Carvalho, 2011, p. 194). Analisando os artigos dos periódicos e até mesmo a própria Reforma – que teve importantes dispositivos revogados pelo governo da época, acompanhada da exoneração de Sampaio Doria – vemos a preocupação quanto à melhoria da formação pedagógica dos alunos das Escolas Normais, bem como dos professores das Escolas Primárias em exercício. A

Reforma foi implantada num momento de crise da República instituída que não conseguia cumprir suas promessas ampliação de escolarização primária à crescente população que se expandia pelo país. Coube aos autores envolvidos nessas publicações, dado o pouco alcance das bibliotecas escolares, levar a cultura pedagógica ao maior número de alunos e professores, leitores dos periódicos.

Referências

CARVALHO, Marta M C. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escola paulista. In CARVALHO, MMC; PINTASSILGO, J. (orgs) *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais*. São Paulo: EDUSP, 2011, p. 185-214.

SILVEIRA, Carlos da. As Escolas Normaes do Estado de São Paulo. . *Revista da Escola Normal de São Carlos*, anno 1, n. 1, p. 1-13, 1916.

_____. . Historia da Pedagogia. . *Revista da Escola Normal de São Carlos* , anno 1, n. 2, p. 10-13.

_____. *Historia da Instrução e da Educação no Brasil*. *Revista da Escola Normal de São Carlos*, anno 1, n. 4, p. 3-11.

TOLEDO, João Augusto de. Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia das Escolas normaes paulistas. *Revista da Escola Normal de São Carlos* ano VII, no 11.p. 64-70.

_____. *Aprendizado activo*. *Revista da Escola Normal de São Carlos*, ano III, n. 6, p. 37-54.

FAUSTINO, Honorato. O Ensino Activo nas Escolas Normaes e Complementares – *Revista de Educação*.v. I. no 2, agosto de 1921

LOURENÇO FILHO, M. Bergstrom. Practica Pedagogica. *Revista de Educação*., v. II no 1, maio de 1922.

TRANSFORMACIONES DEL CONCEPTO “EXAMEN” EN COLOMBIA (1890 -1940): DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA GRADUADA

A LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LOS ESCOLARES

Por: Ángela Adriana Rengifo Correa⁵⁹²

Objeto de estudio: Esta ponencia aborda las transformaciones del concepto “examen” en Colombia entre 1890 y 1940 en el discurso educativo. Las prácticas examinatorias durante el siglo XIX estaban orientadas a los certámenes públicos (demostraciones colectivas), que empezaron a recibir fuertes críticas por parte de actores educativos ya que no daban cuenta de las nuevas exigencias para organizar un sistema escolar. Varios autores abogaron por la realización de pruebas individuales, que permitieran revisar a fondo las características de los sujetos examinados. Parte de los cambios fue la nueva valoración que se le dio a las pruebas escritas y las denominadas objetivas.

Metodología: Con esta ponencia se pretende identificar los usos del lenguaje en torno al concepto “examen”. No se busca realizar una historia exhaustiva del periodo mencionado sino identificar unos umbrales que permitan reconocer transformaciones semánticas de larga duración.

Fuentes: Este trabajo tiene como insumo principal fuentes documentales de lo que hoy se conoce como Colombia, que incluye publicaciones en revistas educativas, tesis de maestros y documentación escolar del periodo estudiado.

Sustento teórico: El apoyo teórico de esta presentación parte de la Historia Conceptual de Reinhart Koselleck. En su libro *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, desarrolla su argumentación en torno a la *Historia Conceptual* como metodología autónoma para el trabajo histórico, aunque subsidiaria de la historia social. Dicho método atiende al uso de conceptos relevantes social o políticamente, con el propósito de evitar anacronismos y para mostrar cómo la transformación es una de las constantes de los conceptos, es decir, estos no se mantienen invariables en el tiempo. Un concepto sería, según los planteamientos de este autor, como un “haz de luz” para reconocer una época: “Una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra” (Koselleck, 1993: 117). Un concepto constituye un *índice y factor de cambio* de una realidad, esto es,

⁵⁹² Candidata del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. angelaadrianar@gmail.com. Esta ponencia forma parte de su trabajo de tesis titulado: *Historia de la Evaluación en Colombia (transformaciones de la gubernamentalidad educativa, 1870 – 1970)*.

permite describir los conflictos de una sociedad y su *espacio de experiencia*, así como su *horizonte de expectativa* y la fuerza con que a través de esos conceptos expresan una visión a futuro. El concepto será entonces comprendido como una realidad discursiva pero que revela las tensiones entre lo *lingüístico* y lo *extralingüístico*. Se busca mostrar todo el carácter social del concepto: qué actores los emplean, con qué sentidos y cuáles son las disputas por su definición.

Desarrollo argumentativo:

1. El examen como mecanismo para organizar la escuela graduada

El DOIPP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria) de 1870 había sentado la obligatoriedad de la educación, pero ello se convirtió en un tema en cuestión durante el conflicto político entre Liberales y Conservadores, que se denominó la Guerra de las Escuelas (1876-1877). Los Conservadores al tomar el poder anularon la obligatoriedad de la educación, tal postura se ratificó la Ley 39 de 1903, y su Decreto reglamentario 491 de 1904. Solo hasta la Ley 56 de 1927, que permitió la creación del Ministerio de Educación Nacional, la educación primaria volvió a ser obligatoria. El esquema de escuelas elementales y superiores, colegios y universidades no implicaba consecutividad en el desarrollo de los estudios, esto es, no había un esquema de promoción escolar de un grado a otro. A este tipo de organización escolar se le denominará escuela graduada y es el que organiza durante el periodo mencionado (1890-1940). Este esquema de escuela graduada estaba acompañado por el sistema de enseñanza simultánea (un maestro para varios niños en el mismo nivel de escolaridad) y por la promoción escolar a partir de la aprobación de los exámenes.

Ello no quiere decir que antes de la organización del sistema de escuela graduada no se realizaran exámenes. Sin embargo, tenían una connotación diferente. De acuerdo con Roldán (2012: 56), los que se denominaban certámenes escolares fueron establecidos desde finales del siglo XVIII y se llevaron a cabo en casi todas las escuelas de primeras letras durante el siglo XIX. La realización de tales certámenes formaba parte de todo un acto ceremonial, en el que asistían las personalidades de cada localidad. Su propósito era mostrar los progresos de los estudiantes en sus aprendizajes. De hecho no participaban todos los niños, sino que se seleccionaban aquellos que pudieran representar mejor las habilidades obtenidas o también se escogían al azar. Tales certámenes buscaban demostrar no tanto los progresos de los niños como individuos, sino de la escuela como proyecto y dar cuenta de las capacidades de los maestros. Siguiendo a Roldán, los certámenes públicos constituían una puesta en escena de relaciones de ciudadanía “como un aspecto que contribuía a inculcar normas y

convenciones particulares para situaciones específicas y al mismo tiempo como un generador de la posibilidad de trascendencia individual o colectiva” (2012: 58). Según la misma autora, los certámenes escolares enseñaban a los alumnos cómo comportarse ante las autoridades para ganar su favor; a los maestros, formas de legitimarse, y a las autoridades, maneras de expresar una función protectora de la sociedad. “Estos certámenes eran, en suma, la dramatización de la concepción de un ideal de escuela, de responsabilidades políticas y sociales en educación y del orden social” (2010: 76).

No obstante, a finales del siglo XIX dichos certámenes cayeron en desprestigio. Si bien las prácticas relacionadas con la realización de actos públicos continuaron durante muchos años más, el significado y la connotación bajo la que se entendían tales prácticas fueron modificadas. En el caso colombiano, hacia 1870 empieza una fuerte campaña contra los certámenes públicos tal como se venían realizando. Esta campaña tiene su origen en discusiones a nivel internacional de autores como el estadounidense Horace Mann, quien cuestiona los certámenes tradicionales y promueve el uso de exámenes escritos para las escuelas públicas. Otro de los autores que hablaban de la organización de una escuela pública era James Currie, de Edimburgo. Este autor afirmaba que:

La obra de la enseñanza consta de dos partes que es necesario distinguir una de otra: la *enseñanza*, en el sentido estricto de la palabra, i el *examen* o inquisición de lo aprendido. Por la primera el maestro transmite conocimientos al discípulo; por la segunda averigua lo que sabe, i le impone el aprendizaje de alguna tarea. (Currie, 1875: 287)

Todas estas ideas fueron puestas en circulación en Colombia por el periódico *La Escuela Normal*, mediante el cual pretendían actualizar a los maestros en ejercicio y en formación sobre los métodos más modernos e idóneos para instruir a sus estudiantes como la enseñanza objetiva. Dicho periódico fue el órgano de difusión del proyecto de los Liberales Radicales quienes centraron su proyecto político en una reforma educativa de gran envergadura. A través de estas críticas podía percibirse que los certámenes o exámenes públicos habían perdido su sentido anterior, ya que se buscaban nuevas estrategias para organizar un sistema que acogiera la mayor cantidad de niños y niñas (masificación). De los certámenes se criticaban que eran una representación impostada y ensayada que no daba cuenta del aprendizaje real de los niños, por lo que debían buscarse otras estrategias como el examen escrito individual. Otra autora citada en *La Escuela Normal* es María M. de Ide, publicada en el *New England Journal of Education*,

quien presenta una posición muy clara a favor de los exámenes escritos, y menciona todas sus ventajas en relación con los exámenes orales. Hace una perfecta distinción entre las exhibiciones y los exámenes, propiamente hablando:

¿Qué es un examen y cuál es su objeto? Webster lo define así:

“una investigación cuidadosa, un procedimiento determinado o prescrito para probar cualidades o aptitudes como el examen de un estudiante”. Definición ciertamente correcta, i conforme a la cual un examen de escuela tiene por objeto comprobar la aptitud real o comparativa de los educandos. Según esto, la mejor clase de examen es la que más fácil i eficazmente permita alcanzar dicho objeto (...) El examen oral público a la antigua es una institución que está extinguiéndose, o mejor dicho, partiéndose en sus componentes, que nunca debieron unirse porque no pueden medrar juntos. La parte entretenida para el público se la ha separado i mejorado i se llama *exhibición*; la parte cuyo objeto es examinar la aptitud del alumno, es privada i por escrito, i se llama *examen*. (Ide, 1875: 214-216)

Los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, autores de “Elementos de Pedagogía” uno de los manuales de mayor circulación en Colombia a finales del siglo XIX y principio del siglo XX con varias reediciones (1888, 1889, 1892, 1904, 1909), brindan también una definición de lo que es un examen: “Los exámenes son actos que dan a conocer la índole de los trabajos escolares o los adelantos obtenidos. Los exámenes sirven para estimular a los alumnos; para que los padres conozcan los adelantos de sus hijos y la manera como se educan; para que las autoridades sepan si sus esfuerzos en pro de la educación popular son secundados; para dar a conocer las cualidades pedagógicas del profesor, etc. Los exámenes se dividen en privados y públicos” (1909, Tomo II: 201). Una de las premisas de las que parte este texto es que el niño tiene tres dimensiones que el maestro debía ayudar a desarrollar: física, intelectual y moral. Si bien la noción de examen sigue siendo cercana a la de certámenes en este manual, los autores hacen referencia a la secuencialidad que debería existir entre kindergarden, primaria, secundaria y los estudios superiores, que es la misma que debe darse atendiendo a las etapas de desarrollo del ser humano (vegetativo, sensitivo, percepción intelectual, uso de la razón, pubertad, juventud). En cuanto a los sistemas de enseñanza (individual, simultáneo, mixto) presenta más bien una postura ecléctica: “La escuela de nuestros días, en que un feliz eclecticismo a reemplazado nuestras rutinas y los sistemas

estrechos, han tomado de cada modo lo bueno y se preocupan no ya de buscar el mejor *modo*, sino de emplear los mejores *métodos*” (1909, Tomo II: 89)

En los establecimientos siguieron teniendo gran estimación los exámenes públicos, aunque con algunos cambios por ejemplo el lugar de examinadores lo fueron asumiendo los maestros y se examinaban a cada uno de los estudiantes. Además, era un evento en el que se solía invitar sobre todo a los padres de familia o quienes estaban implicados en el proceso de los estudiantes, esto es, un evento relativamente público. En los colegios se dedicaban apartados amplios en los reglamentos para estipular el modo en que se realizarían los exámenes. Es el caso del Reglamento para el Colegio Académico de Bogotá (BUPTC, 1888). En este reglamento se establecían tres clases de exámenes: semestrales, anuales y de habilitación. Dichos exámenes consistían en interrogatorios. Los exámenes permitían la entrega de certificados de competencia en determinadas materias. Los semestrales eran colectivos y tenían varios objetivos:

1. Exhibir ante los padres de familia la solidez de las enseñanzas que el Colegio dicta;
2. Formar conocimiento cabal del estado de cada una de las clases;
3. Estimular a los alumnos en general, a fin de que en la segunda parte del año sostengan los aplicados su consagración, y tomen los desaplicados más interés por el estudio;
4. Facilitar el aprendizaje de cada curso, por medio del repaso que estos exámenes exigen. (BUPTC, 1888: 35)

La nota obtenida por los estudiantes en estos exámenes semestrales era un promedio entre la calificación asignada por el Director y el Catedrático. Todo alumno estaba en la obligación de presentar los exámenes semestrales y anuales. La escala numérica para las calificaciones en este colegio eran las siguientes: de 1 a 6, Deficiente; de 7 a 12, Suficiente; de 13 a 15, Notable; 16, Sobresaliente. Los exámenes anuales seguían un procedimiento similar, pero esta vez con la intervención de los Inspectores como garantes. Después de terminados todos los exámenes se realizaba la *sesión final*, en la que se leía el cómputo de todas las notas y se entregaban las certificaciones y diplomas. La asistencia a esta sesión era obligatoria para todos los alumnos y empleados del establecimiento. Los exámenes de habilitación se llevaban a cabo para aquellos estudiantes que tenían pendientes algunos cursos, especialmente cuando no los habían realizado en el establecimiento. En este tipo de exámenes no se podían obtener las calificaciones de notable ni sobresaliente.

En las escuelas, hacia 1912, los exámenes orales (trimestrales, semestrales y anuales) también eran la manera de demostrar el aprendizaje de los alumnos y de garantizar el paso de un nivel de escolaridad a otro. Si bien todavía no se encontraba un sistema organizado a partir de grados, sino de niveles que se denominaban: escuela elemental, media y superior. Se registraban los resultados de los exámenes en actas y cuadros de calificación que eran remitidos al Ministerio de Instrucción Pública. Dichos exámenes se dedicaban a las materias de enseñanza obligatoria: Religión, Historia Patria, Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Geografía, Aritmética y Geometría. El examen de cada materia duraba treinta minutos y las calificaciones en la escala de uno a cinco eran anotadas en un cuadro. En el cuadro aparecían los nombres de cada uno de los alumnos con sus respectivas calificaciones por materia, incluyendo notas por conducta y aplicación y las faltas de asistencia. Las niñas también debían mostrar sus planas y costuras. Luego se procedía a la distribución de premios a las estudiantes por su aplicación y buena conducta, tales premios consistían en libros y medallas. El acta era firmada por el inspector y por los Directores de la escuela.

En principio fue en algunos colegios donde empezó a emplearse el sistema de combinación entre exámenes orales y escritos, con el fin de dar más rigurosidad al proceso de la obtención de certificados. Este sistema ya era utilizado en las Universidades y en las Normales. Si bien todavía se seguían practicando los exámenes públicos y orales, con el ingreso de la escritura en el modo de examinar se empiezan a dar cambios fundamentales. En primer lugar, el examen deja de ser un acto público para convertirse en un acto privado entre el profesor y sus estudiantes. También se instaura un régimen de vigilancia más riguroso, pues el profesor debe evitar la copia y la trampa. Este tipo de exámenes le entregan definitivamente el poder al profesor sobre los temas a examinar o, al menos, el poder de asignar calificaciones a sus estudiantes siendo el responsable de emitir un juicio o sanción. Se establecen lapsos delimitados de escritura, en la que varios estudiantes son examinados de forma simultánea optimizando el manejo del tiempo. Se ejerce de otra forma el control de los establecimientos sobre los profesores (puntualidad en la entrega de sus notas) y se le asigna un lugar como el único encargado tanto para enseñar su disciplina como examinarla.

Es posible encontrar referencias muy puntuales al examen y a sus modos de proceder en el gobierno de los sujetos escolares en documentos como los diccionarios y las enciclopedias pedagógicas. Un texto que circuló en Colombia es la *Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*, del R.P. Ramón Ruíz Amado S.J., publicado en Barcelona en 1924. De este texto se consultó un ejemplar conservado en la Escuela

Normal Superior de Medellín, el cual fue obsequiado como premio al alumno maestro Absalón Guzmán por la presentación de su tema de tesis el 14 de noviembre de 1930 por el Gobernador del Departamento de Antioquia. La entrada “examen” se define como sigue:

Es el acto por el cual el maestro investiga el grado de aprovechamiento del discípulo. En realidad, un verdadero maestro ha de estar constantemente tanteando si sus discípulos le atienden, le entienden y de qué modo aprovechan con su enseñanza. Pero aunque todos estos actos pudieran llamarse exámenes, se reserva comúnmente este nombre para aquellos que no tienen solo el carácter de investigación, sino de *juicio* acompañado de alguna sanción, ya sea el ascenso o detención en el grado de enseñanza, o ya una calificación laudatoria o reprobatoria. (Ruíz Amado, 1924: 337)

Como puede observarse, el elemento central del examen según este autor es el “juicio” que permite tomar una decisión en cuanto al progreso del estudiante y sirve como herramienta de “ascenso o detención” en la escuela graduada. En esa línea los exámenes se clasifican en anuales, semestrales o finales, y de revalidación, pues conducen a la certificación de un grado escolar (primaria o superior). Así mismo, los exámenes pueden ser orales, escritos o prácticos, según el autor este último es el mejor tipo de examen porque depende de los procedimientos de cada materia. El autor hace una crítica a que: “Modernamente se ha declamado mucho por la *supresión de los exámenes*, por atender a los viciosos métodos empleados en ellos, fiando todo su éxito al memorismo o improvisación” (Ruíz Amado, 1924: 338). Está de acuerdo en que los exámenes memorísticos no prueban la capacidad del alumno. Hace la distinción entre los móviles mediatos e inmediatos, en los que el examen vendría a estimular el interés mediano al convertirse en un “móvil o medio para excitar el interés pedagógico”. El asunto está en que el examen exija “hábitos o habilidades que son fin de cada enseñanza” más no datos de memoria, que procure estimular tales habilidades.

2. El examen como estrategia para la individualización de los escolares

Uno de los debates generados en Colombia a principios del siglo XX que tuvo amplias incidencias en el discurso educativo fue el debate en torno a la raza. Entre los intelectuales colombianos tomó fuerza la idea que los problemas de vicio y pobreza podrían ser solucionados con la higiene y buena educación (Noguera, 2003: 77). Este debate que inició en la primera década del siglo XX, tuvo su concreción en la década de

1930 cuando el proyecto educativo de los Liberales radicales lo llevó al poder. Durante este periodo se dieron una serie de intensas reformas en la manera de comprender la escuela como un lugar de asistencia y reforma social. Se ha llamado a este proceso Escuela del Examen o Escuela Defensiva (Saldarriaga, 1997: 77), en la que se implementaron las prácticas del examen de la pedagogía experimental y la higiene escolar como medidas para el control de la anormalidad y la degeneración de la infancia. Esta postura mostró sus efectos en la escuela a través de creación de restaurantes escolares, provisión de roperos y botiquines escolares, servicio médico y odontológico, impulso de hábitos del ahorro, creación de patronatos escolares e intensificación de las campañas antialcohólicas. Una de las primeras iniciativas en torno a la Escuela Activa desde una perspectiva laica fue impulsada por Antonio Nieto Caballero con la fundación del Gimnasio Moderno en 1914. Este colegio fue pionero en Colombia al introducir los métodos de las pedagogías activas, incluyendo la psicología experimental. Su fundador se convirtió en uno de los pedagogos más influyentes de la época y llegó a ocupar altos cargos en el gobierno como Director General de Educación. El interés de Nieto Caballero era hacer circular este nuevo saber entre los maestros del país, labor que continuó realizando personalmente misiones pedagógicas en las que tenía la oportunidad de conversar con maestros.

Estos discursos de la higiene y la degeneración de la raza circularon con mucha fuerza en la formación docente. La intensificación de los cursos sobre pedagogía experimental y los métodos activos de enseñanza fue una característica predominante. Uno de los primeros acercamientos a este tipo de discursos en las normales fue impulsado por las Escuelas de los Hermanos Cristianos, cuyo órgano de difusión fue la "Revista Pedagógica". En 1918 publican un artículo titulado: "Pedagogía científica", en la que hacen relación de los aportes modernos sobre nociones clásicas como sensación y memoria. Al presentar estas nuevas teorías los Hermanos Cristianos no abolen la psicología anterior, que incluía planteamientos escolásticos: "No queda abolida, como pretenden algunos, la antigua psicología; aunque carecieran de neumógrafos, estesiómetros, pletismógrafos y esfigmómetros, los filósofos de las edades anteriores a la nuestra supieron analizar y hasta con sutileza los actos del alma humana" (BLAA, 1920: 106). Más bien realizan una apropiación, una adaptación a su propio discurso de tales avances enfatizando en los efectos pedagógicos de tales conocimientos: "No se crea, con todo, que los maestros deban trocarse en psicólogos de profesión o en pedagogos experimentadores; los niños no concurren a nuestras escuelas para servir de materia de experimentación, sino para aprender la ciencia de la vida" (BLAA, 1920: 108). Tales conocimientos de la pedagogía experimental permiten a los maestros

replantear la idea de escuela y de enseñanza. El examen se torna el instrumento privilegiado para clasificar e individualizar a los escolares, de tal modo que pueda replantearse los métodos de enseñanza:

Resulta de aquel estudio lo que no ignoraban los pedagogos de la vieja escuela, a saber: que el educador debe tener en cuenta no solo las disposiciones comunes de sus alumnos, sino las peculiaridades de cada uno; no debe considerarlos, por tanto, como unidades de un rebaño, sino como seres individuales con fisonomía propia. (BLAA, 1920: 108)

Estas transformaciones en el modo de comprender y realizar los exámenes también daban cuenta de unos cambios en la mentalidad de los maestros sobre el mejor método para enseñar. Los exámenes públicos eran muy criticados pues los estudiantes solían repetir conocimientos o responder preguntas previamente memorizadas, en ocasiones también se acusaba de trampas al maestro que “soplaba” las respuestas a los estudiantes o seleccionaba qué tipo de preguntas debía dirigir a cada uno para que no fallaran pues conocía sus habilidades de antemano. De tal manera que con este tipo de eventos lo único que se hacía era engañar a los padres de familia y a la sociedad misma. En el nuevo discurso pedagógico (Escuela Activa) circulaba la idea de que los niños debían encontrarse en capacidad de explicar lo aprendido y no solo de memorizar. Este cambio parece ser ya un acuerdo hacia el año de 1930 en donde se entiende el método general de la educación como: “la disposición ordenada, racional y lógica de los medios y procedimientos para alcanzar un fin” (BUPTC, 1934: 293) con el objeto de lograr el perfeccionamiento de las cualidades físicas, mentales y morales del hombre futuro. Siendo así, el lugar de los exámenes se vuelve primordial:

Actos de comprobación. Estos han de consistir en los exámenes. De acuerdo con los nuevos métodos de enseñanza, la repetición memorística y el verbalismo insustancial, deben desaparecer. Los educandos que en los varios grados de la enseñanza han puesto durante el periodo escolar todas sus actividades al servicio de la observación, la asociación de ideas y la expresión en sus diversas manifestaciones, estarán naturalmente capacitados para elaborar sus conocimientos o expresarlos, ya en la forma hablada, ya en la forma escrita, con dibujos o con la ejecución de algunos trabajos manuales. Estas actividades deben reemplazar la forma de los antiguos actos denominados exámenes escolares. (BUPTC, 1934: 292)

Este tipo de discursos ya tiene como acuerdos varios supuestos. El primero de ellos tiene que ver con entender la educación como el perfeccionamiento del niño de sus cualidades físicas, mentales y morales. Luego, se considera que tal perfeccionamiento debería darse en forma gradual, en el paso de un grado a otro en el que considerando diversos aspectos como la edad y la inteligencia se van constituyendo cualidades. El tercero tiene que ver con la creencia de que este proceso debe ser llevado a cabo por la escuela y por personal especializado, entre ellos los maestros. Por tanto, esa escuela debería tener un modo de organización que responda a estos fines. Por último, el examen se convierte en una estrategia fundamental para lograrlo, ya que permite revisar el estado de conocimientos de los estudiantes al finalizar un año escolar y para ingresar al siguiente. Es por ello que un verdadero examen debería permitir abordar diferentes aptitudes (escritura, oralidad, dibujo, trabajos manuales). El examen también abordará esos aspectos físicos y morales, no solamente intelectuales. Esto es, un conocimiento completo del escolar para lograr su adecuada clasificación y hasta su regeneración.

Este afán “regenerador social” de la escuela a través del aparato examinador continúa permeando los discursos en la formación de los maestros hasta la década de 1940. Uno de los documentos privilegiados para conocer las ideas de los maestros son las tesis que los normalistas debían presentar para su grado de institutor. En este caso se recurre a un grupo de tesis de la Escuela Normal Superior de Medellín escritas entre 1938 y 1944, entonces solo Normal de Varones⁵⁹³. Se mencionarán las tesis: *Apuntes sobre clasificación escolar*, escrita por Raúl Palacio Moreno (1941); *Clasificación escolar*, por Manuel Cardona (1941), y *Ejecución y comprobación del trabajo escolar*, por José Cardona (1944). En estos documentos pueden percibirse duras críticas a la manera tradicional de hacer exámenes:

En nuestra escuela se tiene la costumbre de hacer exámenes cada tres meses, mereciendo mayor atención el último de ellos; el cual se hace con gran aparato y ceremonia, para demostrar a los padres de los alumnos y demás autoridades escolares lo realizado durante el año. Esta costumbre no solo es un error pedagógico, sino que nada demuestra fuera de constituir una preocupación continua para maestros y alumnos. Los cuales, basándose en que solo se deben enseñar y aprender para presentar al final del año lucidas

⁵⁹³ Se cita un trabajo digitalizado gracias al proyecto de investigación del Dr. Rafael Ríos Beltrán, en colaboración de la Mr. Lorena Rodríguez; el Director de la ENSM, Juan Carlos Zapata, y el profesor normalista Gustavo Alzate. Universidad de Antioquia. 2010.

pruebas, enseñan y aprenden conocimientos de memoria que si no vale un ápice en cambio menguan el desarrollo simultáneo de las demás facultades (Cardona, 1944: 39)

Aunque es un documento de la década de 1940, se observa que todavía persisten prácticas de oralidad relacionadas con los certámenes del siglo XIX. Uno de los elementos que se cuestionan constantemente es el de la memorización de conocimientos, que se diferencia del “verdadero aprendizaje”. Sin embargo, estos jóvenes maestros están siendo formados en principios de la pedagogía moderna, entre ellos los principios de la Escuela Nueva, en la que es igualmente importante reconocer y comprobar el trabajo escolar pero con otro tipo de procedimientos. Entre estos procedimientos se encuentran las exposiciones escolares:

Es notoria la importancia de las exposiciones escolares, ya que son como una fuente de estímulos para los educandos (...) Además, son un medio para divulgar la cultura y para cultivar el buen gusto del niño y de aquellos que por ello se interesen. El maestro entonces procurará después de haber dictado sus clases, porque las realizaciones a ellas correspondientes, sean bien hechas y mejor conservadas, ya se trate de dibujos, o de trabajos de arcilla, madera, cartón, alambre, zinc... (Cardona, 1944: 43)

Dentro de estos principios de la pedagogía moderna también se encuentra la clasificación escolar. Dicha noción parte de considerar que no todos los estudiantes son idénticos tal como parecía ser el supuesto de examinarlos a todos de la misma forma, sino que existen unas particularidades determinadas por la herencia y las disposiciones físicas y psicológicas del niño que es necesario detectar para lograr una enseñanza idónea. El objetivo de la clasificación escolar es ubicar a los estudiantes en grupos más o menos homogéneos en capacidades después de la realización de varios exámenes (físico, médico, psicológico, pedagógico). Estas concepciones de la moderna pedagogía se encuentran soportadas en los discursos de la psicología experimental y de los test objetivos, así como en concepciones particulares sobre la raza y el problema de la eugenesia. Tales discursos exigen un conocimiento profundo del individuo, en donde la clase se convierte en objeto de observación y de experimentación. El maestro debe aliarse en su trabajo con el médico y el psicólogo experimental, pues aunque en su formación reciba alguna capacitación en estos saberes estos no se consideran suficientes. A continuación se describen en qué consisten cada uno de los exámenes al que deben someterse los escolares:

EXAMEN FÍSICO

Constituye este examen la averiguación del rigor del sujeto (...) El examen debe comprender: rapidez y destreza en los movimientos, examen de la vista, examen del oído, aparición de la fatiga, talla y peso, capacidad respiratoria, sistema nervioso.

EXAMEN MÉDICO

Este debe ser realizado por un especialista en medicina escolar o en su defecto por un médico bueno; debe comprender entre otros los siguientes datos: antecedentes prenatales, nacimiento, edad en que empezó a hablar, antecedentes hereditarios, enfermedades sufridas en la infancia y sus consecuencias, edad en que empezó a andar, etc. Debe hacerse en cada niño el examen de sangre y de radioscopia.

EXAMEN PSICOLÓGICO

Es indudablemente el más difícil de todos los exámenes (...) Hay test de inteligencia global, de memoria, de atención, de aptitudes, y otros muchos que dadas las circunstancias actuales fueran de gran provecho si se diera una pauta exacta: pero desdichadamente las pruebas, como dice Clepারেде, son demasiado delicadas, sus resultados dependen de múltiples factores por lo que deben ser aplicados con cautela por individuos muy prácticos, psicólogos lo mejor (...) Ante todo debe comprender al menos los siguientes puntos: examen de inteligencia global, examen de la memoria, examen de la atención y observación acerca del juicio y del raciocinio.

EXAMEN PEDAGÓGICO

Por medio del examen pedagógico, se trata de saber el grado de conocimiento del niño. Para ello existen pruebas estandarizadas. El niño deberá resolver cuestionarios basados exclusivamente en los programas actuales y el maestro no solo tener en cuenta el certificado de estudios sino las calificaciones obtenidas, los años que ha repetido, el porqué de esta repetición, el medio social de que procede, etc. (Palacio, 1941: 11, 21, 23, 28)

De esa forma, la escuela cumple una función social al identificar a fondo las particularidades de los individuos y tratar de subsanar las posibles falencias. Una de las

evidencias patentes del fracaso de lo que denominan la “escuela tradicional” o “escuela vieja” es el fracaso escolar:

El porvenir pertenece a los pueblos que tengan las mejores escuelas y que hayan dado a los niños la educación más perfecta. Es alarmante el porcentaje de niños repetidores en las escuelas; muy poco el número de niños que aprovechan de una manera racional la labor en las escuelas primarias, y el resto, que es una gran mayoría, no solo sufre fracaso inmediato, representando una pérdida de tiempo y dinero por el estancamiento intelectual, sino que su vida futura está amenazada por un porvenir bamboleanante e indeciso. El capital humano que se pierde en los bancos de las escuelas forma en nuestra patria un crecido número de hombres inútiles para ejercer una profesión y oficio que den un rendimiento satisfactorio a la familia y a la sociedad. (Cardona, 1941: 2)

Si algo falla en la sociedad es debido en buena medida a al fracaso de la escuela como establecimiento formador y también a la falta de capacitación del maestro. Según el autor, el magisterio “es de las profesiones que mejor encaminan hacia el engrandecimiento de la patria” (Cardona, 1941: 24). Siendo así, se pone en el examen todo un horizonte de expectativas al hablar de nociones como “porvenir de los pueblos” y “educación perfecta”. Al examen se le da una utilidad inmediata dentro de la escuela, pues permite al maestro la clasificación de los estudiantes en grados escolares con grupos más o menos homogéneos. Un aspecto particular tiene que ver con aquellos niños inferiores a la media: “Aquellos niños que salieron con algunas deficiencias, ya sea de orden físico o psíquico se verá si es el caso de avisar oportunamente a los padres o buscar una escuela especial” (Cardona, 1941: 23). En ese sentido, también se le da una utilidad social al examen puesto que le permite al maestro identificar a aquellos individuos que tienen dificultades para que se realice un trabajo especial pues en caso contrario: “estos niños no llegarán a ser más que parásitos incapaces de laborar algo útil para el progreso patrio” (Cardona, 1941: 24). Se hace énfasis en que el sistema tradicional de enseñanza solo conduce a un desperdicio de capital, tanto del “capital humano” como a los recursos empleados en la educación pública y que se ven desperdiciados. Se pone en la escuela, y por ende en el maestro, toda la carga y la responsabilidad en la educación de los futuros trabajadores y hombres útiles a la familia y a la sociedad, que han sido educados bajo unos principios de rigurosidad científica.

Conclusiones: El examen se convierte en una herramienta fundamental para organizar la escuela graduada en la exigencia de que los escolares pasen de un nivel a otro y comprobar sus saberes. Este espectro del examen se va ampliando para incluir unos exámenes cada vez más rigurosos que incluyen el examen físico, médico, psicológico y pedagógico. El examen se torna el instrumento privilegiado para individualizar a los escolares y otorga un conocimiento completo para lograr su adecuada clasificación. Estos cambios se relacionan con unas concepciones particulares de la función social del aparato escolar enmarcado en un proceso de secularización y rigurosidad científica. La Historia Conceptual de Koselleck, permitió realizar un seguimiento de los discursos de los actores educativos, especialmente en revistas pedagógicas y tesis de maestros, para identificar los usos y las definiciones del examen. Si bien éste es relacionado con una práctica cotidiana en las escuelas, se logra también mostrar su densidad como concepto al permitir abarcar todo un entramado discursivo sobre el lugar de la escuela en la sociedad y los conflictos por su definición.

Bibliografía

Textos teóricos y fuentes secundarias

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Noguera, C. (2003) *Medicina y política: Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Universidad EAFIT.

Roldán Vera, E. (2010) Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 62. N. 2. p. 62 – 80. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235622>

_____ (2012) La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía de ayer y hoy. Ariadna Acevedo y Paula López (coord.) México: El Colegio de México - CINVESTAV. p. 39 – 69.

Saldarriaga, O; Sáenz Obregón, J, & Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Vol. 1 – 2. Uniandes – Universidad de Antioquia.

Fuentes primarias

Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la República, Bogotá (BLAA)

Currie, J. (1875) La Escuela Pública, principios y prácticas del sistema. *La Escuela Normal*. Tomo VI, N. 257. Hemeroteca.

Ide, María M. de (1875) Exámenes por escrito. *La Escuela Normal*. Tomo VI, N. 235. Hemeroteca.

(1920) *Revista Pedagógica. Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores*. Casa Editorial de la Nación, septiembre de 1920. Hemeroteca.

Archivo Pedagógico Escuela Normal Superior de Medellín (ENSM)

Ramón Ruíz Amado, R.P. Ramón (1924) S.J. *Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*. Barcelona: Librería Religiosa.

Ríos Beltrán, R. (2010) *Compilación Tesis de Grado de los maestros de la Escuela Normal de Varones de Antioquia, 1938 – 1944*. Dentro del proyecto: La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las escuelas normales en Colombia. ENSM y Universidad de Antioquia.

Archivo Pedagógico Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (BUPTC)

(1888) Reglamento para el Colegio Académico de Bogotá. *El Educacionista*. Fondo Escuelas Normales. Publicaciones periódicas.

Restrepo Mejía, L. & Restrepo Mejía, M. (1909). *Elementos de Pedagogía*. Fondo Escuelas Normales. Publicaciones oficiales.

(1934) Ideas generales sobre organización escolar. *La Cátedra*. Órgano de la Dirección Pública. Manizales. N. 127. Fondo Escuelas Normales. Publicaciones periódicas.

Un Educador Chileno, su Vida, Formación y Preocupación por la Educación Popular: Jaime Caiceo Escudero⁵⁹⁴

Estela Socías Muñoz⁵⁹⁵

1.- Introducción

En esta ponencia quiero reconocer y valorar el trabajo docente del Doctor en Ciencias de la Educación, Jaime Caiceo Escudero, reconstituyendo su vida y su formación y, especialmente, dar a conocer su participación activa en la gestación y organización del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC-, institución creada en 1968 por tres estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile -entre ellos el profesor Caiceo-, en beneficio de las personas más desposeídas de cultura y educación en ese momento histórico del país, como eran los obreros y campesinos. En el proceso de Reforma Universitaria iniciado el año anterior en la Universidad Católica se pretendía abrir la universidad a los más necesitados de la nación; justamente la fundación del DUOC fue una respuesta concreta a los principios de la Reforma. Cabe destacar que los movimientos reformistas en las universidades se iniciaron primero en Chile en 1967 y, sólo al año siguiente, se produjeron los movimientos de París.

2.- Antecedentes Biográficos de Jaime Caiceo Escudero

a.- Vida

⁵⁹⁴ Ponencia para ser presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación -Cihela- a realizarse en Medellín, Colombia, entre el 15 y el 18 de marzo de 2016.

⁵⁹⁵ Académica de la Universidad Mayor de Santiago de Chile.

Nació en Santa María de Aconcagua, Chile, el día 21 de Mayo de 1948; sus padres fueron Manuel Caiceo Villalón, nacido el 30 de Octubre de 1904 y su madre Luisa Antonieta Escudero Osorio, nacida en 1909; ese matrimonio tuvo dos hijos, Jorge, nacido el 30 de octubre de 1944 y Jaime. Sus padres eran agricultores que vivían en una casa de campo; esa infancia provinciana y campesina, generó en el joven Jaime una cultura centrada en la disciplina y el estudio, lo que forjó en él una preocupación constante por los niños campesinos y, en general, por los niños humildes y desvalidos de su tierra natal (Caiceo, 2015a).

De estas experiencias junto a su padre Manuel, Jaime Caiceo expresa:

“Mi padre en su calidad de agricultor, no solo adquirió algunas tierras con su trabajo, sino que además administraba fundos a otras personas; esto fue relevante en mi caso porque desde pequeño lo acompañaba en sus labores agrícolas y, viendo su ejemplo, aprendí a administrar, que ha sido mi labor principal que he realizado en mi profesión” (Caiceo, 2015a).

Jaime está casado con Sylvia Duque y ha tenido cinco hijos⁵⁹⁶, actualmente cuatro vivos; todos profesionales destacados, siguiendo la huella de sus padres. Actualmente tiene cuatro nietos⁵⁹⁷.

Jaime Caiceo ha tenido una activa participación en Congresos; tanto en Chile como en el extranjero, destacándose en su calidad de Miembro de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (1992 a la fecha). Escritor de numerosos libros, tanto de Educación en general como de Historia de la Educación y de la Iglesia.

b.- Formación y Personalidad

Sus estudios se iniciaron en el año 1954 en la Escuela Pública Rural tri docente en la Calle del Medio de la comuna de Santa María. Por razones familiares, sus padres se trasladaron a la ciudad de Los Andes en el año 1955. De esta forma, el 8 de marzo de 1955, ingresa al Instituto Chacabuco de los Hermanos Maristas; en este colegio cursó los 12 años de preparatorias y humanidades, aunque los hizo en 11, pues cursó 1ª y 2ª preparatoria en un año, gracias a lo que había aprendido en la Escuela Rural. En este colegio, influenciado por un Hermano Marista, Luis Castillo, comenzó a hacer catequesis a niños y jóvenes en una población callampa, marginal, en las riveras del Río Aconcagua; iba todos los fines de semana a hacer catequesis a ese lugar; durante cinco años con el Hno. Luis y su compañero René León; después fue solo tres años más (Caiceo, 2015a).

Respecto a la actividad cristiana hacia los más desposeídos, René León Gallardo, compañero de curso en el colegio de Jaime y en sus actividades pastorales, expresa en una de las entrevistas recogidas durante la investigación realizada:

“Creo que el motor de partida para la creación posterior del DUOC fue la educación que recibimos en el colegio, ya que considero importante expresar que en 1960, antes del Concilio, empezamos a acudir a la

⁵⁹⁶ María Antonieta, abogada; Jaime Andrés, ingeniero; Sylvia Antonieta, fallecida a los cuatro días de nacer; Felipe Manuel, médico y José Francisco, ingeniero.

⁵⁹⁷ Catalina y Manuel, hijos de María Antonieta; Nicolás y Pedro, hijos de Felipe.

población Hermanos Clark, en la ribera sur del Río Aconcagua, a catequizar a los niños del lugar, a empaparnos de su realidad de vida, mísera y también generosa con nosotros, lo que fue factor importantísimo en la opción elegida por Jaime y en el despertar de su sensibilidad social... ” (León, 2015).

Es relevante mencionar que gracias a esta actividad, Jaime debía preparar la prédica para el mes de María; eso le permitió hablar en público con mucha facilidad. Entre estos recuerdos y características, las entrevistas a dos compañeros de su educación escolar, el ya mencionado René León Gallardo y José Gabriel Moreno Moreno coinciden en los principios y el carácter estudioso de Jaime y son una muestra fehaciente de sus ideas y principios; Gabriel señala:

“Nos conocimos en el año 1964, cuando teníamos 15 años de edad y desde ese momento fuimos compañeros de colegio en el Instituto Chacabuco de los Hermanos Maristas... Jaime ha mantenido en la trayectoria de su vida rasgos constantes que se han ido acrecentando con el tiempo: siempre fue estudioso, de muy buenos logros académicos, investigador y lector insaciable” (Moreno, 2015).

Jaime Caiceo rindió el bachillerato el año 1965, ingresando el año 1966 a la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde obtuvo el título de profesor de Filosofía el 7 de enero de 1970 y Licenciatura en Filosofía, en 1992. También realizó un Magíster en Educación, en la misma universidad, el 30 de enero de 1980, alcanzando el año 1996 el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (Caiceo, 2015c).

Estando cursando su carrera de pre-grado en la Universidad Católica, participó como Secretario General en la directiva de la Federación de Estudiantes del Pedagógico (1968-1969) y, posteriormente fue elegido Presidente del Centro de Alumnos de Filosofía (1969), representando a la Democracia Cristiana y a los independientes, frente a una lista que era del Mapu y la izquierda marxista” (Caiceo, 2015b).

En cuanto a sus estudios superiores, el Hno. Yvon Rousseau Pleau, compañero de curso de Jaime en el Pedagógico, expresa:

“Al empezar mis estudios de filosofía en la UC en el año 1966, fue el momento en que conocí a Jaime; en los años 1966, 1967, 1968 y 1969 fui compañero de Jaime: en esos años aprendí a conocerlo y apreciarlo como estudiante y como persona. En el cuarto año compartimos nuestra tesis sobre “El personalismo existencial cristiano de Nicolai Berdiaev y la educación”. Era una tema que describía muy bien la persona de Jaime y su preocupación como futuro educador” (Rousseau, 2015).

Las entrevistas al Pbro. Fernando Tapia Miranda y a Héctor Casanueva Ojeda coinciden con opiniones anteriores en el sentido de haber sido compañeros en la Pontificia Universidad Católica de Chile:

“Conozco a Jaime desde 1966 en que ingresamos a la Escuela de Educación, y con él he mantenido una amistad hasta ahora, aunque no nos vemos muy seguido; además Jaime es una persona amistosa, entusiasta, espontáneo, estudioso, íntegro éticamente hablando (Tapia, 2015).

"Conozco a Jaime desde 1968. Fuimos estudiantes de la P. Universidad Católica de Chile y, posteriormente, trabajamos en el DUOC. Con él tuve una experiencia de cooperación y amistad en función de objetivos social-cristianos; es un hombre de compromiso social, perseverancia y rigor académico... con él compartí trabajo, como miembro directivo del equipo del DUOC" (Casanueva, 2015).

Un mayor complemento para entender la personalidad y su labor docente nos la da la entrevista realizada a don Guillermo Williamson, doctor en Educación, quien describe a Jaime Caiceo como profesor, persona de principios claros y precisos, pero siempre acogedor y comprensivo:

"A Jaime lo conozco desde el año 1973 cuando fui su alumno en la Licenciatura en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Era un profesor que se preocupaba de dar a conocer sus ideas y pese a sus pensamientos que, en la época yo encontraba un poco conservadores, siempre estuvo abierto a acoger a todo el mundo, independientemente de sus ideas... Jaime estaba vinculado a la Doctrina Social de la Iglesia emergente del Concilio Vaticano II y al Partido Demócrata Cristiano, en ese entonces de oposición a la Unidad Popular, gobierno que yo apoyaba. Por este motivo discutíamos de filosofía y teología cristianas vinculadas a la historia y al contexto del momento; nos aprendimos a respetar mutuamente y a querernos en ese proceso. Es tan así que hasta hoy, hace más de 40 años, fueron esas clases un momento vivencial de aprendizaje y de formación. Es importante agregar que debido al golpe militar perdí mis trabajos en la universidad y recurrí a él, quien me acogió y me ofreció hacerme cargo de la zona oriente del DUOC en Santiago, como supervisor Académico-Administrativo, con jornada completa y un sueldo muy bueno para mis expectativas" (Williamson, 2015).

Sobre su personalidad y capacidad docente, un exalumno del DUOC y luego Director de una sede, señala:

"Como persona era de carácter fuerte, con principios sólidos; un buen Docente (asistí a más de una clase donde instruía algunas materias en esa época) y con conocimientos en la áreas de Filosofía y Administración (adonde lo conocí)" (Villaruel, 2015).

En un sentido similar en el plano personal, caracterizando a nuestro educador, es importante lo que corrobora Hugolino González:

"Con Jaime nos conocimos en 1974, en plena dictadura... De mi paso por DUOC los recuerdos que conservo de Jaime son gratos. A pesar de su liderazgo a ratos apabullante, arrasador, mi sentimiento es de gratitud. Me prodigó apoyo y me dispensó respeto. Muchas veces sentí su afecto y preocupación propia de la amistad" (González F., 2015).

Una Coordinadora de Zona en Santiago, Elsa Tamblay, indica algunos rasgos del profesor Caiceo:

"Como rasgo de personalidad que reconozco a través del tiempo (40 años) es su invariable posición religiosa y política. Sus esfuerzos por realizar una labor trascendente desde su quehacer profesional y su sentido de la amistad" (Tamblay, 2015).

Un alumno suyo en la Universidad Católica y, luego funcionario del DUOC, Julio Gozález Matus, lo recuerda y describe así:

"A Jaime lo conocí en los años 60 en la Escuela de Educación de la PUC como Profesor Ayudante y luego como profesor en Filosofía de la Educación. Caminar junto a él, como profesor, amigo y persona que sabe escuchar, atento a tender la mano sin pedir algo a cambio... es autoritario con exigencia, ayudando a crecer a los que trabajan con él; posee capacidad para anticiparse, es decir, con visión de futuro, educador en la razón y la justicia" (González M., 2015).

c.- Su labor docente y profesional

El Profesor Jaime Caiceo inició sus actividades docentes, siendo aún alumno del Instituto Chacabuco de Los Andes, realizando clases de religión entre 1960 y 1965. Posteriormente, antes de titularse como profesor de filosofía, trabajó en el Liceo Santiago, ubicado en Nataniel 1349, clases de filosofía y psicología entre 1969 y 1974 y en el Instituto Comercial Nocturno N° 1, ubicado en Argomedo 360, las mismas asignaturas entre 1969 y 1984. A su vez, ha ejercido como Director de las siguientes instituciones: Director del Liceo N° 1 de la Fundación Duoc⁵⁹⁸ entre 1969 y 1970; Director del Centro Técnico Profesional N°1 de la Fundación Duoc⁵⁹⁹ en 1971; Director Administrativo a nivel Nacional de la Fundación Duoc⁶⁰⁰ entre 1972 y 1977; Director Académico del Centro de Formación Técnica CECADE desde 1983 a 1986; Director y Representante Legal del Colegio de los Sagrados Corazones del Arzobispado de Santiago entre 1990 y 1995⁶⁰¹; Director y Representante Legal del Colegio Santa Isabel de Hungría⁶⁰² de La Cisterna desde 1998 hasta el día de hoy, y Director y Representante Legal del Colegio Santa Familia⁶⁰³ de Santiago de Chile desde el 2000 al 2011 (Caiceo, 2015c).

Producto de su trabajo, ha recibido algunos reconocimientos por su labor educativa: En 1975 el "Diploma de Honor por el Aporte a la Educación Latinoamericana de Adultos", entregado por la Universidad de Lima y el DUOC

⁵⁹⁸ Funcionó en el Pedagógico de la Universidad Católica de Chile, ubicado en Dieciocho 102. Hoy es la Sede Padre Alonso de Ovalle del DUOC; la propiedad fue adquirida mientras el profesor Caiceo era el Director Administrativo de la institución.

⁵⁹⁹ Funcionó en el antiguo Liceo Alemán, ubicado en calle Moneda; demolido por la construcción de la Avenida Norte Sur y Línea 2 del Metro.

⁶⁰⁰ Las oficinas de la Dirección Ejecutiva del DUOC estuvieron ubicadas en una primera etapa en la Casa Central de la Universidad Católica de Chile y, posteriormente, en Marcoleta 50 y 54.

⁶⁰¹ Ubicado en Alameda 2062. Una de las capacidades del profesor Caiceo es preocuparse de las construcciones; aquí reparó la Iglesia, las salas de clases y los patios. El colegio se encontraba en muy mal estado y fue reparado y remozado enteramente. Para la autora de este trabajo esta acción fue relevante porque en su Capilla contrajo matrimonio religioso.

⁶⁰² Ubicado en Santa Anselma 0240, La Cisterna; aquí, el profesor Caiceo continuó su afición por las construcciones y rehízo el establecimiento totalmente en su gestión inicial, inaugurando las nuevas dependencias el Ministro Sergio Bitar en 2004 (Caiceo, 2010). Preocupado de mejorar la calidad de los aprendizajes ha colocado en todas las salas equipos multimedia y pizarras interactivas. La autora de este estudio ha trabajado aquí y le consta todo lo realizado.

⁶⁰³ Ubicado en Unión Americana 151, comuna de Santiago. Este establecimiento también fue mejorado substancialmente en sus dependencias: Capilla y salas de clases, incluso se construyó una sala de música acústica. También colocó equipos multimedia en todas las salas de clases. A la autora de esta investigación le consta por haber trabajado allí y quiere en especial este colegio, pues allí realizó sus estudios primarios y secundarios.

Internacional dirigido por Francisco Tokos en Perú; en 1995 el “Diploma de Honor como Andino Destacado” en el 204° Aniversario de la Fundación de la Ciudad de Los Andes, entregado por la Ilustre Municipalidad de esa ciudad; en el 2007 el Premio “Orden al Mérito Educacional y Cultura Prof. Julio Orlando Araya” entregado por la Universidad Mayor en Santiago; en el 2008 la “Medalla Oreste Plath” entregada por la Academia de Literatura Infantil y Juvenil de Chile como un reconocimiento por los 40 años de fundación del DUOC. También aparece citado en el Diccionario International *Who's Who of Intellectuals* del International Biographical Centre of Cambridge, England, 9th.ed., 1992, p. 103 (Caiceo, 2015c).

Sin embargo, su labor más importante como docente ha sido su labor académica en el ámbito universitario, pero ello no será abordado en este trabajo.

3.- El Origen del Departamento Universitario Obrero Campesino -Duoc- y el Rol desempeñado en él por Jaime Caiceo

a) Coyuntura Histórica que Posibilita el Surgimiento del DUOC y sus fundamentos filosóficos

Lo más significativo de la Federación de Estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile de 1968 fue la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- a fines de ese año. Se pretendía que esta organización fuera dependiente de la Escuela de Pedagogía -que luego se transformaría en la Facultad de Educación-, pero el Director y futuro Decano de la época, el Presbítero Fernando Cifuentes Grez, no lo quiso. Sin embargo, el Rector de la universidad, Fernando Castillo Velasco -impulsor de la reforma iniciada en 1967-, acogió al DUOC como un programa de Rectoría y eso permitió que en marzo de 1969 iniciara sus actividades el primer Liceo Popular (Caiceo, 1980; Caiceo, 2008a).

La crisis del mundo de esa época se expresaba también en la educación superior; esta crisis llegó a Chile en 1967 y, por ende, a la Pontificia Universidad Católica de Chile; ello motivó la Reforma Universitaria iniciada ese mismo año el 11 de agosto. Fruto de esta situación, y como resultado de la Reforma, se produjo el surgimiento del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC-. Uno de los principios de la Reforma Universitaria sostenía que la universidad debía estar al servicio de la sociedad en la cual estaba inserta, en otros términos, que la universidad y el mundo debían estar estrechamente ligados. De esta manera, los universitarios, al entregar sus conocimientos a la sociedad, devolvían en parte el esfuerzo que hacía un país subdesarrollado como Chile para mantener las universidades. La reforma pretendía que la universidad estuviera abierta a todos los chilenos. En ese contexto, el DUOC tiene sus inicios a fines de 1968, producto de la disconformidad de los universitarios con su situación de privilegios respecto a los demás estudiantes y, especialmente, de los obreros y campesinos. Por otra parte, el DUOC surgió en una Universidad Católica, inspirándose los fundadores en el pensamiento humanista cristiano, reforzado por las Conclusiones del Concilio Vaticano II, de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín y del gobierno social cristiano de Frei Montalva (Caiceo, Navarro, 2008). Por lo mismo, en los considerandos de la fundación del DUOC, se afirma: *“Nuestra reflexión nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral, que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos Educación*

*Liberadora*⁶⁰⁴, esto es, lo que convierte al educando en sujeto de su propio destino” (Caiceo, Navarro, 2008: 55).

La idea de la creación del DUOC nace del mandato evangélico: *“Id y enseñad a todas las gentes”* (Mt. 28, 19). En ese contexto se puede ligar el conocimiento con la necesidad de hacer más humana la vida, captando en cada grupo una forma de progresar, ya que como dice Toffler (1999) *“el conocimiento da poder”*.

De esta forma un grupo de dirigentes universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que eran Francisco Tokos, Iván Navarro y Jaime Caiceo hacen realidad ese sueño encarnando su verdadero sentido en la frase *“Duoc: el compromiso de la Universidad con el Pueblo”* (Caiceo, 2009).

Por el trabajo realizado en las poblaciones marginales de Los Andes por nuestro autor, es comprensible que asuma el rol protagónico que tuvo en la creación e inicio del DUOC.

b) Primeros Liceos y Centros Técnicos del DUOC

Cabe destacar que Jaime Caiceo asume la dirección del Liceo Popular N° 1 del DUOC en 1969 y comienza sus clases el 1° de abril de ese año. Los primeros alumnos provenían de los sindicatos de la propia universidad y Ministerio de Obras Públicas, con el cual se firmó un convenio especial. El primer liceo partió en el mismo Pedagógico de la universidad, ubicado en Dieciocho 102, con un poco más de 300 alumnos; en él se entregaba enseñanza básica y media a todas las personas que tenían sus estudios incompletos. También se firmó un convenio con el Ministerio de Educación, entidad que a fines de ese año mandó una comisión para que tomara exámenes a los alumnos y sus notas fueran reconocidas. Este reconocimiento de los estudios permitió que rápidamente empezaran a surgir otros liceos y, al segundo año, había tres y así sucesivamente hasta llegar a más de cinco sedes en Santiago (Caiceo, 2015b).

El DUOC, como ya se indicó, perseguía abrir la universidad a las clases obreras y campesinas del país marginadas de cultura y educación. Gracias al aporte de alumnos de otras carreras, en 1970 se creó el primer Centro Técnico, el cual funcionó en el antiguo Liceo Alemán ubicado en Moneda con la actual Norte Sur, siendo el propio Jaime Caiceo su primer Director.

Había cursos de las más diversas áreas. Para las mujeres había peluquería, modas, artesanías⁶⁰⁵; para los hombres fundamentalmente había carreras técnicas como dibujo técnico, topografía, mecánica. Este fue el inicio de una gran expansión que el DUOC empezó a tener rápidamente, porque era tal el impacto que esta política educativa impulsada por tres alumnos y, gracias al apoyo del Rector de la universidad, significó que en Santiago se llegara a tener en un plazo de cuatro años, cuarenta y cuatro sedes repartidas a lo largo de los diferentes sectores de la capital.

Para poder administrar aquello, le pidieron a Jaime Caiceo Escudero que asumiera la gestión administrativa y financiera de la institución, siendo nombrado

⁶⁰⁴ Término acuñado por Paulo Freire y asumido por los Obispos Latinoamericanos en la Conferencia de Medellín (1968).

⁶⁰⁵ Posteriormente, se creará en Santiago una Unidad propia de capacitación para la mujer UNIC: Unidad de Instrucción Comunitaria (Caiceo, 2008b).

en 1972 Director Administrativo del DUOC, cargo que hoy en día se llama Vicerrector Económico y Administrativo. La organización administrativo-financiera de la institución significó, a su vez, que los alumnos que, en un comienzo iban gratis, empezaran a cancelar un pequeño aporte muy insignificante, pero eso posibilitó que al cabo del tercer año, los alumnos de la universidad que eran profesores en las diferentes sedes del DUOC, comenzaran a recibir un incentivo económico, fuera del incentivo académico que ya recibían por parte de la Rectoría de la universidad: créditos facultativos, válidos para sus carreras (Donoso, 1976).

También llegaban presiones de provincias y fue así como en el año 1972, el DUOC comenzó a extenderse a provincias. Primero partió el Plan Sur: Osorno, Valdivia, Puerto Montt, Chillán, Temuco, Concepción. Esto significó que al cabo de 3 años (1975) el DUOC estuviera presente desde Arica a Punta Arenas: 105 sedes conformaban la institución con centros técnicos y liceos populares a lo largo del país (Caiceo, 2015b).

Con el advenimiento de la dictadura militar, el Rector Castillo fue depuesto y asumió como Rector Delegado de la Junta de Gobierno, el Almirante Jorge Sweet en octubre de 1973. Durante los dos primeros años, él respetó la política que el DUOC tenía y durante ese periodo, a su vez, quiso darle vida jurídica a la institución. Fue así como surgió la Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino, hoy conocida como fundación DUOC - UC.

En cuanto a la labor profesional del profesor Caiceo en el DUOC se han recopilado entrevistas de profesionales y académicos que avalan la importancia de este trabajo del que sus huellas son palpables al leerlas, reconociendo *“un trabajo serio y responsable”* (Servat, 2015):

“Conozco a Jaime, desde el año 1969 cuando DUOC impartía cursos Pre Universitarios y asistía a clases para preparar la Prueba de Aptitud Académica. En ese lugar logré un crecimiento, tanto personal como profesional, porque el profesor Caiceo creyó en mí para desarrollar una carrera funcionaria dentro de la institución, sin conocerme como persona cuando recién egresaba en la escuela Industrial; me ofreció trabajar en el proyecto ambicioso llamado DUOC” (Villarroel, 2015).

Algo similar agrega el Jefe del Departamento de Servicios del Duoc durante esa época, don Luis Alfredo Cabrera Contreras:

“En el DUOC fui jefe del Departamento de Servicios entre 1974 -1979; desde 1974 prestaba servicios al DUOC con mi auto, y de ahí Jaime Caiceo me invitó a trabajar en su equipo de gestión. Fue muy importante mi ingreso en esa calidad ya que me mostró una forma de trabajo intenso, de mucha presión, pero cordial y de mucho respeto; siempre lo conocí en el DUOC como Director Administrativo y mientras ocupaba ese cargo, además era profesor universitario y de una escuela de adultos nocturna” (Cabrera, 2015).

c) Cómo Comenzó a Funcionar el DUOC desde el Punto de Vista Administrativo-Financiero

El profesor Jaime Caiceo Escudero asumió la Dirección Administrativo-Financiera del DUOC -tal como ya se indicó- cuando éste se había comenzado

a extender a todo Chile; ello fue a partir del año 1972. Primeramente comenzó el trabajo sólo con 3 o 4 personas. Según las palabras en una entrevista, señala:

"Lo más relevante, desde el punto de vista administrativo financiero fue establecer un Manual de Procedimientos Administrativos, Contables y Financieros para todas las sedes del país. Para ello tuve la asesoría de una organización de auditores titulados en la Facultad de Administración y Economía de la Universidad Técnica del Estado -UTE-, hoy Universidad de Santiago de Chile -USACH-⁶⁰⁶: Juan Carlos Ortiz y Pedro Berrios, quienes eran ejecutivos de ACAL (empresa auditora). Ellos colaboraron con la organización y conmigo para establecer ese primer Manual de Procedimientos y el Plan de Cuentas, necesarios para funcionar" (Caiceo, 2015b).

Para poner en práctica el Manual de Procedimientos se realizó una Jornada en Punta de Tralca con todos los Directores y Secretarios Administrativos de las diferentes Sedes del DUOC.

"En esas jornadas se interiorizó toda la gente de cómo se debía funcionar; se estableció, por sistemas de control interno y de seguridad que, salvo las cuentas de Chiloé, Aysén y Magallanes -que funcionaban con el Plan Austral⁶⁰⁷, en que los recursos los manejaba el director de cada sede con don Jorge Gilbert-, todas las demás sedes del país debían depositar todos los días los recursos recaudados el día anterior a la cuenta corriente central del DUOC en Santiago" (Caiceo, 2015b).

Se eligió esta medida centralizadora de los recursos para familiarizar a los funcionarios en su labor, considerando que, salvo excepciones, no eran personas formadas en el área contable. Esta medida se mantuvo desde 1973 hasta 1975, año en que se establecieron las zonas por regiones (5 en total en el país): Antofagasta, Valparaíso, Talca, Concepción y Puerto Montt. Cada zona tenía un Coordinador que manejaba sus recursos, rindiendo a la Dirección central. Los recursos de las 44 Sedes de Santiago eran manejados centralizadamente.

"De esta forma se manejaban los recursos administrativos y financieros. Pero, al mismo tiempo, a todos los funcionarios se le hizo contrato de trabajo a partir del año 1975, cuando el DUOC logró su personalidad jurídica como Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino. De esta forma, se regularizó la parte financiera y administrativa del Duoc y la gestión de personal. Respecto de las adquisiciones, muchas se hacían a nivel central, pero se le pedía a cada sede que llevara un inventario de los bienes que recibía".

"Esta fue la manera cómo se logró echar las bases administrativas y financieras del DUOC y, tal como lo desarrollé en mi tesis de Magister en Educación (1980), se pasó de una estructura organizacional simple a una estructura organizacional compleja" (Caiceo, 2015b).

⁶⁰⁶ Curiosamente, al salir del DUOC en 1977, desde el año siguiente ingresó a trabajar a esa Facultad, el profesor Caiceo y aún trabaja allí.

⁶⁰⁷ El Senador Juan Hamilton que representaba a las entonces Provincias de Chiloé, Aysén y Magallanes, logró a través de una ley de su autoría que la CORFO entregara el 2% de sus recursos al DUOC de las respectivas Provincias. Esos fondos debían rendirse a la Contraloría General de la República y eran administrados en cada Sede, siendo supervisados por el Sr. Jorge Gilbert, quien hacía las rendiciones pertinentes. A ello se le denominó Plan Austral.

Siguiendo con las entrevistas, una estrecha colaboradora, expresa:

"Compartir con él fue sentar un precedente en mi vida personal, en el sentido que cuando se cree en un proyecto como el de la magnitud del DUOC, todo es posible si se aúnan fuerzas, conocimientos e ideales. Aprendí mucho con él y su trabajo en el DUOC lo califico como brillante; en su calidad de Director Administrativo, logró mantener por tantos años a lo largo y ancho del país, tantas sedes funcionando" (Herrera, 2015).

d) Activa Participación de Jaime Caiceo Escudero en la formación del DUOC

En este contexto es importante señalar lo que el doctor Caiceo indica en la entrevista realizada para llevar a efecto esta investigación:

"Iván Navarro, Francisco Tokos y el que habla, propusimos desde la Federación de Estudiantes una serie de medidas... pero lo más significativo fue la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC-a fines de 1968... Entonces el rector Fernando Castillo Velasco, impulsor de la reforma iniciada en 1967 en la Universidad Católica de Chile, acogió al DUOC como un programa de rectoría y eso permitió que en marzo de 1969 formáramos el primer Liceo Popular" (Caiceo, 2015b).

Respecto a lo indicado por el profesor Caiceo y, que ratifica sus dichos, es relevante señalar lo que exponen en las entrevistas realizadas a personas que compartieron con él en la formación del DUOC; entre ellos se destacan:

- Subalterno directo en la gestión administrativa:

"En varios momentos de mi permanencia allí encontré el apoyo fraterno y comprensivo, que hasta el día de hoy es recordado con profundo afecto por mi familia y que me ha llevado a replicar en otras personas el ejemplo que él me dio: las ideas primordiales en el formar una Iglesia que se acercara a los más desposeídos en el contexto de los 60 del siglo pasado, post Concilio Vaticano II y Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín" (Farrán, 2015).

- Director de Sede en Santiago:

"Jaime realizó el sueño de favorecer a los más desposeídos mediante la creación del DUOC, con el fin de que pudieran capacitarse y darles la oportunidad de crecer como personas, a fin de poder aspirar a mejores puestos dentro de sus trabajos" (Villarroel, 2015).

- Coordinadora Académico-Administrativa:

"Reconozco en el Sr. Caiceo una especial habilidad en el manejo del área de administración y finanzas, como también, una envidiable memoria... En cuanto al trabajo que realizó en el DUOC -mientras fue Departamento Universitario Obrero Campesino- fue trascendente y significativo para miles de personas que pudieron mejorar su calidad de vida a través de lo que ofreció el DUOC para terminar sus estudios o aprender un oficio o realizar una carrera técnica." (Tamblay, 2015).

- Directores de Sedes de Provincias, Arica y San Antonio⁶⁰⁸:

"El haber compartido con él parte de su vida fue una afirmación de mis principios y valores, una oportunidad para desarrollar mi vocación profesional y adentrarme en el mundo de la educación popular. Jaime era un hombre de convicciones, de una notable capacidad de gestión, muy creativo. En cuanto a la creación del DUOC, Jaime, junto a otros precursores, fue un elemento significativo en la construcción de una Iglesia terrenal, vinculada fuertemente a la base social" (Leblanc, 2015). "Con Jaime aprendí que la mística era esencial para lograr los objetivos propuestos, aprendí la tolerancia, necesaria para entender que el otro también era persona. Jaime era un hombre sencillo, lleno de humanismo, trabajador, comprometido con el proyecto cristiano, de hacer una transformación educacional con el compromiso de la Universidad Católica con el pueblo, sobretodo en una tarea tan transformadora como dar capacitación a miles de estudiantes de muy escasos recursos. Jaime creyó siempre en lo que hacía y así lo hacía saber, en sus mensajes, como Director Administrativo y Económico del DUOC" (Velasco, 2015).

- Importante es precisar el rol que jugó Jaime Caiceo en el desarrollo del Plan Campesino del DUOC (Caiceo, 2006). Al respecto, el Director del Programa de Capacitación Campesina, recuerda:

"Mi responsabilidad en el Proyecto de Capacitación Campesina que procuraba abrirse paso en una Institución orientada a sectores populares urbanos y que ahora se dirigía hacia el sector campesino, necesitaba de un impulso, una fuerza más gravitante que legitimara su presencia como preocupación, ahora por los pobres del sector Rural; ello tuvo en Jaime Caiceo un gran aliado" (González F., 2015).

e) Aprobación de los Estatutos del DUOC por parte del Estado

El 11 de septiembre de 1973, por la interrupción de la democracia chilena, el proceso de la obtención de la Personalidad Jurídica para el DUOC, iniciado en el Consejo Superior de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quedó en suspenso. Al asumir la Rectoría, en calidad de Delegado de la Junta Militar, en octubre de ese año, el Vicealmirante Jorge Swett Madge, designó una Comisión para que elaboraran los Estatutos de la Fundación DUOC. El 28 de diciembre de ese mismo año, el Rector Swett firmó los Estatutos de la Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- de la Universidad Católica de Chile para que se iniciaran los trámites legales en el Ministerio de Educación y en el Ministerio de Justicia, a fin de obtener la personalidad jurídica. El 30 de octubre de 1974 se aprobó el Decreto que otorgó Personalidad Jurídica a la Fundación DUOC por parte del Ministerio de Justicia: Se publicó en el Diario Oficial con el N° 1.381 el 22 de noviembre de ese mismo año.

Complementario a lo anterior, se encuentra la aprobación del Decreto 205 de 1975 por parte del Ministerio de Educación que reconoce como válidas las carreras sub-técnicas y técnicas del DUOC. Esta situación es muy relevante para el desarrollo de la educación superior en Chile, pues esas carreras y el DUOC como institución, servirán de modelo para la creación en 1981 de los Institutos

⁶⁰⁸ Con la vuelta a la democracia en 1990, los Directores del DUOC, Luis Leblanc y Sergio Velasco fueron elegidos diputados por sus respectivas zonas.

Profesionales (decreto 5) y Centros de Formación Técnica (Decreto 24). EL DUOC fue la base de ello (Caiceo, 2015b).

Sin embargo, el gobierno militar no veía con buenos ojos que existiera una institución por todo Chile entregando educación, capacitación y perfeccionamiento a jóvenes, mujeres y campesinos -se percibía un sesgo ideológico-político- y le solicitó al Rector Swett que fuera eliminando sedes en Provincias. De esta forma la institución comenzó a reducirse en regiones y ello posibilitó que instituciones privadas formadas por ex funcionarios del DUOC, continuaran con tal labor en Regiones, pero centrándose sólo en los jóvenes. De esta forma, el DUOC quedó reducido sólo a Valparaíso, Viña, Concepción, Talcahuano y Santiago; todas las demás sedes de las regiones fueron cerradas (Caiceo, 2015b). El equipo inicial del DUOC no aceptó la nueva decisión tomada en el gobierno y en la Dirección Superior de la Universidad, lo cual trajo roces y desavenencias entre los mismos directivos del DUOC y entre ellos y las autoridades universitarias, lo cual significó que a fines de 1977, el Rector Swett decidiera cambiar el equipo directivo de la institución (Caiceo, 2015).

4.- Conclusiones

Según los antecedentes investigados en este estudio, se puede concluir:

- 1) El origen del Departamento Universitario Obrero Campesino está inspirado en la doctrina social cristiana de la Iglesia Católica post conciliar y surge en la Universidad Católica de Chile por tres estudiantes del Pedagógico de esa universidad, uno de los cuales es Jaime Caiceo.
- 2) En las entrevistas realizadas, la opinión generalizada indica que Jaime Caiceo tuvo un rol preponderante en la organización de la institución—en darle una estructura organizacional a la institución- y en el manejo financiero de la misma, en el apoyo a la extensión de sedes a Provincias y en la instauración del Plan Campesino. A su vez, varios de los entrevistados, señalan como que su accionar iba más allá de su cargo de Director Administrativo, transformándose en el ejecutor de la política de la institución; se le menciona como el segundo hombre de la institución.
- 3) La acción desarrollada por nuestro educador obedece a su profunda concepción religiosa, muy católica, que se manifiesta tanto en el ámbito familiar como en el profesional.
- 4) Su personalidad es descrita como un hombre sencillo, abierto siempre a escuchar, preocupado de los demás hasta en los detalles más íntimos; en síntesis, un verdadero líder.
- 5) El accionar del profesor Caiceo va más allá, pues su trayectoria está plasmada en libros y artículos que ha publicado, tanto en Chile como en el extranjero. En esos escritos ha quedado plasmada su perspectiva educacional en donde sistematiza su pensamiento como un educador cristiano que ha sido capaz de poner en práctica en los lugares donde se desarrolla en el día a día, como ha quedado explicitado por el rol desempeñado en el DUOC. Más aún, en cada lugar en que ha estado en cargo directivo, ha publicado la historia de la institución en un libro: En el caso del DUOC está su tesis de Magíster (Caiceo, 1980) y el texto más citado en este trabajo (Caiceo, Navarro, 2008); en el caso del colegio de los Sagrados Corazones del Arzobispado de Santiago, *Un Colegio comprometido con su Iglesia* (1995, Santiago de Chile: Patrocinado por la Sociedad Chilena de Historia de la Educación y la Sociedad de Historia

de la Iglesia en Chile) y su tesis doctoral, basada en un modelo de gestión financiera allí implementado *Un Modelo de Gestión Financiera para Colegios de Iglesia* (2006: Mendoza: Pontificia Universidad Católica Argentina); en el colegio Santa Familia fue co-autor de *Historia de los 150 Años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de la Misión en Chile* (2004: Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Familia y Compañía Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl); finalmente, en el colegio Santa Isabel de Hungría *Huellas de Amor de una Mujer Chilena* (2010: Santiago de Chile: Ediciones colegio Santa Isabel de Hungría). Como se puede apreciar, su huella ha ido quedando no sólo en sus acción pedagógica, administrativa y estructural sino que también en obras escritas.

5.- Bibliografía

A.- Libros y Revistas

- Donoso, Sebastián et al. (1976). *Informe sobre el Área Administrativa de la Fundación DUOC*. Santiago de Chile: CIDE.
- Caiceo, Jaime (1980). *El Desarrollo Estructural de una Organización Educacional No Formal: Caso Estudio Fundación DUOC, en su Primera Década de Existencia: 1968 - 1978*. Santiago de Chile: Tesis para optar al Grado de Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 458 pp.
- Caiceo, Jaime (2006). "El DUOC y su Aporte a la Educación de los Obreros y Campesinos Chilenos Durante la Primera Década de Existencia (1968-1978)". *Revista de Educação*, Nº 20, junho, PUC - Campinas, Brasil, pp. 121/136.
- Caiceo, Jaime (2008a). "Los Orígenes del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- de la Pontificia Universidad Católica de Chile". *Perspectivas Educativas*, Nº 8, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, pp. 13/32.
- Caiceo, Jaime (2008b). "El Departamento Universitario Obrero Campesino - DUOC- y su Aporte a la Educación de la Mujer Pobladora y Campesina durante la década del 70, del siglo pasado, en Chile". *El Pajar. Cuaderno de Etnografía Canaria*, II Época, Nº 25, agosto. Islas Canarias, España: Asociación Cultural "Pinolere, Proyecto Cultural", pp. 182/187.
- Caiceo, Jaime (2009). "El DUOC como expresión de la Educación Popular en la Década del 60 en Chile". *Cadernos de História da Educação*, Vol. 8, Nº 2, Julho a Dezembro, Universidade de Uberlândia, Brasil, pp. 313/326.
- Caiceo, Jaime (2010). *Huellas de amor de una Mujer Chilena: Congregación Religiosa Hermanas Franciscanas Cooperadoras Parroquiales - Colegio Santa Isabel de Hungría*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Isabel de Hungría, Imprenta Madrid, 206 pp.
- Caiceo, Jaime; Navarro, Iván (2008). *DUOC: Un Sueño Estudiantil Hecho Realidad*. Santiago de Chile: Patrocinado por la Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores. Avals Académicos: Pontificia Universidad Católica Argentina y Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Imprenta Madrid, 156 pp.
- Swett Madge, Jorge (1974). "Discurso al celebrarse la obtención de la Personalidad Jurídica del DUOC" en Caiceo, Navarro (2008)

DUOC: Un Sueño Estudiantil Hecho Realidad. Santiago de Chile: Imprenta Madrid.

Toffler, Alvin (1999). *El Cambio del Poder*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.

B.- Entrevistas:

Cabrera Contreras, Alfredo (2015). *Entrevista*. Licenciado en Ciencias Económicas. Cargo en el DUOC: Jefe Departamento de Servicios. Fecha de permanencia: 1974-1979. Realizada el 3 de agosto.

Caiceo Escudero, Jaime (2015a). *Entrevista*. Profesor de Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro fundador del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- a fines de 1968. Asume la Dirección Administrativo-Financiera a partir del año 1972 hasta 1977. Realizada el 22 de junio.

Caiceo Escudero, Jaime (2015b). *Entrevista*. Profesor de Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro fundador del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- a fines de 1968. Asume la Dirección Administrativo-Financiera a partir del año 1972 hasta 1977. Realizada el 25 de julio.

Casanueva Ojeda, Héctor (2015). *Entrevista*. Máster Profesional en Comunidades Europeas. Cargo en DUOC: Vice-Coordinador General del DUOC Internacional. Fecha de permanencia: Marzo 1969-septiembre 1973. Realizada el 14 de julio.

Farrán Balagna, Luis (2015). *Entrevista*. Técnico en Administración de Empresas. Cargo en DUOC: Jefe Departamento de Personal y Jefe Departamento de Adquisiciones. Fecha de permanencia: 1973-1980. Realizada el 20 de mayo.

González Ferreiro, Hugolino (2015). *Entrevista*. Profesor, Psicopedagogo, Mediador Familiar. Cargo en el DUOC: Director del Plan Nacional de Capacitación Campesina. Fecha de permanencia: 1974-1982. Realizada el 22 de septiembre de 2015.

González Matus, Julio (2015). *Entrevista*. Magíster en Educación. Cargo en DUOC: Coordinador Regional en Antofagasta. Fecha de permanencia: 1972-1980. Realizada el 27 de mayo.

Herrera Gutiérrez, Mónica (2015). *Entrevista*. Estudios de Pedagogía en Matemáticas. Cargo en DUOC: Administrativa en Departamento de Tesorería y Contabilidad; Encargada de Rendiciones de Cuenta a Contraloría General de la República. Fecha de permanencia: 1973-1977. Realizada el 14 de julio.

Leblanc Valenzuela, Luis (2015). *Entrevista*. Trabajador Social y Magister en Educación. Cargo en DUOC: Director sede Arica. Fecha de permanencia: 1974-1980. Realizada el 14 de julio.

León Gallardo, René (2015). *Entrevista*. Meteorólogo. Compañero de curso en el colegio de Jaime Caiceo. Realizada el 8 de julio.

Moreno Moreno, José Gabriel (2015). *Entrevista*. Profesor de Educación General Básica. Compañero de curso en el colegio de Jaime Caiceo. Cargo en DUOC: Inspector General de la Sede de Artes. Fecha de permanencia: 1974-1980. Realizada el 17 de mayo.

Rousseau Pleau, Yvon (2015). *Entrevista*. Profesor de Filosofía. Compañero de curso en la Universidad de Jaime Caiceo. Realizada el 5 de junio.

- Servat Poblete, Berta (2015). *Entrevista*. Socióloga y Doctora en Ciencias de la Información y Comunicación. Cargo DUOC: Especialista en Educación. Fecha de permanencia: 1975-1976. Realizada el 13 de julio.
- Tamblay León, Elsa (2015). *Entrevista*. Profesora Primaria y Especialista en Administración Educacional. Cargo en DUOC: Coordinadora Académica Zona Central Oriente, Santiago; Jefe Departamento de Programas Regulares; Jefe Departamento de Admisión y Registro Curricular. Fecha de permanencia: 1974-1985. Realizada el 27 de mayo.
- Tapia Miranda, Fernando (2015). *Entrevista*. Profesor de Filosofía y Sacerdote. Compañero de curso en la Universidad de Jaime Caiceo. Realizada el 27 de mayo.
- Velasco de la Cerda, Sergio (2015). *Entrevista*. Profesor y ex Diputado. Cargo en DUOC: Director sede San Antonio. Fecha de permanencia: 1972-1981. Realizada el 24 de mayo.
- Villarroel Zamora, Alejandro (2015). *Entrevista*. Egresado Construcción. Cargo en DUOC: Secretario, Inspector General y Director Sede Universitario Salvador. Fecha de permanencia: 1970-1977. Realizada el 20 de mayo.
- Williamson, Guillermo (2015). *Entrevista*. Doctor en Educación. Cargo en DUOC: Supervisor Académico-Administrativo. Fecha de permanencia: 1974-1978. Realizada el 25 de mayo.

c) Otros

Caiceo, Jaime (2015c). *Curriculum Vitae*. Entregado por el interesado a la autora de la investigación. Figura, a su vez, en los archivos de la Universidad de Santiago de Chile.

UNA REVISIÓN CONCEPTUAL: IDEAS PEDAGÓGICAS DE DEWEY Y MAKARENKO Y SU INFLUENCIA EN LATINOAMÉRICA.⁶⁰⁹

Antonio Padilla Arroyo, Xóchil Virginia Taylor Floresⁱ

El presente trabajo tiene como objetivo principal examinar la influencia del pensamiento pedagógico de John Dewey y de Antón Semionovich Makarenko en América Latina. La importancia de ambos autores se expresó en algunos conceptos básicos que se ensayaron en distintos países y ámbitos educativos. La trascendencia y originalidad de sus formulaciones teóricas y empíricas enriquecieron el pensamiento pedagógico latinoamericano.

⁶⁰⁹ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre el pensamiento pedagógico de Dewey y Makarenko y es resultado de la tesis doctoral "Ideas y experiencias: Horizontes pedagógicos en las obras de John Dewey y Antón S. Makarenko".

En México, las ideas pedagógicas de Dewey estuvieron presentes en los años 20's-30's, gracias a figuras como Moisés Sáenz, quien las retomó en su proyecto de la Escuela Rural; de igual forma en Brasil, a través de figuras como Anísio Teixeira y Carlos da Silveira quienes las impulsaron en el contexto educativo de su época, como es el caso de éste último quien las aplicó en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos. También la obra que Dewey desarrolló junto con McLellan denominada "La Psicología de Número", fue una aportación para la enseñanza de las matemáticas en Brasil.

Por su parte Makarenko influyó también en México, así como en Cuba. En México se pudieron identificar sus ideas en las escuelas nocturnas del Distrito Federal y en las correccionales de los años 20's y 30's. En la actualidad se localizó una telesecundaria en el Estado de México, en la cual su director pone en práctica algunas de las propuestas makarenquianas con sus alumnos. Por su parte en Cuba, Makarenko influyó en las escuelas normales de los años 60's, como se pudo constatar gracias a una historia oral que se realizó con una de las denominadas "Maestras Makarenko", quienes fueron formadas en el campo en los años 60's posterior a la revolución cubana.

Para el estudio de las influencias de Dewey y Makarenko en América Latina, se utilizó el método comparativo a fin de identificar los mecanismos de apropiación de algunos de sus conceptos, así como para comprender el significado de las prácticas educativas que se desplegaron en diversos espacios y tiempos específicos. Asimismo utilizamos las categorías de Reinart Koselleck de "experiencia y perspectiva"; que son las que nos permiten construir el tiempo histórico de manera dialéctica, al traer del pasado conceptos que en el presente se re-construyen con un lenguaje que los enriquece y que los lleva de vuelta en el tiempo para entender su propuesta inicial.

UNA REVISIÓN CONCEPTUAL: IDEAS PEDAGÓGICAS DE DEWEY Y MAKARENKO Y SU INFLUENCIA EN LATINOAMÉRICA.⁶¹⁰

Antonio Padilla Arroyo, Xóchil Virginia Taylor Floresⁱⁱ

Introducción

El trabajo se centra en examinar la influencia de John Dewey y de Antón S. Makarenko en el contexto latinoamericano, identificando sus principales conceptos básicos y complementarios de sus formulaciones pedagógicas y en comprender la manera en que fueron apropiadas sus ideas en experiencias educativas de otros países. Para ello se utilizó como recurso teórico y metodológico la propuesta de tiempo histórico y las dos categorías propuestas por el sociólogo alemán Reynart Koselleck; "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa". Esos niveles se conciben de manera

⁶¹⁰ El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre el pensamiento pedagógico de Dewey y Makarenko y es resultado de la tesis doctoral "Ideas y experiencias: Horizontes pedagógicos en las obras de John Dewey y Antón S. Makarenko".

dialéctica, es decir, que mediante esos conceptos se reconoce el contexto en los que surgen, espacio de experiencia, y, con base en este, reflexionar sobre las posibilidades que tiene para comprender, explicar y responder a problemas en otros contextos, así como los límites y los alcances de la experiencia, en otras palabras el horizonte de expectativa. Las relaciones entre una y otra son las relaciones entre pasado y presente, tiempo histórico, al mismo tiempo que los lugares de la experiencia, esto es, de su pertinencia y capacidad para su transferencia y recepción de un contexto a otro, espacio histórico, enriqueciéndose con nuevas experiencias en el presente y regresando de nuevo al pasado (Koselleck, 1993). Desde la historia de la educación y de las ideas pedagógicas y con esta propuesta teórica y metodológica es plausible estudiar y comprender porqué y cómo ciertas ideas, conceptos y prácticas educativas de Dewey y Makarenko se transfieren, se recrean y reciben en contextos diversos pero con preocupaciones similares, de tal manera que respondan a problemas y dilemas educativos específicos.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano y Antón S. Makarenko (1888-1952), pedagogo soviético elaboran su pensamiento pedagógico en el marco de sociedades que enfrentan procesos de transformación en todos los órdenes de la vida. Ambos están profundamente comprometidos con los cambios educativos de sus respectivas realidades y consideraron que las teorías pedagógicas de su tiempo eran insuficientes para atender y resolver los problemas educativos que enfrentaban sus sociedades. De ahí su interés por producir nuevas ideas y conceptos y propiciar inéditas prácticas educativas con el objetivo de modificar las existentes. Acaso en esto radica la originalidad de sus propuestas, de sus conceptos y de sus experiencias, así como la vigencia de gran parte de sus formulaciones para iluminar y servir en otras realidades pedagógicas.

La influencia de Dewey en Latinoamérica

Dewey impulsó su pragmatismo consecuente⁶¹¹ y lo llevó a la práctica en su “Escuela Laboratorio” de la Universidad de Chicago, la cual funcionó de 1896 a 1904 (Schafhauser, 2002). La importancia de sus ideas pedagógicas se dieron a conocer en varios países como China, Japón, Bélgica, Turquía, Yugoslavia, Rusia y en países latinoamericanos como: Argentina, Costa Rica, Colombia, Perú, Brasil y México (Depaepe & Simon, 2005). El presente trabajo se centró en revisar la influencia de Dewey en México y en Brasil a través de sus conceptos básicos y complementarios.

⁶¹¹ El pragmatismo es una corriente filosófica que surge a finales del siglo XIX y principios del XX. Los principales representantes fueron: Peirce, W. James, Dewey y G.H. Mead. La versión del pragmatismo defendida por Dewey se denomina instrumentalismo. Coincide con Peirce en la idea de una comunidad de investigación (González, 2007:18-19).

La pedagogía de Dewey en las Escuelas Rurales mexicanas

En México siempre se mostró gran interés por los sistemas educativos de Estados Unidos, por ello en los años 20's viajó un contingente de funcionarios mexicanos entre los que se destacan: Manuel Gamio, Eulalia Guzmán, José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. (Schaffhauser, 2002). El pensamiento pedagógico de Dewey se incorporó en el proyecto indigenista mexicano de educación rural con las denominadas "casas del pueblo"⁶¹² a partir de la habilitación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921, durante la gestión presidencial del General Álvaro Obregón, cuando fue nombrado Secretario de Educación Pública José Vasconcelos (Rodríguez, 2014). Posteriormente, Moisés Sáenz siendo Subsecretario de Educación en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles, le dará continuidad al proyecto de las escuelas rurales mexicanas de 1924 a 1928, cuyo propósito fundamental fue sacar del abandono a la población rural y campesina⁶¹³. Cuando la propuesta pedagógica deweyana se incorporó a las escuelas rurales mexicanas, Dewey visitó México en dos ocasiones para ver de cerca la puesta en marcha del proyecto: La primera en 1923 visitando la primera misión cultural en Zacualtipán, Hidalgo (Schaffhauser, 2002) y la segunda ocasión en 1926, viajó al estado de Tlaxcala recorriendo las escuelas impulsadas por la SEP con las misiones culturales⁶¹⁴.

En 1932 Sáenz participó en el proyecto de la Estación Experimental en la región denominada de los Once Pueblos de la Cañada, en Carapan, Michoacán, para realizar un estudio etnográfico y conocer las realidades del medio indígena⁶¹⁵. En este estudio se pudieron identificar los siguientes conceptos: Democracia, educación y experiencia. *El concepto de democracia:* Sáenz coincide con Dewey, en que la democracia es un rasgo de progreso y civilización y que junto con el desarrollo social, éstos empiezan con la escuela y su entorno particular. Un salón de clase es un espacio fundamental para experimentar y recrear los valores democráticos con la intención de establecer nuevas normas que inducirán en la formación de la identidad ciudadana⁶¹⁶ (Schaffhauser, 2002).

⁶¹² Los centros educativos se llamaron inicialmente Casas del Pueblo y fueron sustentados por la comunidad (Loyo, 1985:10).

⁶¹³ Moisés Sáenz nació en Monterrey en 1888; realizó sus estudios superiores en Estados Unidos y Francia. Estudió un doctorado en filosofía en la universidad de Columbia, donde conoció a Dewey (Loyo, 1985:15).

⁶¹⁴ Boletín SEP, TOMO V, octubre, No. 10, Talleres Gráficos de la Nación, México, D.F., 1926. pp. 9-10.

⁶¹⁵ El proyecto sólo duró seis meses por los problemas que se enfrentaron con la comunidad y con las autoridades federales. La clausura se realizó a fin de año (Sáenz, 1992).

⁶¹⁶ Dewey afirma que la mente del alumno no se compara con una pizarra vacía en la cual el maestro tiene que grabar los contenidos pedagógicos, ya que el instrumentalismo deweyano poco se relaciona con el behaviorismo (Schaffhauser, 2002: 186).

El concepto de educación: Igualmente Sáenz coincide con Dewey en que la educación es un proceso de desarrollo cuyo objetivo es aumentar la cultura ciudadana y coadyuvar al progreso de la vida democrática (Schaffhauser, 2002: 186). Dewey nunca estuvo de acuerdo en las dicotomías por lo tanto, siempre trató de buscar una guía pragmatista entre la educación progresista y la tradicional.

El concepto de experiencia: Sáenz y sus colegas decidieron ponerle como nombre oficial al proyecto “Estación Experimental de Incorporación del Indio”, como un acercamiento al pragmatismo. El adjetivo “experimental” parte de la noción de experiencia y experimentación sobre el resultado que pueda ser falso o errado, así como también de estar conscientes del riesgo que representaba el proyecto en la práctica.

La pedagogía de Dewey en el contexto educativo brasileño

Las ideas pedagógicas de Dewey también se recibieron en Brasil en las primeras décadas del siglo XX, por dos de sus figuras más representativas en el ámbito educativo: Anísio Spíndola Teixeira y Carlos da Silveira. En esa época Dewey era un referente teórico en los debates internacionales, a la par que se estaba formando el nuevo hombre republicano brasileño.

Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971) fue un educador brasileño conocido principalmente por su papel en la difusión de los principios de la Escuela Nueva. Estuvo a cargo de varios cargos importantes en el gobierno en el ámbito educativo (Da Silva, 2014). Anísio realizó dos viajes a los Estados Unidos para ponerse en contacto con el sistema de educación pública. El primer viaje lo realizó en 1927 y recibió la influencia del pensamiento de John Dewey, de quien había adoptado la crítica de la democracia como plataforma para liberar al mundo. El segundo viaje que realizó a Estados Unidos fue de 1928 a 1929 y tuvo oportunidad de estudiar en el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nunes, 2010). Anísio fue el primer traductor de las obras de Dewey en Brasil, además escribe el prefacio del libro de Dewey La Democracia y la Educación (1916), lanzado en Brasil en 1936. La influencia que Anísio recibió de Dewey se pudo identificar en los siguientes conceptos:

El concepto de democracia: Anísio fincó sus bases teóricas con el pensamiento de John Dewey, especialmente su concepción de la democracia y el cambio social. En este sentido, concuerda con Dewey en la concepción lógica de la democracia, el cambio social y el niño. De ahí la importancia del papel de la educación en la sociedad, y de su carácter democrático, entendido como el proceso por el cual los individuos desarrollan un interés propio en las relaciones personales, en su dirección y la formación de hábitos que permitan cambios sin crear desorden (Mills, en Nunes, 2010).

El concepto de educador: Anísio deja implícito el papel del educador y su responsabilidad delante de un movimiento derivado de continuidades y

discontinuidades. Puntualiza la interpretación de la experiencia infantil que Dewey propone y plantea la necesidad de repasar la acción del educador, en el sentido de tornarlo capaz no sólo de establecer las coordenadas necesarias para la dirección de la actividad mental del niño, sino también, de reinstalar en la experiencia infantil la materia de estudio de manera lógica y organizada (Nunes, 2010).

Carlos da Silveira (1916-1923) también fue un educador brasileño que recibió la influencia de Dewey. Carlos da Silveira reconoció la importancia de la pedagogía de Dewey, impulsándola y aplicándola en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos – SP. En la "Revista de la Escuela Normal de San Carlos" (1916-1923) se encontraron escritos directamente relacionados a las concepciones de John Dewey en los trabajos de Carlos da Silveira cuando era estudiante (Chiari & Varotto, 2014). En su obra se pueden identificar algunos conceptos representativos del pensamiento de Dewey como son; *educación, profesor, escuela, y trabajo manual*:

Concepto de educación: Chiari & Varotto (2014) señalan que Carlos da Silveira apoyado en las ideas deweyanas propone una enseñanza inmersa en la vida, teniendo esta referencia para el desarrollo de los contenidos necesarios para despertar en el niño sus intereses y aptitudes. De la misma manera consideran que para Dewey el enfoque de la educación se centra en proporcionar al niño el contacto con los elementos que forman la vida humana, la cual, por la experiencia será capaz de ampliar y difundir más allá de sus estudios, comprendiendo de manera significativa los conocimientos acumulados por la humanidad⁶¹⁷.

El concepto de profesor: Carlos da Silveira concede el papel fundamental que desempeña el profesor en la educación, de esta manera comulga nuevamente con las ideas de Dewey al considerarlo como un guía y no como "transmisor" de contenidos⁶¹⁸. El profesor debe conocer los detalles de cada uno de sus estudiantes y así traer mayores aportaciones para la ampliación de sus experiencias y consecuentemente, de su desarrollo (Chiari & Varotto, 2014).

Concepto de escuela: Para Dewey, la escuela debe ser un espacio abierto donde los niños realmente vivan, que vivan la experiencia y que así, puedan encontrar el significado de los factores que los rodean. (Dewey, 2009 b). Chiari & Varotto (2014) refieren que para Dewey es indispensable que la escuela asuma que "sólo cuando la

⁶¹⁷ Para Dewey la educación es un proceso social vital, de ampliación y reconstrucción de la experiencia. La única educación verdadera se consigue estimulando las capacidades del niño, según las exigencias de las situaciones sociales en las que se encuentra (Dewey, 2009: 43-44). Básicamente la educación es formadora de hábitos intelectuales (Dewey, 2002:171).

⁶¹⁸ El maestro se convierte en un especie de guía, un miembro experimentado de la escuela que comprende las influencias que afectan al niño y ayuda a su auto-organización para que vaya adquiriendo una responsabilidad de colectivo y un aprendizaje democrático y llegue a descubrir por él mismo los valores individuales y sociales positivos.(Dewey 2009:32).

naturaleza y la sociedad puedan vivir en un salón de clases, cuando las formas y juguetes de aprendizaje sean subordinados a la sustancia de la experiencia, entonces existirá la oportunidad de identificarse con la cultura, ya que ambos son la clave para la democracia”.

Concepto de trabajo manual: Carlos da Silveira, enfatizaba la necesidad de que las Escuelas Normales brasileñas formaran a los profesionales de la educación en cada disciplina incorporando actividades ligadas a los trabajos manuales, como lo plantean algunas propuestas como la de John Dewey. Para Dewey un trabajo manual es un modo de actividad o de ocupación que se realiza en el taller de madera y herramientas, el taller de cocina, costura y el trabajo textil. Psicológicamente una ocupación mantiene un balance entre las fases intelectuales y prácticas de la experiencia (Dewey, 2009:32). Otro trabajo de investigación brasileño sobre la importancia de las aportaciones de Dewey a la educación, es el que aborda la temática sobre el libro "La Psicología de Número" y sus aplicaciones a la enseñanza matemática, el cual fue escrito en coautoría entre McLellan y Dewey, en los tiempos de la Nueva Escuela⁶¹⁹. Se hace hincapié en la importancia de la experiencia, que se trata de aquella compuesta por un cierto tipo de práctica basada en principios racionales⁶²⁰ (McLellan y Dewey, 1895: 23-24, en Da Silva, 2014).

La influencia de Makarenko en Latinoamérica

Antón S. Makareko fue un pedagogo de la antigua Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, el cual desarrolló su teoría pedagógica y la aplicó para rehabilitar a jóvenes delincuentes producto de los procesos bélicos, en dos de las colonias en las cuales él estuvo a cargo; la colonia Gorki y la Comuna Dzerzhinski. Fue tanto el renombre adquirido, que numerosas delegaciones y particulares la visitaron de todos los países. Todos ellos plasmaron sus autógrafos en el libro de visitas de la comuna Dzerzhinski⁶²¹. El 20 de agosto de 1929, la delegación de América Latina conformada por representantes de México, Brasil, Argentina y Perú escribieron lo siguiente: “La delegación de América Latina está maravillada por las realizaciones conseguidas en el primer país proletario. De entre estas conquistas, una de las mejores es la comuna Dzerzhinski” (E. Medinski, en Makarenko, S/F: 29).

La pedagogía de Makarenko en el contexto educativo mexicano

⁶¹⁹ En 1895 Dewey publicó junto con McLellan el libro *Psychology of Number and its Application to Methods of Teaching Arithmetic* (La psicología del número y su aplicación a los métodos de enseñanza de la aritmética) (Dewey, 2009:11).

⁶²⁰ La obra critica los métodos que insisten en la memorización, que se oponen al método psicológico, el cual se centra en el proceso mental, en el ejercicio de la atención y el juicio, y que conllevan a la formación de hábitos de análisis y de síntesis, tal y como los propuestos por Dewey, en contraposición con la capacitación memorística.

⁶²¹ El libro se encuentra resguardado en el archivo de Antón Makarenko en la URSS (Makarenko, S/F:29).

Cluade Fell (1980) menciona que la influencia de la URSS en la educación mexicana llegó por conducto de José Vasconcelos entre 1917 y mayo de 1920. En esos años Vasconcelos estuvo viviendo en Estados Unidos, la mayor parte del tiempo en California. En esa época la prensa norteamericana emitía diversas noticias de la Rusia Soviética. Este acercamiento propició que se llevaran a cabo traducciones de las obras de los principales literatos rusos al castellano. De esta manera se pudieron identificar las ideas de Makarenko en las correccionales mexicanas y en las escuelas nocturnas del Distrito Federal en los años 20's y 30's.

La influencia de Makarenko en las escuelas correccionales mexicanas

Al igual que en la URSS, también en México se estaban creando instituciones para atender a la infancia en condiciones de orfandad y de situación de calle resultado de la lucha posrevolucionaria mexicana. En estas instituciones se pudieron observar las ideas de Makarenko en ciertas prácticas aplicadas, por ejemplo, al analizar los documentos presentados en el Primer Congreso Mexicano del Niño⁶²², en una de las cinco secciones dedicada a la legislación penal, una de las principales propuestas fue la creación del Tribunal para Menores Delincuentes en el Distrito Federal. Con ello, se pretendía cambiar el procedimiento de interrogatorio para los menores delincuentes, el cual tendría que ser paternal, con un trato diferente para ganar su confianza (Padilla, 2008). Se sugería que la pena no se llevara a cabo en un reclusorio, sino en *colonias* para menores delincuentes⁶²³, implementadas como *colonias agrícolas*⁶²⁴ cubriendo la pena asignada por el tribunal.

Cuando José Manuel Puig Casauranc estuvo como Jefe del Departamento del Distrito Federal en 1929, continuó con el proyecto de reforma y conformó una Dirección que atendería las actividades culturales, cívicas y deportivas en los reformatorios⁶²⁵, centros de previsión social y los penitenciarios. Estas actividades eran prioritarias porque brindarían "(...) un tratamiento verdaderamente humano ⁶²⁶ (citado en Padilla,

⁶²² El Congreso fue convocado en 1921 por el periódico *El Universal*, en la Ciudad de México.

⁶²³ En estos años Makarenko se encuentra dirigiendo una colonia para niños delincuentes en la URSS, la cual le dio el nombre de "Colonia Gorki" (Hernández, Valdivia 1985).

⁶²⁴ Makarenko señalaba cómo debían organizarse en relación a la disciplina las denominadas *escuelas-granja* y lo señalaba de la siguiente manera "La disciplina desempeñaba un papel central porque era el mecanismo para cumplir ciertas metas que se les asignaba a los alumnos/colonos, (...) de acuerdo con la concepción de la escuela-granja" (Makarenko, S/F). Makarenko trabajaba en *colonias agrícolas* por ejemplo la "Colonia Gorki," que él dirigió, funcionaba como una colonia granja, ya que se manejaba la producción agrícola y porcina autosustentable (Hernández, Valdivia 1985:99).

⁶²⁵ La organización de las colonias que dirigió Makarenko se enfocó en atender la educación intelectual, moral, física, estética y la instrucción politécnica, además de ejercicios militares (Makarenko, S/F: 258).

⁶²⁶ Makarenko parte de la premisa de que la educación para los delincuentes debe basarse en el trato humano y a la vez, el uso de la disciplina "(...) Quien halla condiciones normales y humanas de vida, se hace normal al día siguiente" (Makarenko, 1954:579).

2008:414). A partir de 1930 los establecimientos de asistencia pública continuaron con esta racionalidad como fue el caso de la Escuela Industrial de Huérfanos, que más tarde se llamó Escuela Industrial Vocacional, la cual se formó bajo el modelo de la lógica disciplinaria y pedagógica que implementó un régimen semi-militar⁶²⁷ y funcionó mediante la mecánica familiar⁶²⁸.

Makarenko y las Escuelas Nocturnas del Distrito Federal

En 1929, meses después de la visita a la colonia Dzerzhinski, México rompe relaciones con la URSS y hasta el año 1937 continúa así⁶²⁹. A pesar del rompimiento de relaciones diplomáticas con la URSS, en México las ideas de Makarenko se continuaron recibiendo. Un ejemplo es que con fecha 21 de diciembre de 1936, la Asociación de Escuelas Nocturnas del Distrito Federal giró un oficio al Presidente Lázaro Cárdenas solicitándole, además del restablecimiento de las relaciones diplomáticas con la Rusia Soviética, se valorara la importancia de revisar la temática de la literatura infantil y para adultos que se venía utilizando, ya que era inapropiada para sus fines, como se cita a continuación:

-La literatura infantil nunca ha existido, y la improvisada, se constituye por selecciones que adormecen la personalidad naciente del educando⁶³⁰.

-La literatura infantil sea por vía metódica para adquirir la lectura, sea para despertar la afición por la lectura, no ha respondido ni responde a los altos fines que, por la lengua y sus vehículos de expresión, culminen con la creación de una dirección de la cultura y

⁶²⁷ Makarenko conformó una comunidad educativa basada en principios y en reglas, inclusive instauró un tipo de ejercicios militares, con los cuales los muchachos aprendieron a caminar con la cabeza erguida, con mejor porte y ya no traían las manos en los bolsillos. También introdujeron la regla de responder a cada orden en señal de conformidad, con las palabras “a la orden”, acompañadas con un saludo tipo militar (Makarenko, 2004).

⁶²⁸ Makarenko llegó a concebir la trascendencia de la familia en su idea de la escuela-granja en tanto que la vida social del alumno se desarrollaba dentro de ella, por eso era indispensable tener un acercamiento con los padres y enseñarles cómo debían educar a sus hijos (Makarenko, S/F).

⁶²⁹ En 1929 el Estado mexicano rompió relaciones con la URSS (Desconociéndose las causas de esta ruptura), por lo cual entre los años 1935 a 1937, varios Sindicatos y Asociaciones, entre los que destacan: la Unión de Carpinteros de Tampico, la Sociedad de Amigos de la Unión Soviética y la Asociación de Escuelas Nocturnas del Distrito Federal enviaron cartas dirigidas al Presidente Lázaro Cárdenas solicitándole se reanudaran relaciones diplomáticas, comerciales y culturales. AGN. Fondo Lázaro Cárdenas del Río /101946/caja 1073 (577/2-577.2.1).

⁶³⁰ Para Makarenko era importante escoger la literatura adecuada para los niños y los jóvenes que despierte su interés. Estaba seguro de que los mejores cuentos para niños son los que tienen temáticas sobre los animales. También consideraba importante que al contar con más edad se incorporaran a la lectura los temas que tratan sobre las relaciones humanas, sobre violencia y explotación, sin embargo, se debía evitar los cuentos sombríos que relatan y describen la muerte de seres humanos (Makarenko, 1974:73).

del sentimiento estético⁶³¹, con depresión de los grandes valores auténticos o con estancamiento de todo impulso de elevación de las masas trabajadoras poseedoras de una conciencia estética⁶³².

Makarenko en la actualidad: La Telesecundaria “Lic. Adolfo López Mateos”

En la actualidad se localizó la aplicación de las ideas pedagógicas de Makarenko en la Telesecundaria “Adolfo López Mateos”, situada en el Municipio de Nextlalpan, Estado de México⁶³³. Esta telesecundaria es muy peculiar, porque no obstante estar catalogada como una telesecundaria, está situada en una entidad que tiene todos los servicios y cuenta con un profesor asignado a cada uno de los grupos, los cuales son los encargados de impartir las clases normales como cualquier escuela, además de utilizar la televisión para recibir clases a distancia. Su Director el Mtro. Darby, recibió la influencia de Makarenko a partir de la lectura de los libros “Poema pedagógico” y “Banderas en las torres;” desde entonces incorporó varias de las prácticas pedagógicas de Makarenko como profesor. Al paso del tiempo fue nombrado director de la telesecundaria y continuó desarrollándolas. En este apartado se lograron identificar algunos conceptos como se muestra a continuación:

Concepto de colectividad: En este sentido Makarenko se refería a la colectividad primaria como una organización social integrada por 7 y no más de 15 personas, con un jefe único como autoridad, con una duración de permanencia de entre 7 y 8 años (Prol. E. Medinski, Makarenko SF: 235). Para Makarenko, “La colectividad es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y de responsabilidad” (Makarenko 1977).

Concepto de disciplina: En la telesecundaria, mantienen reglas para exigir el trabajo en los alumnos, pero siempre guardando el debido respeto; además, inculcan algunas formas de tipo semi-militar para que los alumnos adquieran cierta formalidad y gallardía en su porte. Makarenko incorporó ejercicios militares para que los colonos caminaran con la cabeza erguida y contestaran con las palabras “a la orden” (Makarenko, 2004). Al igual que las colonias que dirigió Makarenko⁶³⁴, la telesecundaria también tiene varios talleres para formar a los estudiantes en la cultura del trabajo y el valor productivo, como

⁶³¹ Para Makarenko era indispensable la educación de hábitos culturales (Makarenko, 1974:71).

⁶³² Señala Makarenko que la literatura enfoca la obra al heroísmo de las masas (Makarenko, 1960:154).

⁶³³ Se realizó trabajo de campo utilizando recursos del método etnográfico como fueron: entrevistas a profundidad, observación participativa y registro de notas.

⁶³⁴ Makarenko incorporó los círculos de aficionados por su importancia formativa. A continuación se mencionan algunos: coral, dramático, de literatura rusa, de literatura nacional, de instrumentos musicales de viento, de instrumentos musicales de cuerda, de instrumentos de batería, de pintura y escultura, taller libre, de baile, de fotografía, de ciencias naturales, de radio, de física y química, de lenguas extranjeras, de deporte, de cuentos, de ajedrez y damas (Makarenko, 1960:65).

son: Taller de música, danza, hortalizas, banda de guerra, de literatura, manualidades, electricidad y de ciencias.

La pedagogía de Makarenko en el contexto educativo cubano

A partir de la Revolución cubana de 1959 hubo un acercamiento con la URSS, logrando un intercambio económico, cultural y político. Además, se incorporó el sistema socialista soviético en Cuba, transmitiendo el modelo educativo de Makarenko y su colectivismo como forma de vida. La importancia de la teoría de Makarenko y de sus conceptos se ha mantenido al paso del tiempo y ha cobrado indiscutible relevancia su estudio. Para corroborar la influencia de Makarenko en Cuba y su vigencia, se realizó una historia oral entrevistando a dos personalidades destacadas en el ámbito educativo cubano. Una de ellas es la Mtra. Mirse Rojas Vicente⁶³⁵; que formó parte de las denominadas “Maestras Makarenko”, quién fue capacitada por las “instructoras Makarenko” en las Normales para Educadoras en los años 60’s, a la edad de 14 años.

La Mtra. Mirse comentó que fue formada con una enseñanza muy estricta en escenarios similares en los que Makarenko estuvo en las colonias que él dirigió. También se realizaron actividades de esparcimiento, como los paseos y excursiones, de la misma manera propuesta en las colonias Gorki y Dzerzhinski⁶³⁶. La influencia de Makarenko en Cuba fue tan importante que la mayoría de sus obras fueron editadas al español. En el contexto cubano se pudieron identificar los siguientes conceptos:

El concepto de trabajo: La Mtra. Mirse mencionó que recibieron una formación integral en la montaña, en armonía con la naturaleza con un amor al trabajo extraordinario, una ética y una responsabilidad; de la misma manera propuesta por Makarenko. Makarenko utilizó una pedagogía de la acción porque, más allá de dar conocimientos teóricos, partía del trabajo en la práctica, por ello, el trabajo colectivo era una herramienta educativa relevante. Los colonos-alumnos desempeñaban diversos trabajos en los talleres como lo menciona a continuación “Hicieron muchos cientos de miles de mesas, de butacas, de engrasadoras, de mesas de dibujo, de calzones, y de camisas para uso de nuestros compatriotas y ahora tendrían una nueva fábrica, stalinista” (Makarenko, 1960:529).

Concepto de disciplina: La Mtra. Mirse comentó que Makareko utilizaba una disciplina muy estricta basada en reglas y en castigos, también mencionó la utilización del método en la enseñanza cubana “Los métodos en los que se castigaba a la persona, en verdad

⁶³⁵ Entrevista con la Mtra. Mirse Rojas Vicente, de la Facultad de Ciencias de la Educación, trabaja en la cátedra de pedagogía didáctica, profesora auxiliar con 44 años de experiencia, y en el área psicopedagógica, 22 años. Trabajó también en la enseñanza preuniversitaria y después en la Universidad de Ciencias de la Educación de la Habana, Cuba. Entrevista realizada el Miércoles 27 de marzo del 2013. 12:00 hrs. Ciudad Libertad, Universidad de Ciencias de la Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.

⁶³⁶ Las excursiones representaban para Makarenko paseos culturales que ayudaban a la formación de los comuneros (Makarenko, 1954:494).

que hay momentos determinados en que uno tiene que usarlos, pero creo que el humano es tan moldeable que no hay necesidad de maltratarlo tan fuerte” (M. R. entrevista 2).

La otra entrevista se realizó a la Dra. Odalis Barrabia⁶³⁷, quién al igual que la Mtra. Mirse, utilizaron como herramienta pedagógica el libro de Makarenko *Poema Pedagógico*. La Dra. Odalis fue formada en la pedagogía de Makarenko cuando cursó la carrera de pedagogía en los años 81 al 85, llevando un semestre completo de pedagogía soviética en la Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. Los conceptos que se localizaron en este apartado fueron los siguientes:

El concepto de Ciudadano: La Dra. Odalis comentó que en la actualidad en Cuba, se han venido retomando nuevamente los métodos educativos de Makarenko, desde su experiencia práctica, desde la formación y la educación del *ciudadano*. Para Makarenko un ciudadano debía de ser responsable, solidario, con sentido del deber, de responsabilidad y de camaradería⁶³⁸.

*El concepto de la Emulación*⁶³⁹: La Dra. Odalis refirió que debido a la influencia del campo socialista, la emulación fue representativa en las escuelas, los centros de trabajo, las instituciones, como un recurso para que los estudiantes, las personas o los grupos logaran acciones de superación (O.B. entrevista 1).

Conclusiones

En el presente trabajo se corroboró la manera en la cual se recibieron las ideas pedagógicas de John Dewey y Makarenko en el contexto latinoamericano. Con Dewey en México en los años 20's y 30's para ser aplicadas en las escuelas rurales, impulsadas desde la recién creada Secretaría de Educación Pública, primero con Vasconcelos y posteriormente, con Sáenz. El propósito fundamental del proyecto fue sacar del atraso y el abandono a la población indígena y campesina de todo el país, brindándole educación en las comunidades más apartadas del país a través de los maestros misioneros itinerantes. El estudio realizado por Schaffhauser muestra el desacierto de la propuesta educativa desarrollada en Carapan por Sáenz y su equipo

⁶³⁷ Entrevista a la Dra. Odalis Barrabia Monier, Doctora en pedagogía y psicología. Vicedecana de Investigación, Universidad de Ciencias de la Educación Enrique J. Barona, Ciudad Libertad, La Habana, Cuba. 26 de marzo del 2013, 1:30 hrs.

⁶³⁸ Makarenko quería formar un ciudadano soviético que tuviera las siguientes características: Una personalidad disciplinada, con gran dominio de la voluntad y con miras a los intereses colectivos. Algunas condiciones de actuación que impidieran la sumisión y la explotación del hombre por el hombre y una sólida formación política (Gadotti, 2011).

⁶³⁹ Entendida ésta como una imitación de las acciones ajenas con afán de superación. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

de colaboradores, por una serie de problemas que se suscitaron lo que propició la dimisión de Sáenz y el cierre del proyecto que sólo duró seis meses.

Se pudieron identificar en la propuesta de la estación experimental de Carapan, tres conceptos principales de la obra de Dewey: el de *democracia*, *educación* y *experiencia*. En este punto, *la democracia* es concebida como muestra de progreso, civilización y desarrollo que debe ser enseñada en la escuela. Por su parte la *educación*, es un proceso de desarrollo cuya función es capacitar a los individuos para continuar con su formación, activando su inteligencia. Finalmente la *experiencia* está ligada a la noción de experimentación en el sentido peirciano, como si se tratara de un laboratorio en el cual el resultado puede ser verdadero o falso. En el caso de la *estación experimental* de Carapan, ésta se realizó como un experimento *in vivo*, como una experiencia de trabajo social.

En el contexto brasileño se recibieron y apropiaron las ideas de John Dewey a través de la figura de Anísio Teixeira, reconocido educador y funcionario brasileño. Teixeira fue el primero en realizar la traducción de las obras de Dewey al portugués. También se pudieron identificar dos de los principales conceptos de la teoría de Dewey que fueron apropiados por Anísio en su búsqueda conceptual para impulsar la educación en su país: El concepto de *democracia* y el de *educador*. La democracia deweyana se plantea como la capacidad individual para lograr fines sociales cada vez más amplios, más libres y más convenientes. En el caso del educador, es considerado un guía, un miembro experimentado de la escuela, el cual debe establecer la dirección de la actividad mental del niño y reinstalar en la experiencia la materia de estudio de manera organizada.

También se corroboró la influencia de la pedagogía de Dewey en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos SP, gracias a la figura del Profesor Carlos da Silveira, quién desarrolló sus trabajos en la revista de la Escuela Normal sobre la obra de Dewey. Los conceptos identificados en la obra de Carlos da Silveira propuestos por Dewey fueron: el *concepto de educación*, *concepto de profesor*, *concepto de escuela* y *concepto de trabajo manual*. Estos conceptos nos muestran la importancia de fomentar una educación enfocada en la relación del niño y su entorno, con la vida, de tal manera que se puedan despertar sus intereses, teniendo como guía al profesor y no como transmisor de conocimientos. De esta manera la escuela se vuelve el espacio social donde los niños realmente viven y se identifican con la cultura a través de una educación democrática en donde el trabajo manual le permite desarrollar sus habilidades. Siguiendo a Dewey, incorpora el trabajo manual para desarrollar prácticas inteligentes que deriven en el pensamiento reflexivo en los educandos. En relación a la obra de “La psicología de número”, se lograron identificar algunas de las principales ideas del pensamiento de Dewey que fueron incorporadas en la educación de las matemáticas en

Brasil durante el periodo del siglo XIX al siglo XX. La enseñanza de las matemáticas se opone a la memorización, y se centra en el proceso mental, en el ejercicio de la atención y el juicio, y que conllevan a la formación de hábitos de análisis y de síntesis, tal y como los propuestos por Dewey.

En relación a la influencia de Makarenko en el contexto latinoamericano, en México se puede observar que en los años 20's, 30's las correccionales mexicanas se organizaron en "colonias," y además agrícolas, con similitudes al modelo de Makarenko; la formación implementada trataba de construir un nuevo ciudadano proporcionándole un trato más humano y brindándole educación. Además se abordó la disciplina semi-militar en el marco de la función de la familia. Se nombraban entre ellos camaradas y la formación fue a través de talleres que los preparaban para la vida futura. En relación a las Escuelas Nocturnas del Distrito Federal, también se corroboró la influencia de Makarenko a través de ciertos rasgos. La literatura era una herramienta fundamental para la educación de la colectividad, por ello era importante fomentar hábitos de lectura, para despertar el interés en los educandos. La literatura para Makarenko, era un ejercicio de la vida misma, de la vida práctica y había que seleccionar la que fuera adecuada y orientada para la edad de los niños.

Se corroboró que las ideas de Makarenko se están aplicando en la actualidad en México en la Telesecundaria No. 89, por su director, el Prof. Darby. Es la única telesecundaria con estas características especiales. La telesecundaria, al igual que Makarenko, mantiene la estructura semi-militar conformada por destacamentos o pelotones, sin embargo, es importante distinguirla de la función militar *per se*, ya que para Makarenko tiene un sello distintivo en el aspecto educativo y formativo de nociones del deber y del honor basado en el concepto de la familia, del respeto y la tolerancia. En la Telesecundaria se lograron identificar los conceptos de *colectividad* y *disciplina*. La *colectividad* concebida por Makarenko mantiene la perspectiva social intrínseca, se trata de un *organismo-cuerpo social* o una *comunidad* en la cual sus integrantes participan libre y voluntariamente, y cuya intención es lograr fines comunes. La *disciplina* está basada en reglas para exigir el trabajo de los colonos-alumnos, guardando el debido respeto, a través de prácticas semi-militares para que los alumnos adquieran cierta formalidad y gallardía en su porte.

En el caso de Cuba, a través de la historia oral realizada, se pudo corroborar que las ideas de Makarenko se incorporaron en las Normales cubanas en la formación de las denominadas "Maestras Makarenko" en un ambiente natural, con una disciplina muy rígida. Igualmente se pudo corroborar que en la actualidad en Cuba se están recuperando las ideas de Makarenko en la Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. Los conceptos identificados fueron: *Trabajo Manual, disciplina, ciudadano y emulación*.

Los conceptos expuestos son fundamentales para comprender un fragmento esencial de las teorías de Dewey y Makarenko, las cuales constituyen a la pedagogía como campo disciplinario en una doble acepción: como ordenamiento del cuerpo y de la mente y como producción de saber. Los conceptos que vertebran la obra pedagógica de Makarenko son: *Escuela, Maestro, Alumno y Colectivo* todos ellos integrados al concepto unificador de *Democracia*, de ellos se dependen los conceptos auxiliares o complementarios que se identificaron en el contexto latinoamericano ⁶⁴⁰. La aproximación, mediante la deconstrucción/reconstrucción de los conceptos, posibilita comprender las experiencias educativas y las tesis pedagógicas de estos autores.

Fuentes Primarias

Archivo General de la Nación. Fondo Lázaro Cárdenas del Río.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. (AHSEP).

Fuentes Secundarias

Chiari, Camila M. & Varotto, Michelle. (2014, mayo). *Las ideas educativas de John Dewey y su presencia en la antigua Escuela Normal Secundaria de São Carlos - SP: Las discusiones del profesor Carlos da Silveira (1916-1923)*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, México.

Da Silva, Rafaela. (2014, mayo). El libro “*La Psicología de Número*” McLellan y Dewey. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, Brasil. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, México.

Depaepe, Marc, Simon, Frank. (2005). La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica a través de los manuales de pedagogía en *Historia del Caribe*, volumen IV, (número10), Barranquilla: Universidad del Atlántico. pp. 7-25.

Dewey, John, (2002). *Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación*, Traducción de: Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Ediciones Morata S.L.

Dewey, John, (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Dewey, John, (2009 b). *The School and Society & the Child and the Curriculum*. USA: ReadClassic.com

⁶⁴⁰ De esta manera encontramos por ejemplo; que el concepto de *democracia* o de *colectividad* se vincula al concepto de *fraternidad*, que el concepto de *colectividad* se vincula al concepto de *escuela* y que el concepto de *escuela* se vincula al concepto de *trabajo manual*, por referir algunos.

Fell, Claude. (1980). *La influencia soviética en la educación Mexicana (1920–21)*, México, D.F. www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs.../10219-15617-1-PB

Gadotti, Moacir, (2011). *Historia de las Ideas Pedagógicas*, México. Siglo XXI Editores.

Hernández, Margarita y Valdivia, Luis Miguel (antología) (1985). *Makarenko y la Educación Colectivista*, México: Ediciones el Caballito, SEP, Cultural.

Koselleck, Reinhart. (1993). *Espacio de experiencia y horizonte de expectativa*, dos categorías históricas. Barcelona: Paidós.

Loyo, Engracia. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México: Ediciones el Caballito SEP.

Makarenko, Anton. (1954). *Banderas en las Torres*. Moscú: Ediciones de Lenguas Extranjeras.

Makarenko, Anton. (1960). *Acerca de la Literatura*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, S.A.

Makarenko, Anton. (1974). *Conferencias sobre educación infantil*. México. Ediciones de Cultura Popular, S.A.

Makarenko, Anton. (2004). *Poema Pedagógico*, México: Ediciones Quinto Sol.

Makarenko, Anton. (S/F). *Antón Makarenko su vida y labor pedagógica*. (Trad. Joaquín Rodríguez, Prologo E. Medinski). Moscú: Editorial Progreso.

Nunes, Clarice. (2010). *La comprensión de la sociedad brasileña y la educación en la obra de Anísio Teixeira*. Ministerio de Educación Brasileño, Biblioteca Digital, Brasil: Colegio de Educadores, MEC.

Padilla, (2008). Infancia en vilo: orfandad y protección en la Ciudad de México, 1920-1940. En A. Soler, M. Arredondo y L. Martínez. (Coords.). *La infancia en los siglos XIX y XX Discursos e imágenes, espacios y práctica* (pp 407-434). México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S.A de C.V., UAEM.

Rodríguez, María de los A. "Mara". (2014). *Yo Gregorio Torres Quintero*. México: Universidad de Colima.

Sáenz, Moisés. (1992). *Carapan*. México: OEA, CREFAL.

Schaffhauser, Philippe. (2002). *El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan*. Bosquejo de una experiencia. En Educación indígena, ciudadanía y Estado en México siglo XIX. El Colegio de Michoacán, A.C, BUAP. Pp.177-209.

González, José. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista, en Trilla, Jaume, (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. Pp15-39.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (22a Ed.)* Madrid, España: Espasa-Calpe.

ⁱ Doctor en Historia por El Colegio de México. Profesor Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Grupo de investigación: Cultura y Educación. Devenir y Actualidad. Dirección: Av. Universidad No. 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62209. teléfono: 52 777 3297050 e-mail: antonin_19@yahoo.com.mx. [Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos](#). (UAEM) México. [Actualmente estudiante del](#) Doctorado en Educación en la misma institución. Dirección: Av. Universidad No. 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62209, Número de teléfono: 52 777 3297082. e-mail: xochitt@uaem.mx

ⁱⁱ Doctor en Historia por El Colegio de México. Profesor Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Grupo de investigación: Cultura y Educación. Devenir y Actualidad. Dirección: Av. Universidad No. 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62209. teléfono: 52 777 3297050 e-mail: antonin_19@yahoo.com.mx. [Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos](#). (UAEM) México. [Actualmente estudiante del](#) Doctorado en Educación en la misma institución. Dirección: Av. Universidad No. 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62209, Número de teléfono: 52 777 3297082. e-mail: xochitt@uaem.mx