

ISSN 1982-7806

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 3 - Setembro a Dezembro de 2015



EDUFU

  
FAPEMIG

ISSN 1982-7806

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

---

Volume 14 - Número 3 - Setembro a Dezembro de 2015

EDUFU

  
FAPEMIG



## Universidade Federal de Uberlândia

### Reitoria

Reitor - Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor - Eduardo Nunes Guimarães

### Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Diretora - Joana Luiza Muylaert de Araújo

### Faculdade de Educação

Diretor - Marcelo Soares Pereira Silva

### Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora - Maria Vieira Silva

### Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação

Armindo Quillici Neto

Betania de Oliveira Laterza Ribeiro

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Coordenador)

Elizabeth Lannes Bernardes

Geraldo Inácio Filho

Giseli Cristina do Vale Gatti

Haroldo de Resende

Humberto Aparecido de Oliveira Guido

José Carlos Souza Araújo

Márcio Danelon

Raquel Discini de Campos

Romana Isabel Brázio Valente Pinho

Sandra Cristina Fagundes de Lima

Sauloêber Társio de Souza

Sônia Maria dos Santos

Wenceslau Gonçalves Neto

### Cadernos de História da Educação

Comissão Editorial

Secretaria

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Presidente)

José Carlos Souza Araújo

Geraldo Inácio Filho

Wenceslau Gonçalves Neto

Oscari Bruno Izaías Rosa Borges

### Conselho Editorial (continua na próxima página)

Andrea Marta Díaz Genis – Universidad de La República (Uruguai)

Antón Costa Rico – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

António Nóvoa - Universidade de Lisboa (Portugal)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Eduardo Vieira – Universidade Federal do Paraná

Carlos Henrique de Carvalho – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Cesar Augusto Castro – Universidade Federal do Maranhão

Décio Gatti Júnior – Universidade Federal de Uberlândia

Denice Barbara Catani – Universidade de São Paulo

Diana Gonçalves Vidal – Universidade de São Paulo

Elizabeth Madureira Siqueira – Universidade Federal de Mato Grosso

Emmanuelle Picard – École Normale Supérieure de Lyon (França)

Ester Buffa – Universidade Federal de São Carlos

Eurize Caldas Pessanha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Frank Simon - Universiteit Gent (Bélgica)

Gary McCulloch - University of London (Reino Unido)

Geraldo Inácio Filho – Universidade Federal de Uberlândia

Haroldo de Resende – Universidade Federal de Uberlândia

## **Conselho Editorial (continuação da página anterior)**

Joaquim António de Sousa Pintassilgo – Universidade de Lisboa (Portugal)  
José Carlos Souza Araújo – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba  
José Gonçalves Gondra – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Justino Magalhães – Universidade de Lisboa (Portugal)  
Karl Lorenz – Sacred Heart University (Estados Unidos)  
Luciano Mendes de Faria Filho – Universidade Federal de Minas Gerais  
Marcelo Caruso - Humboldt Universität zu Berlin (Alemanha)  
María Adelina Arredondo López – Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)  
Maria Helena Camara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Mariano Naradowski – Universidad Torcuato di Tella (Argentina)  
Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Noah W. Sobe – Loyola University Chicago (Estados Unidos)  
Norberto Dallabrida – Universidade do Estado de Santa Catarina  
Pablo Toro Blanco – Universidad Alberto Hurtado (Chile)  
Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata (Itália)  
Sandra Cristina Fagundes Lima – Universidade Federal de Uberlândia  
Sonia Maria da Silva Araujo – Universidade Federal do Pará  
Thérèse Hamel – Université Laval (Canadá)  
Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba

## **Conselho Consultivo**

Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario (Argentina)  
Ana Chrystina Venancio Mignot – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas - Universidade Federal de Sergipe  
Ana Maria Monteiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Analete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá  
Antonio Chizzotti – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Antonio Francisco Canales Serrano – Universidad de La Laguna (Espanha)  
Ariclê Vechia – Universidade Tuiuti do Paraná  
Armando Quillici Neto – Universidade Federal de Uberlândia  
Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo  
Carlos Monarcha – Universidade Estadual Paulista  
Carlota Boto – Universidade de São Paulo  
Clarice Nunes – Universidade Federal Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Claudemir de Quadros - Universidade Federal de Santa Maria  
Elaine Rodrigues – Universidade Estadual de Maringá  
Elizabeth Figueiredo de Sá – Universidade Federal de Mato Grosso  
Elizabeth Lannes Bernardes – Universidade Federal de Uberlândia  
Elomar Antonio Callegaro Tambara – Universidade Federal de Pelotas  
Flávia Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Giseli Cristina do Vale Gatti – Universidade de Uberaba  
Humberto Aparecido de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia  
José António Martin Moreno Afonso – Universidade do Minho (Portugal)  
José Claudinei Lombardi – Universidade Estadual de Campinas  
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho – Universidade de Uberaba  
Luiz Carlos Barreira – Universidade Católica de Santos  
Marcos Cezar de Freitas – Universidade Federal de São Paulo  
Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá  
Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí  
Maria Elisabeth Blanck Miguel – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa (Portugal)  
Maria Stephanou – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Maria Teresa Santos Cunha – Universidade Federal de Santa Catarina  
Nicanor Palhares Sá – Universidade Federal de Mato Grosso  
Regina Tereza Cestari de Oliveira - Universidade Católica Dom Bosco  
Rosa Fátima de Souza - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Sandra Elaine Aires de Abreu – Universidade Estadual de Goiás  
Saulóber Társo de Souza – Universidade Federal de Uberlândia  
Sílvia Alicia Martínez - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Sílvia Helena Andrade de Brito - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Tarcísio Mauro Vago – Universidade Federal de Minas Gerais  
Vera Lúcia Abrão Borges – Universidade Federal de Uberlândia  
Wojciech Andrzej Kulesza – Universidade Federal da Paraíba

Os cadernos aceitam colaborações na área de História e Historiografia da Educação, reservando-se o direito de selecioná-las para publicação. Todas devem ser apresentadas rigorosamente de acordo com as Normas para Colaboradores, publicadas no final deste volume.

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Publicação quadrimestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução dos textos, desde que citada a fonte.

Av. João Naves de Ávila 2121 – Bloco U – Sala 1U116/8 – Campus Santa Mônica  
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil  
Telefone: (34) 3239-4455 - E-mail: nephe@ufu.br

## Indexações/Repertórios

Biblioteca Brasileira de Educação – BBE  
Dialnet - Universidad de la Rioja  
Directory of Open Access Journals - DOAJ  
Repertório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP  
Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX  
Sumários de Revistas Brasileiras – SRB

Classificação Qualis/CAPES: A2, Ano Base 2014, Área de Educação

Periódico preservado na Rede Cariniana (Ibict/MCT)  
Periódico arquivado na Keepers Registry (Universidade de Edimburgo, Escócia; International Standard Serial - ISSN, Paris, França)

## Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S – Sala 1 – Campus Santa Mônica  
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil  
Telefone: (34) 3239-4293 - Home page: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) - E-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

---

Cadernos de História da Educação, v. 14, n. 3, set./dez. 2015, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Anual (De 2002 a 2008)  
Semestral (De 2009 a 2014)  
Quadrimestral (Desde 2015)  
ISSN:1982-7806

1. Educação – História – Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação.

CDU: 37(091)(05)

---

## Capa

Desfile de Escolas na Av. Afonso Pena, em Uberlândia/MG.  
Fonte: Acervo João Quituba do CDHIS (JQ 1512).

## Edição

Projeto e produção gráfica: Décio Gatti Júnior; Arte Final Composer  
Formato: 18,5 x 27,5 cm  
Mancha: 13,6 x 23,5 cm  
Papel: Sulfite 90 g/m (miolo)  
Couché Liso 240 g/m (capa)  
Diagramação: Composer

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 3 - Setembro a Dezembro de 2015

EDITORIAL.....727

## DOSSIÊ: DOSSIÊ: A INVENÇÃO DA AMÉRICA: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA NA AMÉRICA LATINA (1879-1950)

Apresentação.....731  
*Carlos Eduardo Vieira e José Gonçalves Gondra*

Na rota do progresso: representações a respeito da Instrução Pública na Argentina (1879) .....733  
*José Gonçalves Gondra e Paulo Rogério Marques Sily*

José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações: a política e a ciência.....753  
*Carlos Eduardo Vieira*

Nacional e Continental – Brasil e Américas na perspectiva de Primitivo Moacyr.....773  
*Guaraci Fernandes M. de Melo e Rosana Areal de Carvalho*

América Latina, cultura e educação nos escritos de José Veríssimo.....787  
*Sônia Maria da Silva Araújo e Telmo Renato da Silva Araújo*

La América enseñada: Colombia, primera mitad del Siglo XX .....803  
*Alejandro Álvarez Gallego*

## COMUNICAÇÕES

Desafiando a História: por uma Pedagogia da Presença .....825  
*Hans Ulrich Gumbrecht e Juliana Cesário Hamdan*

Historiografia da Educação em Minas Gerais.....841  
*Maria do Carmo Xavier*

## ARTIGOS

Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940) .....853  
*Adrián Ascolani*

Primeiro Grupo Escolar e primeira Escola de Formação Superior de Professores em Presidente Prudente.....879  
*Arilda Ines Miranda Ribeiro, Eunice Ladeia Guimarães Amaro e Jorge Luís Mazzeo Mariano*

Ser e tornar-se professor de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano .....899  
*Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e José Joberto Montenegro Sousa*

Amanda Labarca, importante educadora feminista del Siglo XX en Chile.....915  
*Jaime Caiceo Escudero*

Liberalismo e Educação no início do Século XX.....931  
*Maria Isabel Moura Nascimento e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi*

Instrução pública em Minas Gerais: o inspetor escolar como agente do projeto  
racionalizador mineiro (1927-1938) .....941  
*Rosa Maria de Sousa Martins e Carlos Henrique de Carvalho*

A Disciplina de História da Educação: Espaços Híbridos e Caminhos Alternativos ao  
(Re)Pensar a Prática Docente por meio da Diversidade Cultural.....961  
*Roseane Maria de Amorim e Artur Alexandre de Mendonça Leite*

História oral entre o status de metodologia e a técnica .....979  
*Sônia Maria dos Santos, Andréia Demétrio Jorge Moraes e Talamira Taita Rodrigues Brito*

## RESENHA

Um Intelectual entre o Estado e a Igreja Católica  
SKALINSKI Junior, Oriomar. *Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica  
no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular. Apresentação:  
César de Alencar Arnaut de Toledo. Prefácio: Névio de Campos. 1ª ed. Curitiba,  
PR: CRV, 2015. 153p.....1007*  
*William Robson Cazavechia*

NORMAS PARA COLABORADORES.....1013

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Number 3 - September to December 2015

EDITORIAL.....727

## DOSSIER: THE INVENTION OF AMERICA: STUDIES ON EDUCATION, HISTORY AND CULTURE IN LATIN AMERICA (1879-1950)

Presentation .....731  
*Carlos Eduardo Vieira e José Gonçalves Gondra*

On route of progress: representations about of Public Instruction in Argentina (1879).....733  
*José Gonçalves Gondra e Paulo Rogério Marques Sily*

José Ricardo Pires de Almeida between two vocations: politics and Science.....753  
*Carlos Eduardo Vieira*

National and Continental - Brazil and the Americas in the perspective of Primitivo Moacyr.....773  
*Guaraci Fernandes M. de Melo e Rosana Areal de Carvalho*

Latin America, culture and education in José Veríssimo's Writings .....787  
*Sônia Maria da Silva Araújo e Telmo Renato da Silva Araújo*

The taught América: Colombia, first half of the XX century .....803  
*Alejandro Álvarez Gallego*

Education, civilization and capitalist implementation within the State of São Paulo.....533  
*Marcelo Augusto Totti*

## COMMUNICATIONS

Challenging "History": Pedagogy of Presence.....825  
*Hans Ulrich Gumbrecht e Juliana Cesário Hamdan*

Historiography of Education in Minas Gerais .....841  
*Maria do Carmo Xavier*

## PAPERS

Rurality, illiteracy and work in Argentina. Projects and activities of the National Education Council (1930-1940) .....853  
*Adrián Ascolani*

First School Group and first School of Higher Education Teachers in Presidente Prudente.....879  
*Arilda Ines Miranda Ribeiro, Eunice Ladeia Guimarães Amaro e Jorge Luís Mazzeo Mariano*

To be and to become a History teacher: a study in schools from the rural and urban areas.....899  
*Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e José Joberto Montenegro Sousa*

Amanda Labarca, important feminist educator in the twentieth century in Chile.....915  
*Jaime Caiceo Escudero*

Liberalism and Education in Early Twentieth Century .....931  
*Maria Isabel Moura Nascimento e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi*

Public instruction in Minas Gerais: the school inspector as an agent of the rationalizing  
project of Minas Gerais (1927-1938) .....941  
*Rosa Maria de Sousa Martins e Carlos Henrique de Carvalho*

The Discipline of History of Education: Hybrid Spaces and Alternative Paths to (Re)  
Thinking the Educational Practice through Cultural Diversity. ....961  
*Roseane Maria de Amorim e Artur Alexandre de Mendonça Leite*

Oral History between the status of methodology and the technique .....979  
*Sônia Maria dos Santos, Andréia Demétrio Jorge Moraes e Talamira Taita Rodrigues Brito*

## BOOK REVIEWS

Um Intelectual entre o Estado e a Igreja Católica  
SKALINSKI Junior, Oriomar. *Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica  
no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular. Apresentação:  
César de Alencar Arnaut de Toledo. Prefácio: Névio de Campos. 1ª ed. Curitiba,  
PR: CRV, 2015. 153p.....1007*  
*William Robson Cazavechia*

SUBMISSION GUIDELINES ..... 1015

## EDITORIAL

Os Cadernos de História da Educação chegam a publicação do terceiro e último número de 2015, no qual constam 16 colaborações de autores brasileiros e estrangeiros vinculados a importantes instituições de educação superior.

Inicialmente, ressaltamos o dossiê temático intitulado “A Invenção da América: estudos sobre Educação, História e Cultura na América Latina (1879-1950)”, organizado e apresentado por importantes pesquisadores brasileiros da área de História da Educação, Carlos Eduardo Vieira, da Universidade Federal do Paraná, e José Gonçalves Gondra, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O dossiê conta com cinco diferentes artigos, que foram redigidos por pesquisadores brasileiros e por um professor e pesquisador da Colômbia, Alejandro Álvarez Gallego, da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

Neste número, há também duas comunicações, redigidas a partir de conferências proferidas no VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, realizado em setembro de 2013, na Universidade Federal de Ouro Preto, em Mariana, Minas Gerais. Tratam-se, respectivamente, do texto redigido por Hans Ulrich Gumbrecht, da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, em coautoria com Juliana Cesário Hamdam, da Universidade Federal de Ouro Preto, e do texto redigido pela estimada Maria do Carmo Xavier, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que, infelizmente, faleceu recentemente, tendo deixado uma relevante colaboração na área de História da Educação em Minas Gerais e no Brasil, colega a qual buscamos homenagear com a publicação do texto de sua brilhante conferência.

Na seção de artigos, há um conjunto de oito colaborações que reafirmam a pujança da pesquisa em História da Educação no Brasil e no exterior. Destacamos aqui dois artigos enviados desde o exterior, respectivamente, por Adrian Ascolani, da Universidade Nacional de Rosário, na Argentina e, por Jaime Caiceo Escudero, da Universidade de Santiago do Chile.

Por fim, encontra-se publicada uma resenha, redigida por William Robson Cazavechia, que aborda o livro intitulado “*Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular*”, de autoria de Osimar Skalinski Junior, publicado em 2015.

Ao todo, esta edição traz 28 autores, com apenas cinco deles vinculados à UFU, o que reitera o caráter eminentemente exógeno da publicação, sendo os demais autores, em número de 23, vinculados à quatro diferentes universidades do exterior e à 15 diferentes instituições brasileiras de educação superior.

Finalizamos, reiterando nossos mais sinceros agradecimentos aos membros da Comissão Editorial, dos Conselhos Editorial e Consultivo pela agilidade no difícil trabalho de avaliação das propostas recebidas. Ressaltamos ainda o apoio consistente e contínuo da Editora da Universidade Federal de Uberlândia, bem como da prestigiosa Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Décio Gatti Júnior  
*Presidente da Comissão Editorial*



DOSSIÊ

---

*DOSSIER*



DOSSIÊ: A INVENÇÃO DA AMÉRICA: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E  
CULTURA NA AMÉRICA LATINA (1879-1950)

*Dossier: A invenção da América: estudos sobre Educação, História e Cultura na América Latina (1879-1950)*

APRESENTAÇÃO

A historiografia contemporânea apresenta um interesse renovado nos fenômenos de produção, circulação e apropriação de saberes em diferentes espaços e tempos. Neste sentido o dossiê que ora apresentamos procura analisar aspectos da representação da educação e da cultura na América Latina, a partir de obras literárias, ensaios teóricos, textos jornalísticos e narrativas históricas. A proposta consiste em tentar observar pontos de contato entre o que se percebe “no interior” das fronteiras nacionais, com o que se passa em suas exterioridades. Para tanto, procuramos observar os pertencimentos teóricos e institucionais de alguns autores, o recurso às traduções, identificar os destinatários, o regime de citação, núcleo documental mobilizado, bibliografia, editoras e projeto editorial para pensar os padrões narrativos das escritas que foram produzidos e/ou circularam no velho e no novo continente. Nesse caso, trabalhamos com parcela do universo latino-americano e com o sistema de referência à Europa e à própria América, de modo a observar: os modelos de escrita legitimados, as concorrências estabelecidas, bem como as tradições forjadas a partir destas experiências. O texto *Na rota do progresso: representações a respeito da instrução pública na argentina (1879)* analisa algumas representações forjadas pelo francês Célestin Hippeau, por intermédio do relatório sobre instrução pública na Argentina, publicado em 1879. O procedimento do autor pode ser caracterizado como uma operação que busca construir um programa a ser seguido pelas nações, no qual dois países do novo mundo são apresentados como modelo – Estados Unidos e Argentina. Trata-se, portanto, de uma representação que termina por defender uma racionalização do modelo de instrução como saída para os diversos problemas identificados em todas as modalidades e níveis de ensino da Argentina; condição necessária para inscrevê-la na rota do progresso. José Ricardo Pires de Almeida *entre duas vocações: a política e a ciência* é o título do artigo que trata da obra *L'Instruction Publique au Brésil: Histoire – Législation*, escrita em 1889. O texto visa problematizar dois aspectos específicos: por um lado, explicita as convicções políticas defendidas pelo autor, particularmente a ideia da superioridade da instrução pública no Brasil em relação aos demais países da América do Sul; e, por outro, investe na discussão das características que legitimaram esta narrativa como expressão de uma concepção da escrita da história que visava interpretar o passado com isenção e objetividade. Outro historiador brasileiro analisado nesse dossiê foi Primitivo Moacyr, no texto intitulado *Nacional e Continental – Brasil e Américas na perspectiva de Primitivo Moacyr*. Este artigo explora aspectos da historiografia da educação e argumentos que sustentam os diagnósticos empreendidos e modelos propostos a partir da remissão às experiências provinciais entre o mundo latino-americano e as Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Também entre os autores brasileiros, temos *América Latina, cultura e educação nos escritos de José Veríssimo*. O artigo objetiva discutir como José Veríssimo articula cultura e educação em textos por ele publicados sobre a América

Latina, situados teoricamente nos campos da crítica literária e da política. Os resultados indicam que as reflexões escritas por José Veríssimo sobre a América Latina reforçam a importância que atribuía à educação ao colocá-la como recurso de superação dos problemas sociais e políticos, promovidos pelo legado colonial e pelo processo de consolidação das repúblicas liberais. Fechando a proposta, *La América enseñada: Colombia, primera mitad del siglo XX* aborda as representações subjacentes ao ensino da categoria América, particularmente pela sua inserção no projeto político de definição da identidade de diferentes países latino-americanos, com ênfase para o contexto colombiano. Nas suas conclusões, o artigo aponta que a representação da América funcionou para justificar a existência de um povo, um território e uma raça que, apesar das fronteiras nacionais, compartilhava de um mesmo destino.

Os cinco artigos apresentados procuram em comum interrogar os projetos de educação, instrução e de civilização em curso no novo mundo. No conjunto, procuramos analisar o processo de constituição de matrizes de história da educação, algumas estratégias de legitimação, difusão e apropriação internacional desse saber e, no seu interior, o espaço reservado para se construir determinadas representações da América.

Carlos Eduardo Vieira  
José Gonçalves Gondra  
*Organizadores*

NA ROTA DO PROGRESSO: REPRESENTAÇÕES A RESPEITO DA  
INSTRUÇÃO PÚBLICA NA ARGENTINA (1879)

*On route of progress: representations about of Public Instruction in Argentina (1879)*

José Gonçalves Gondra<sup>1</sup>  
Paulo Rogério Marques Sily<sup>2</sup>

RESUMO

A reflexão sobre fontes, condições de produção e usos por parte dos historiadores adquiriu maior legitimidade nos últimos anos, constituindo-se em questão obrigatória para estudos da área. Nesse artigo, examinamos um dos livros-relatórios da coleção produzida por Célestin Hippeau nos anos de 1870, com base em dois ângulos. O primeiro remete aos próprios discursos do relator, observando-se estrutura, gênero narrativo e efeitos pretendidos. Outro aborda representações a respeito da instrução pública em nove países. Deste conjunto, analisamos a experiência argentina, tomando por base questões associadas à liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização das escolas; condição que permitiu perceber a circulação e legitimação de determinados modelos de instrução no século XIX.

**Palavras-chave:** Historiografia, Célestin Hippeau, Argentina, Instrução Pública, América Latina

ABSTRACT

The reflection on the sources, uses and production conditions on the part of historians acquired greater legitimacy in recent years, thus becoming a matter compulsory for area studies. In this study, we examine one of the books-reports of the collection produced by Célestin Hippeau in the 1870s, based on two angles. The first refers to the discourses of the rapporteur, observing the structure, narrative genre and intended effects. Another approaches representations about public education in nine countries. In this set, we analyze the Argentine experience, based on questions related to freedom, gratuitousness, obligatory, secularization and hygiene schools; condition that allowed to understand the circulation and legitimization of certain models of education in the nineteenth century.

**Keywords:** Historiography, Latin America, Célestin Hippeau, Argentina, Public Instruction.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado realizado no Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas e na Divisão de História da École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 1C). E-mail: gondra.uerj@gmail.com

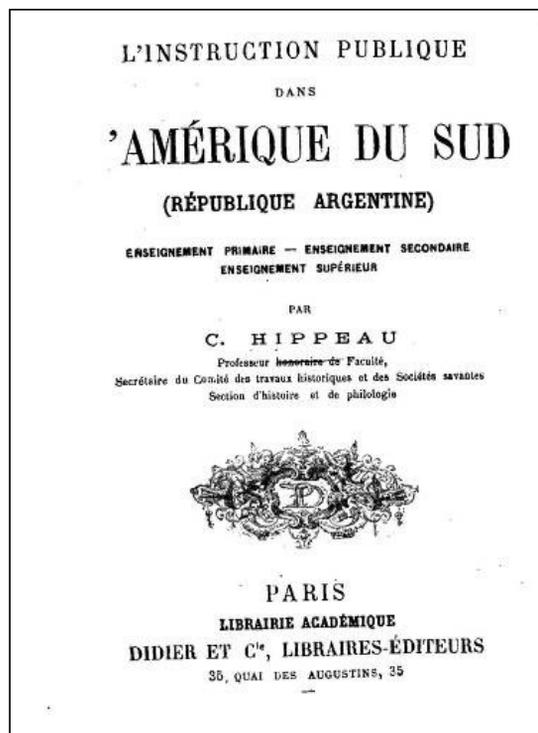
<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor substituto na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: prsily@yahoo.com.br

A reflexão a respeito das fontes, das condições de produção e de seus empregos por parte da comunidade de historiadores se constitui em uma questão obrigatória e permanente na condução dos estudos da área. No caso da história da educação, essa preocupação adquiriu legitimidade nos últimos anos o que indicia, ainda mais, a necessidade de se manter esta questão em debate. No caso, ao eleger um livro-relatório para exame, interessa explorar uma dupla série para compreender condições e os termos dos enunciados que dissemina. Uma delas remete aos próprios discursos do relator, conjunto que torna observável a estrutura, gênero narrativo e efeitos pretendidos junto aos destinatários. A outra série remete àquilo que trata em grande parte dos enunciados produzidos, isto é, a questão da instrução pública em vários países, para poder refletir sobre a representação constituída a respeito do conjunto selecionado e de cada parte desta coleção. No caso, focalizamos parte da produção de Célestin Hippeau (1808 – 1883), redator de um conjunto de sete relatórios sobre instrução pública até o ano de 1879. Deste conjunto, dedicamos especial atenção ao último volume desta série que trata da América do Sul, com foco na experiência argentina, para dar a ver os elementos que destaca do segundo país da América por ele estudado. Nesse trabalho, procuramos explorar aspectos das duas séries constituídas. No primeiro investimento, observamos aspectos gerais da produção do letrado francês, na tentativa de perceber o que apresenta de regular e descontínuo. O segundo movimento consistiu em uma leitura mais intensiva do relatório sobre a instrução pública na Argentina, elegendo cinco tópicos comuns nos estudos relativos à instrução pública de modo a orientar a reflexão aqui proposta, a saber: *gratuidade, obrigatoriedade, liberdade, secularização e higienização*. Cabe sublinhar que esses aspectos não esgotam os pontos contidos no relatório de Hippeau, na medida em que ele se ocupa de um complexo de dispositivos associados ao aparelho escolar, como a problemática do tempo, espaço, métodos, saberes, idades, profissionais do ensino, alunos e famílias, por exemplo.

### O relator e sua produção

Os estudos de Célestin Hippeau sobre instrução pública em diversos países da Europa e América na década de 1870 podem ser compreendidos no âmbito de missões científicas oficiais promovidas por Estados europeus ao longo do século XIX. Essa política de Estado, comum a diversos países europeus em processo de formação, como a Itália e Alemanha e/ou de reorganização de suas instituições mediante à nova ordem estabelecida a partir das revoluções burguesas e liberais ocorridas desde final do século XVIII no Ocidente, tinha por objetivo mais geral conhecer experiências desenvolvidas em terras estrangeiras em diversos campos do conhecimento científico, como as ciências naturais, geografia, arqueologia, direito e educação. Para tanto, foram incentivados estudos em bibliotecas, arquivos, instituições de ensino e museus, assim como o patrocínio de expedições exploratórias, realizadas por um conjunto de agentes com formação intelectual e ocupação social diversas.

Figura 1 - Capa do Livro de 1879



As inúmeras viagens especificamente dirigidas para o conhecimento de experiências em educação no exterior foram realizadas por professores de diferentes níveis de ensino, inspetores escolares e agentes comissionados pelos governos de seus países, com os objetivos de estudar novos métodos e procedimentos pedagógicos, conhecer organizações escolares em vigor, assim como identificar soluções diversas adotadas em outros Estados para enfrentar diferentes problemas relativos à instrução pública<sup>3</sup>. Muitos desses estudos foram publicados em forma de relatórios e livros, a fim de prestar contas da tarefa contratada e, ao mesmo tempo, estimular reflexões, alimentar debates e/ou orientar políticas e medidas referentes à educação nacional.

Consideradas em sua abrangência espacial e potencialidade informacional, essas missões científicas, assim como as exposições internacionais promovidas no século XIX em países dos continentes europeu e americano, particularmente em suas seções sobre educação, podem ser consideradas estratégias importantes para assegurar maior circulação e internacionalização do discurso pedagógico comprometido com a modernização da sociedade pela via escolar<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> De acordo com Matasci (2010), ainda que houvesse viagens privadas, 87% eram viagens comissionadas, realizadas por inspetores, professores, homens de letras/plubiscistas, diretores de estabelecimentos escolares, professores primários, antigos alunos da escola normal superior/jovens doutores, funcionários do Ministério da Instrução Pública e outros. De acordo com esse autor, as missões tinham por objetivos a instrução pública, o ensino primário e popular, o secundário, o profissional, técnico e trabalho manual, desenho e escolas de arte, congressos e exposições nacionais, creches, escolas maternas e jardins de infância, ensino de línguas vivas, educação feminina e outros temas.

<sup>4</sup> A respeito das exposições internacionais há vários estudos, dentre os quais destacamos o de Khulmann Junior (2001) pela ênfase conferida ao aspecto da educação.

Na França, desde o início do século XIX o Ministério da Instrução Pública encarregou professores e inspetores escolares para o cumprimento de missões pedagógicas. De acordo com Matasci (2010, p. 5) a criação oficial do “Serviço das Missões” como parte da divisão de ciências e letras deste ministério, no ano de 1842, incrementou os investimentos por parte do governo francês em viagens ao estrangeiro voltadas para estudos sobre educação.

Segundo este autor, de um conjunto de 1.200 missões literárias e científicas, mobilizando um número substancial de professores, cientistas e pesquisadores que percorreram o continente europeu no período entre 1842 e 1914, 131 missões foram dirigidas para estudos relativos ao ensino primário, secundário e profissional, mobilizando 114 agentes, percorrendo um total de 27 países diferentes. Ainda de acordo com Matasci (2010, p. 9), a partir dos anos 1870, houve uma intensificação das missões pedagógicas, seja em termos absolutos, seja em termos de destinação, acompanhada de uma sistematização dos procedimentos administrativos.

Os candidatos deveriam enviar um dossiê explicitando as motivações e objetivos dos projetos, a escolha do destino e o objeto do estudo. O ministério abria, então, um dossiê e procedia a uma pesquisa mínima de modo a obter dos reitores, inspetores e diretores informações sobre a carreira e a proposta do requerente<sup>5</sup>. O incremento das missões pedagógicas é acompanhado, portanto, de um procedimento mais rigoroso da parte do poder público que, deste modo, podia definir o apoio aos pedidos que mais se aproximassem dos interesses do grupo que estava na direção do ministério da instrução pública.

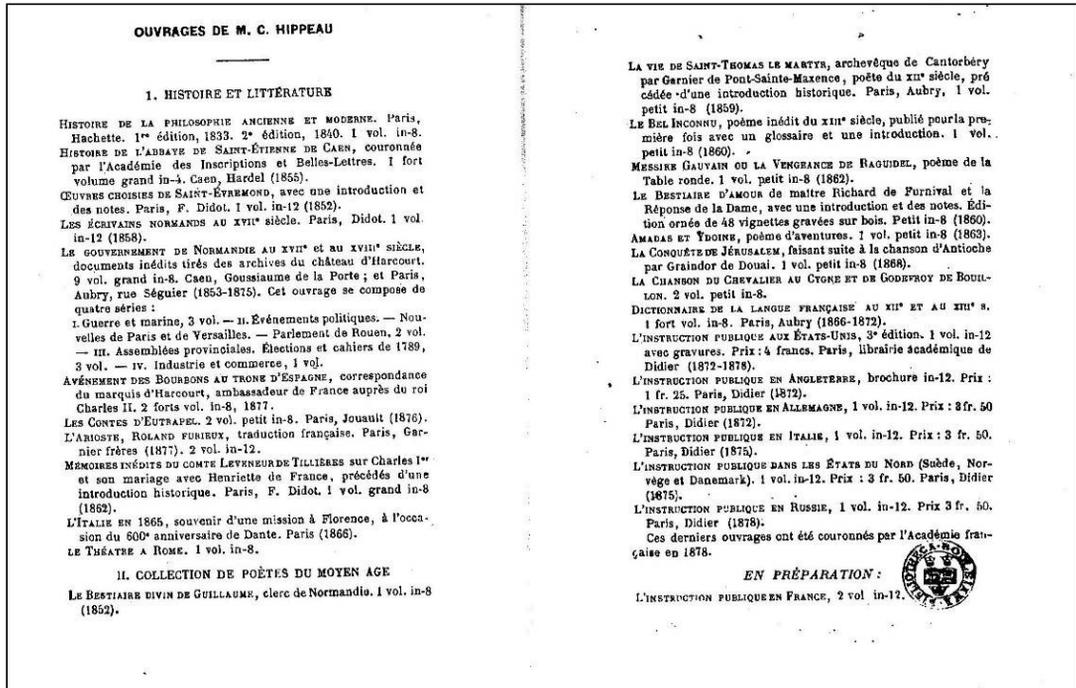
Dentre as missões pedagógicas francesas realizadas no século XIX, para efeito deste trabalho, destacamos as realizadas por Célestin Hippeau na América, em especial seu estudo sobre instrução pública na Argentina (1879). Professor em colégios e universidades na França; redator, em 1840, do jornal mensal de educação - *L'Enseignement* -; autor de livros sobre história, literatura e poesia, com diversos artigos sobre educação publicados em jornais franceses, Hippeau produziu na década de 1870 um conjunto de sete relatórios sobre a instrução pública em vigor em sete países da Europa e dois no continente Americano<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> De acordo com Matasci (2010, p.10) o conhecimento da língua do país destinatário era uma condição para aceitação da demanda, pois apenas os inspetores podiam se beneficiar de um tradutor ao longo da viagem.

<sup>6</sup> A respeito de aspectos biográficos e um comentário geral dos relatórios elaborados por Hippeau, sugerimos a leitura de Bastos (2002). Outros dados biográficos podem ser conferidos em [http://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin\\_Hippeau](http://fr.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Hippeau). Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

Figura 2 - Lista da produção escrita



Fonte: HIPPEAU, 1879, p. 405.

No quadro social da segunda metade do século XIX, quando as polêmicas sobre a organização de ensino, obrigatoriedade escolar, ensino secundário e profissional e formação de professores, dentre outras questões referentes à educação escolar passaram a configurar uma pauta importante para o mundo ocidental, particularmente na França, Hippéau buscou conhecer experiências em outros países, na intenção de identificar o grau de progresso e suas fraquezas. Por contraste, diagnosticava o atraso, avanço e desafios a serem enfrentados por seu próprio país. Com isso, buscava apresentar proposições para melhorias no sistema de ensino público francês, no sentido de inspirar e orientar reformas no sistema educacional da recém-criada III<sup>a</sup> República Francesa, iniciada com a queda da monarquia de Napoleão III, em 1870<sup>7</sup>.

Movido por ideais republicanos e liberais, em seus estudos no exterior, Hippéau buscou destacar experiências fundamentadas em princípios iluministas, orientadores de práticas sociais consideradas modernas, democráticas e progressistas, fundamentadas nas teses do direito e da justiça. Particularmente no que se referia à instrução, considerada como pré-condição para a elevação da ordem moral e política e para o progresso intelectual, o que possibilitaria a prosperidade material da nação, os relatos de viagem ressaltam

<sup>7</sup> Cabe também destacar a experiência inédita vivida na França com a Comuna de Paris (março a maio de 1871), considerada a 1<sup>a</sup> República proletária da história, ocorrida durante a guerra franco-prussiana. Durante seu governo em Paris foi adotada uma política de caráter socialista, baseada em princípios da 1<sup>a</sup> Internacional dos Trabalhadores. Dentre as medidas adotadas, a educação foi proclamada gratuita, secular e compulsória; escolas noturnas foram criadas; todas as escolas passaram a ser de sexo misto; o salário dos professores foi duplicado. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Comuna\\_de\\_Paris#Realiza.C3.A7.C3.B5es\\_da\\_Comuna](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comuna_de_Paris#Realiza.C3.A7.C3.B5es_da_Comuna). Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

experiências pedagógicas orientadas pelos princípios da liberdade, obrigatoriedade, gratuidade, secularização e higienização, dentre outros.

No prefácio ao relatório sobre a instrução pública na Argentina (1879), o professor francês explica as razões que o levaram à escolha das nações estudadas. Para ele, elas eram animadas pelo “espírito do século XIX”, na medida em que organizaram e desenvolveram suas instituições sociais e políticas alicerçadas na ciência e no conhecimento, nos princípios da liberdade, do progresso e dos direitos, condições necessárias para uma sociedade democrática, na qual a educação, especialmente a educação popular – “o fundamento mais sólido sobre o qual podem repousar as liberdades públicas” –, se constituía em uma das principais metas do Estado.

Nesse sentido, considerada como referência para todos os países da Europa e América, a instrução pública nos Estados Unidos foi o ponto de partida dos estudos aos quais Hippeau se dedicou, passando em revista as instituições escolares da Alemanha, Inglaterra, Itália, Estados do Norte (Suécia, Noruega e Dinamarca), Rússia e Argentina<sup>8</sup>. Seus estudos sobre as experiências dos sistemas de ensino ocorreram, em sua maioria, fundamentados nas viagens aos países sobre os quais escreveu, produzidos a partir de documentos oficiais disponibilizados e de observações feitas em visitas a locais de pesquisa – escolas primárias, secundárias, profissionais, escolas normais, universidades e jardins de infância. –, com exceção do estudo sobre instrução na Rússia e Argentina que, segundo Bastos (2002), foram realizados com base em conjunto de documentos que lhe foi remetido por autoridades desses dois países.

Organizados segundo um determinado padrão de formatação, os relatórios são compostos de prefácio, introdução, divisão de estudos em três partes: ensino primário, ensino secundário e ensino superior, sobre os quais procurou escrever com rigor, detalhamento e exatidão, com citações frequentes às fontes consultadas. Dois apresentam ilustrações de estabelecimentos escolares, complementados com apêndices e muitos deles manejam dados estatísticos sobre questões educacionais ou por fenômenos sociais próprios dos países em estudo, referentes aos temas selecionados, como religião, imprensa e economia, considerados relevantes para uma maior e melhor compreensão sobre formação e funcionamento dos sistemas de educação formal examinados.

Em seu conjunto, Hippeau escreveu sobre experiências educacionais relacionadas à obrigação escolar; laicidade; atividades de associações privadas; prédios e mobília escolar; museus pedagógicos e escolares; organização do ensino; direção e administração das escolas; asilos e jardins de infância; métodos de ensino, particularmente o sensitivo/intuitivo – lições de coisas –; programas escolares; ensino noturno e de adultos; escolas normais nacionais; bibliotecas populares; financiamento da educação; liberdade de ensino; co-educação, educação de mulheres; dentre outros.

---

<sup>8</sup> No Brasil foram traduzidos os relatórios sobre os Estados Unidos e Inglaterra: HIPPEAU, C. *A instrução pública nos Estados Unidos* – escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiais. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871; \_\_\_\_\_. *A instrução pública nos Estados Unidos* – Escolas públicas, collegios, universidades, escolas especiais. *Diário Oficial do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871; \_\_\_\_\_. *A instrução pública na Inglaterra*. *Diário Oficial do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

Como se pode notar, o professor francês, convertido em viajante e estudioso de experiências internacionais de escolarização constitui um vasto observatório para dar a ver o processo de institucionalização, o estágio atingido e os desafios a serem enfrentados em termos de instrução pública nos nove países que teve oportunidade de analisar. Trata-se, portanto, de um observatório híbrido no qual se articula um diagnóstico e um programa de ação, como também pode ser verificado na república do sul da América por ele estudada.

### **Instrução pública argentina e seu “grande destino”**

Ao tratar da educação na Argentina, segue a estrutura geral dos textos anteriores, chamando atenção para a organização do sistema de ensino em seus três graus (ensino primário, secundário e superior), precedido de dedicatória, prefácio e introdução, mantendo-se igualmente o caráter ilustrado adotado no relatório sobre a instrução pública nos EUA<sup>9</sup>. Adverte que o livro-relatório fora redigido para os leitores da Europa interessados em conhecer o que se fazia na Argentina, mas também para os próprios argentinos que veriam, então, “com que interesse nós estudamos seus trabalhos e encorajamos seus esforços”, sublinhando que as repúblicas da América do Sul lhes pareciam chamadas a grandes destinos. À exemplo dos Estados Unidos, elas consideravam a difusão das luzes e o desenvolvimento da educação popular como o mais firme apoio à constituição democrática. O relatório-livro produzido por Hippeau sobre a Argentina apresenta indícios que permitem apontar que o mesmo resultou de uma encomenda de autoridades locais, interessadas em projetar internacionalmente a nação em formação, destacando-a dos demais países latinoamericanos, por intermédio do estudo de um consagrado autor com obras publicadas sobre instrução pública de diferentes países europeus e dos Estados Unidos.

A Argentina foi considerada por Hippeau como modelo de nação entre as repúblicas da América meridional que, segundo ele, haviam sido “chamadas a altos destinos”, na medida em que nelas se considerava “a difusão das luzes e o desenvolvimento da educação popular como o mais forte apoio de sua constituição democrática”. Segundo ele, encontrou a nação organizada sob o “império das instituições que consagravam a liberdade política, a liberdade civil, e a liberdade de consciência”, esses “poderosos móveis do progresso material e do progresso moral” (HIPPEAU, 1879, prefácio). Do conjunto de instituições, dá destaque à organização e funcionamento da instrução pública que deveria ser objeto do conhecimento de europeus e demais povos americanos.

Dedicou sua obra sobre a instrução pública na Argentina, publicada na França em 1789, a homens de governo - Nicolás Remigio Aurelio Avellaneda Silva, então presidente da república Argentina; Domingo Faustino Sarmiento, Eduardo Costa e Onésimo Leguizamon, ministro da Instrução Pública; eleitos pelo autor em reconhecimento aos trabalhos por eles realizados ao longo da história do país e pela contribuição para

<sup>9</sup> Nos relatórios consultados, a ilustração aparece como recurso nos livros sobre os EUA e Argentina, não sendo evidenciado o emprego desse recurso nos volumes sobre Alemanha, Itália, Rússia, Estados do Norte (Suécia, Noruega e Dinamarca) e Inglaterra.

o “progresso da educação popular; fundação de escolas e bibliotecas; desenvolvimento de todos os ramos do conhecimento humano, particularmente o ensino secundário e superior e ao apoio aos estabelecimentos científicos” (Idem, dedicatória).

Na Introdução ao livro *L'Instruction publique dans L'Amérique du Sud (République Argentine) – Enseignement Primaire – Enseignement Secondaire – Enseignement Supérieure*, o narrador explicita dois argumentos complementares para a promoção do estudo encomendado, pois, para ele, seria interessante estudar, como em um país agitado por longas dissensões civis ou por guerras com outros países, com uma população “pouco considerável” (estimada em 2.400.000 habitantes), mas forte pela organização de instituições livres, conseguiu criar escolas de todos os graus, proclamando enfaticamente a instrução popular como elemento essencial de toda civilização e de todo progresso. A esse diagnóstico preliminar, acrescenta o zelo e inteligência dignos de elogios, o que faria que com a Argentina pudesse ser colocada no mesmo plano dos países mais florescentes, tendo em vista seus estabelecimentos escolares, seu ardor e todos os encorajamentos possíveis dados às letras e ciências. (HIPPEAU, 1979, p. 2).

Após alinhar a Argentina ao mundo civilizado, destaca os procedimentos adotados na elaboração de seu trabalho, chamando atenção para o emprego dos relatórios oficiais, estudos prévios já realizados, participação da Argentina nas exposições internacionais, com destaque para a da Filadélfia (1876) e a de Paris (1878), bem como para a imprensa local.

Iniciou seu relatório com uma breve introdução, composta por uma narrativa sobre a história da Argentina. Nela, tratou da colonização espanhola no século XVI, através da qual pretendeu apresentar ao leitor uma nação que merecia ser conhecida. Para compor a narrativa histórica, elegeu acontecimentos que, para ele, haviam sido fundamentais na constituição da modelar nação argentina. Durante o período colonial, destacou as lutas dos colonizadores contra os índios para conquista e ocupação do território; as disputas internas pelo poder entre os grupos dominantes; as guerras contra o estrangeiro e as lutas pela independência. Após a emancipação política, evidenciou a organização de uma república constitucional federativa, seguindo o exemplo dos Estados Unidos da América do Norte, com um governo central, representante das províncias da confederação, com administração descentralizada, onde as províncias tinham autonomia política, com base em Constituições próprias, de acordo com as disposições da Constituição federal, proclamando a liberdade comercial, individual, de expressão, imprensa e culto, a igualdade civil e política e a abolição da escravidão.

Ainda na introdução, tece uma breve descrição do funcionamento dos poderes – legislativo, judiciário, executivo –; da economia argentina e sua situação financeira no ano de 1876; da organização das forças armadas – exército e marinha –; da “superfície” e população; das condições de agricultura e comércio e, por fim, a história das instituições de instrução pública. Neste último aspecto, o autor buscou apresentar os esforços do povo argentino no campo da instrução desde o período colonial, quando foram criadas as primeiras instituições de educação – instrução elementar, colégios, noviciados, faculdades e universidades. Destacou a ação jesuítica pela educação, até a expulsão da ordem em 1767; as tentativas de reforma do ensino e as reações contrárias por parte da metrópole.

A partir da independência argentina em 1810, Hippeau destacou as mudanças ocorridas no ensino como, por exemplo, a criação da Academia de Matemáticas para formação de engenheiros e arquitetos (1813); a fundação de escolas preparatórias – da união do sul (1817) e de ciências morais (1829) –; assim como o impulso à educação nos governos de Rodriguez e Rivadávia (1821 – 1826), quando professores europeus foram levados à Argentina para ensinar ciências físicas e matemáticas e as universidades foram dotadas de aparelhos de física e coleções científicas.

Destaque maior foi dado às reformas empreendidas por Domingo Faustino Sarmiento quando ocupou o cargo de Inspetor de Escolas na província de Buenos Aires (1875), com a organização de escolas primárias graduadas e escolas normais e impulso à criação de universidades e escolas preparatórias nas províncias, seguindo modelo dos estabelecimentos de ensino portenho<sup>10</sup>.

Ao tomar a instrução pública norte-americana como referência, Hippeau procurou analisar o caso argentino, estabelecendo comparações entre os dois países, sublinhando semelhanças e diferenças. Nesse sentido, valorizou a participação de todos os poderes públicos na educação, a divulgação dos atos de governo relacionados à pedagogia, publicados em jornais e revistas para conhecimento do público; assim como exaltou as instituições democráticas que serviram de suporte para o desenvolvimento da educação nacional. Elementos que, segundo ele, faziam com quem a Argentina (no ano em que produziu seu relatório) se assemelhasse ao que fora os Estados Unidos em 1780.

Neste trabalho, optamos por investigar o relatório-livro de Hippeau sobre a instrução pública argentina a partir da análise das representações sobre um conjunto de institutos associados a um projeto de educação moderna, como a questão *da liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização*. Com isso, procuramos verificar as condições em que tais princípios foram instituídos na nação que o relator considerava poder “ser em meio século a mais florescente república” da América do Sul.

### Gratuidade e obrigatoriedade da Instrução

Apoiado na concepção iluminista e liberal que postula a educação como direito de todos os cidadãos, Hippeau defende que a educação pública deve compreender o ensino elementar, na medida em que o considera necessário a todos, por ser a iniciação à vida intelectual e moral dos indivíduos. Sua obrigatoriedade é compreendida como dever duplo: do Estado, em fornecer as condições necessárias para sua plena realização, gratuitamente a todos, através do investimento de recursos públicos; mas também como dever moral dos que tivessem sob sua responsabilidade aqueles a quem se deveria principalmente garantir a educação – as crianças –, futuros cidadãos da nação.

Para legitimar seu discurso sobre a instrução pública na Argentina, Hippeau reproduziu trechos de relatórios e livros de educadores, inspetores de instrução pública e outras autoridades de governo – Leguizamon, Mariano Moreno, M. José Torres, Calvo –,

<sup>10</sup> Para um maior aprofundamento a respeito da trajetória desse personagem, cf., Pomer, 1983.

defensores da educação popular/pública/primária obrigatória, sob a responsabilidade do Estado, tendo como finalidade o aperfeiçoamento do homem e a formação do cidadão.

Quanto à legislação pertinente à obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária, destacou a província de Buenos Aires pelo fato de ter sido a primeira a decretá-la, seguida de outras que a tomaram como modelo, sem, no entanto, ter sido adotada em toda Argentina até 1879. Por esta lei, pais e tutores não estavam dispensados de oferecer às crianças o mínimo de instrução fixada pelos programas oficiais, sofrendo punição em caso de seu não cumprimento<sup>11</sup>. A obrigação de frequentar escolas foi instituída para meninos entre 6 e 8 anos; para meninas a partir de 6 anos, podendo ter mais um ano caso não aprendessem ler e escrever corretamente, com a possibilidade da instrução ser ofertada em escolas públicas, privadas ou na casa dos pais ou tutores.

Segundo o inspetor de instrução pública, M. José Torres, citado por Hippeau, em casos de resistência e não cumprimento da lei por parte de pais e tutores, considerada por ele como “homicídio moral”, a sociedade teria o direito de intervir, protegendo-os contra tais perigos, estendendo sobre eles a “mão protetora” do Estado. Esta ação deveria ser compreendida como forma de “render homenagem à dignidade da alma humana, com o objetivo de velar para que os pais de família não desconhecêssem tal obrigação”. Nesse sentido, a sociedade deveria auxiliar os pais na busca por uma educação para suas crianças, protegendo-as e garantindo-lhes o direito a educação, evitando futuros males sociais que poderiam advir.<sup>12</sup>

Ao defender a ideia de que o Estado deveria procurar promover e apoiar todos os meios possíveis para garantir a educação para todos, nos casos de países onde houvesse impedimentos para tal, com uma população muito espalhada pelo território nacional ou pela inexistência de alguma organização municipal e insuficiência de vias de comunicação, situações encontradas na Argentina, Hippeau apontava o exemplo de países do norte da Europa que recorriam ao sistema de “escolas ambulantes”, afirmando que 1.200 escolas deste tipo atendiam frequentemente 150.000 estudantes (Hippeau, 1879, p. 7).

Para efetivação dessa experiência, utilizada como alternativa e possível solução para obstáculos dessa ordem à instrução pública primária seria necessário um “corpo de professores de escola primária dedicados, intrépidos, amigos da juventude”, resignados a se instalar durante várias semanas, a cada ano, para instruir as crianças que habitavam tais áreas. Orientava que tais professores deveriam portar um material de estudos reduzido e o mais simples, para promover o ensino da leitura e escrita. Sugeriu ainda o emprego do método intuitivo, conhecido como “lição de coisas” e que, em áreas rurais, dever-se-ia observar as estações do ano durante as quais os trabalhos de cultivo ou de colheita eram suspensos.

A defesa dos institutos da obrigatoriedade e gratuidade da escola primária se dá de modo entrecruzado com vistas a criar condições para a efetividade dos mesmos. Observa-se igualmente que não são instaurados monopólios sobre essas ações, reconhecendo-se a legitimidade de diversas possibilidades de escolarização primária, seja na escola pública, privada ou no ambiente doméstico. Efetividade que também deveria considerar

<sup>11</sup> Hippeau (1879, p. 8) faz referência ao pagamento de multa com valores entre 5 e 50 pesos.

<sup>12</sup> Cf. recente estudo de Almeida (2012) no qual analisa o processo de institucionalização do princípio da obrigatoriedade nas Províncias de Minas Gerais (Brasil) e na de Buenos Aires (Argentina).

a demografia, clima e dinâmicas locais de produção, constituindo a escola menos como concorrente e mais como força complementar às necessidades da esfera privada e do mundo do trabalho.

### Liberdade de ensino

Para Hippeau, a imposição da obrigatoriedade escolar se encontrava em “perfeita harmonia” com a liberdade dos pais, tanto pela possibilidade de livre escolha da oferta de ensino em escolas públicas, privadas ou em suas próprias casas para seus filhos, mas principalmente, pelo fato de impedir que se sentissem livres para abusar de seus direitos paternos, possibilitando que, assim, as crianças pudessem usufruir das benfeitorias da educação.

Segundo ele, “a liberdade dos pais deve ser regulada pela lei, tanto no interesse da criança quanto da sociedade, que exige seja ela afastada o mais que possível da ignorância e da falta de cultura, dos vícios, da miséria e dos crimes”. A negligência e não intervenção do Estado e da sociedade em casos de não cumprimento da lei de obrigatoriedade de ensino por parte da família significaria “resignar-se frente o aumento do número de mendicantes e de criminosos” (HIPPEAU, 1879, p. 9).

Considerada a educação como um dos direitos fundamentais do cidadão, assim como a liberdade, vida e propriedade, Hippeau adverte que os homens de governo não poderiam se deixar influenciar pelas objeções daqueles que se opunham ao “Estado professor”, pois consideravam a intervenção do Estado no cumprimento da lei de obrigatoriedade da educação como um atentado à liberdade dos pais de família. Para ele, o “Estado professor” pode ser evidenciado quando é a nação que decreta, regula e dirige a educação através da intermediação de seus órgãos constitucionais, em assembleias políticas e tribunais. Como forma de apoio à defesa, o autor reproduziu uma máxima do liberal inglês, Thomas Babington Macaulay (1800 – 1859)<sup>13</sup>, de que “se ao Estado cabe punir, cabe a ele também ensinar” (HIPPEAU, 1879, p. 9).

A instrução como a mais eficaz forma de combater a ignorância, responsável por prevenir todas as formas de desordens e males sociais, servindo para moralizar uma nação e salvaguardar suas instituições se ancora nesse argumento associado, por sua vez, aos exemplos dos países onde a reforma protestante triunfara, como a Inglaterra, Alemanha, Holanda, Suíça e Países Escandinavos. Países em que a religião impôs ao homem a responsabilidade de suas crenças estarem obrigatoriamente inspiradas na leitura dos livros santos, com resultados notáveis no progresso da instrução. Já nos países de tradição católica, como Espanha, França, Áustria e Itália as transformações ocorridas nas instituições políticas fizeram passar “das mãos do clero para as do Estado”, pelo menos em parte, o direito de dirigir e de cuidar da educação pública.

A liberdade de ensino, a exemplo do modelo norte-americano de educação, deveria na Argentina salvaguardar o princípio liberal da livre iniciativa, considerando que além do “Estado professor”, com as funções de formular leis relativas à educação, dirigi-la e

<sup>13</sup> Para maiores detalhes a respeito desse personagem no qual Hippeau se apoia, cf. [http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_Babington\\_Macaulay\\_1st\\_Baron\\_Macaulay](http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Babington_Macaulay_1st_Baron_Macaulay). Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

regulá-la, o que para ele seria uma aspiração legítima, uma tendência salutar das nações, também deveriam os particulares, as municipalidades e outros poderes locais assumir o dever no que se refere à oferta de educação pública.

Nesse sentido, Hippeau dedicou uma parte de seu relatório-livro às associações locais, tanto nas cidades como no campo que poderiam desempenhar importante papel no desenvolvimento da educação, de forma complementar às políticas promovidas pelo Estado. Essas ações privadas deveriam ocorrer principalmente nas áreas onde a instrução pública ainda não havia sido efetivada, como no caso de algumas províncias da Argentina, nas quais “a apatia natural dos habitantes” e a condição precária em que se encontrava a maioria das famílias do ponto de vista material eram as principais razões para a situação.

Reportando-se a exemplos de ações de escolarização desenvolvidas por associações na Prússia e pelas “Ligas de ensino” atuantes na França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Bélgica, o autor sugere que, mais cedo ou mais tarde, fossem criadas associações semelhantes na Argentina, a fim de promoverem conferências e leituras públicas, espalhando a instrução entre pessoas adultas e jovens; formando bibliotecas escolares, organizando recepções populares, reunião de professores primários, museus pedagógicos e de encorajar todas as formas para se atrair o maior número de habitantes para participar das benfeitorias da instrução, assim como criar um fundo de escolas, auxiliando o tesouro público na subvenção da educação pública (Hippeau, 1879, p. 21).

Ao destacar o papel das mulheres na instrução, referiu-se às importantes ações desenvolvidas por associações femininas com a criação de escolas em países da Europa e às fundadas pelas damas argentinas nas províncias de Buenos Aires e do Paraná. Para ele, o caráter ameno e benevolente das mulheres, a paciente e afetuosa ação, suas excelentes qualidades morais deveriam ser utilizadas para o ensino popular, assim como para “o concurso dos ricos, penetrando na casa do povo”, tirando as crianças da miséria e levando-as à escola (Hippeau, 1879, p. 22).

Despertar o seu interesse pela instrução das classes populares, insistiu Hippeau, seria a melhor forma para inspirar nas mulheres o desejo de se instruírem, assumindo no futuro a direção da maior parte dos estabelecimentos escolares nos Estados americanos do sul, a exemplo do que observara nos Estados Unidos. Para ele, caberia ao universo feminino a responsabilidade em oferecer e desenvolver as primeiras noções morais e os primeiros elementos de instrução da infância. Neste sentido, destacou no relatório-livro os investimentos do ministro da instrução pública argentina na educação de mulheres, com a criação de 14 escolas normais primárias para as jovens e incentivando as associações nas quais as mulheres poderiam participar.

Como se pode notar, o redator acopla um sentido de interdição e de extensão ao instituto da liberdade de ensino. No primeiro caso, o constrangimento a pais e tutores, acompanhado do dever dos mesmos em garantir a instrução primária. No segundo caso, a inexistência de monopólios, facultando a oferta a um conjunto amplo de agentes públicos, privados comunitários e na esfera doméstica. Por fim, no que se refere à liberdade dos agentes da instrução primária, aponta que poderia ser promovida por qualquer um, ainda que registre a preferência pelo trabalho feminino para a execução desse projeto.

## Secularização do ensino

Questão importante para Hippeau no que se refere à organização da instrução popular, a secularização do ensino implicava, tanto na Argentina quanto em outros países, em suprimir ou diminuir a instrução religiosa no sistema público de ensino. Como forma de expressar sua posição sobre esse tema citou trecho da escritora norte-americana Harriet Beecher Stowe (1811 – 1896):

Na sociedade existem trabalhos diferentes: uma é a missão da igreja, outra a da escola. Há lugar para todas as duas. A escola sozinha não se encarrega de fazer o homem por inteiro; ela lhe dá o necessário para a vida social, para seu futuro papel de cidadão e diz ao pai e ao padre: façam o resto. (HIPPEAU, 1879, p. 16).

Dessa forma, no que se refere à educação e formação do indivíduo a separação da igreja e do Estado se vê convertida em um dos elementos centrais na democratização do ensino, sem, contudo, negar a importância de cada uma delas, assim como deixar de considerá-las como instituições complementares. Para defesa dessa tese, busca apoio nas autoridades locais, além de se referir ao aparato legal de diferentes países, citando exemplos de secularização do ensino na Holanda (1806), na Inglaterra (1870) e nos Estados Unidos. Lugares em que a educação religiosa era exclusivamente confiada aos ministros do culto, a partir da consideração de que o ensino de uma religião particular frente à existência de uma diversidade de cultos dos quais eram adeptos os alunos que estudavam em escolas públicas seria um atentado à liberdade de consciência. Máxima que, segundo Hippeau, se constituía na base do sistema de educação dos Estados Unidos, e que não estava ainda aplicada nem à França e nem à Itália, onde a luta por esta questão ainda era “bastante viva”.

O estudioso francês considerou que na Argentina, particularmente, onde a população resultava, em grande parte da imigração europeia, composta, portanto, por pessoas de partidos e comunhões diversas, a questão da secularização da instrução deveria mais cedo ou mais tarde ser resolvida conforme as experiências norteamericanas e holandesas, por se encontrarem em condições análogas.

A lei sobre educação pública proclamada pelo governo argentino, em reconhecimento à necessidade de formar o caráter dos homens, de ensinar a religião e as instituições republicanas, estabeleceu que para o ensino religioso deveriam ser respeitadas as crenças das famílias estrangeiras ao culto católico. Hippeau observou que esse preceito, consignado na lei, como uma ratificação necessária aos princípios do código político da nação e como um testemunho do progresso das ideias, não havia dado lugar a nenhuma objeção até o momento em que realizara esse estudo. Frente a tal situação e a proposta de solução eclética apresentada e defendida por um dos redatores da *Revue* publicada pela Direção Geral das escolas da província de Buenos Aires, de que seria possível o ensino científico/filosófico/histórico da religião pelos professores primários, desde que os professores fossem preparados para ministrá-los de acordo com estudos sérios e filosóficos e aplicados ao nível das crianças e às lições elementares, Hippeau pondera sobre os inconvenientes

de encarregar um professor primário de um ensino religioso, desprovido de toda a parte dogmática, composta unicamente de princípios gerais comuns a todas as religiões. Ao tomar distância dessa solução, retoma a defesa do modelo norteamericano no qual o ensino religioso se constituía em atribuição exclusiva dos ministros dos diferentes cultos e conseqüente abolição à leitura cotidiana da bíblia em sala de aula.

Por fim, é possível notar que a questão do ensino religioso nas escolas públicas se articula com a ideia de tolerância e liberdade religiosa, com a delimitação dos raios da esfera de ação do poder público e das igrejas, aspecto bastante ressaltado desde o primeiro estudo sobre sistemas de instrução pública realizado pelo professor francês: o dos Estados Unidos.

### Higienização

De forma propositiva, defendeu Hippeau a higiene como mais um dos elementos da educação moderna, que deveria ser observada e efetivada nas escolas por todos os que por ela eram responsáveis, no sentido de elevar o nível da educação pública, oferecendo aos alunos os cuidados necessários para com a saúde, a exemplo dos Estados Unidos.

Na argentina, ao que parecia, apesar das “sensatas medidas” prescritas pelo governo sobre esse assunto, as condições de higiene nas escolas ainda careciam de atenção. Observação e preocupação que pode justificar a intenção do autor em seu relatório, destinado também às autoridades argentinas, em orientar sobre a existência de obras especiais escritas sobre esse assunto, com informações para os que quisessem obter conhecimentos relativos à higiene das escolas; afirmar a importância da higiene para a boa educação e cuidar da construção e disposição das escolas, que deveriam atender às especificidades dos lugares, dos climas e dos hábitos de cada país<sup>14</sup>.

Nesse sentido, chamou a atenção para as condições que deveriam ter as dependências escolares frequentadas pelos alunos, que não deveriam ser poupados o ar e a luz. Para isso, orientou que as salas de aula deveriam ter pelo menos uma superfície de 1 metro quadrado por aluno, com altura mínima de 4 metros, com grandes janelas, em condições de permitir um bom sistema de ventilação, para que o ar fosse constantemente renovado e preservado em bom estado de pureza.

Quanto ao mobiliário a ser utilizado nas escolas, tema frequente nos debates sobre educação escolar presente nas exposições universais do século XIX, Hippeau mais uma vez tomou como referência os modelos de materiais norte-americanos, onde, segundo ele, “o aluno se encontra na escola tão independente quanto em sua própria casa, sentindo-se realmente bem como em sua casa” (HIPPEAU, 1879, p. 27).

Nesse sentido, quanto aos assentos e carteiras, condenou os bancos alinhados, com ou sem mesa, proscritos em muitos países, lembrando que “durante muito tempo as crianças eram obrigadas a escrever sobre os joelhos, a postura a mais incômoda, a

<sup>14</sup> Para o caso das marcas da higiene nos debates acerca da escolarização no Rio de Janeiro ao longo do século XIX, sugerimos Gondra, 2004. Para o caso de São Paulo, recomendamos os trabalhos de Rocha (2003) e Viviani (2007). Para Minas Gerais, conferir Rocha (2010). Para um estudo comparativo entre projetos de higienização articulado às medidas voltadas para formação de professores no Brasil e na Argentina, recomendamos o estudo de Paiva (2013).

mais perigosa, a mais contrária ao desenvolvimento físico”. Indicou o mobiliário mais moderno, recomendando os diferentes tipos de carteiras individuais (single desk), bastante utilizadas em escolas de Paris, Suécia, Rússia, Bélgica e Japão, ou duplas carteiras (double desk), comuns em Nova York e na Pensilvânia.

Colocando-se na condição de conselheiro, Hippeau também orientou sobre os materiais que deveriam compor as salas de aula a fim de atender aos métodos de ensino adotados na maioria dos países estudados. Para o ensino simultâneo, as classes deveriam estar munidas de “quadros negros”, com as paredes recobertas de painéis, cartas geográficas, etc.; O mobiliário clássico se tornava ainda mais indispensável nas escolas de primeiros anos, isto é, nas creches, jardins de infância ou onde mais fossem praticados os procedimentos imaginados por Froebel, que consistiam na observação direta dos objetos reais dos três reinos da natureza e do trabalho dos homens, método conhecido na Alemanha como “ensino pelos aspectos” e nos Estados Unidos como “lições de coisas”. Modos de ensino adotados nas escolas argentinas

Ainda sobre o tema da higienização das escolas, sugeriu ao governo argentino a criação de museus pedagógicos para o melhoramento da instrução pública, seguindo o exemplo dos que foram organizados inicialmente na Rússia (1864) e dos que se encontravam em “via de formação” na França. Com o objetivo de reunir conhecimentos relativos à produção do material de ensino, apresentando modelos para servir à instrução e à educação, facilitando aos estabelecimentos a escolha do material que melhor convinha às necessidades particulares. Tais museus também concorriam para o desenvolvimento da produção local dos materiais de ensino por um bom preço<sup>15</sup>, auxiliando, ao mesmo tempo, pelas coleções que reunia, na propagação dos conhecimentos especiais e de instrução geral<sup>16</sup>.

Para melhor conhecimento dos museus pedagógicos, tomou como exemplo o de Saint-Petersburgo, comentando sobre seu funcionamento e coleções, organizado de acordo com 3 grupos:

- *Seção de ensino*: com objetos e materiais correspondentes às matérias de estudos nas escolas (instrução religiosa, matemática, física, história natural, cosmografia, geografia, história política, desenho, caligrafia e cursos elementares);
- *Seção de educação*: composta com material para instrução na família, ginástica, canto e música, móveis de sala de aula;
- *Museu higiênico*: composto por 200 aparelhos, modelos, desenhos e preparação para dar uma ideia clara, sob o ponto de vista da higiene, do ar e de suas qualidades, da água, da alimentação, do solo, das vestimentas e da limpeza, do repouso e do trabalho, e uma biblioteca contendo uma coleção de obras populares tratando da questão da higiene.

<sup>15</sup> O autor oferece o seguinte exemplo para justificar essa função do museu pedagógico: “Até 1870, as escolas eram obrigadas a despende 3656 rublos na aquisição de certos materiais relativos à matemática, história natural, física, cosmografia, desenho e música. Elas podem adquirir, hoje, os mesmos objetos pela soma de 1350 rublos, isto é, uma economia de 63%.” (HIPPEAU, 1879, p. 32)

<sup>16</sup> Para o estudo da relação entre museus de ciências naturais e ações educativas, cf., o estudo de Sily, 2012.

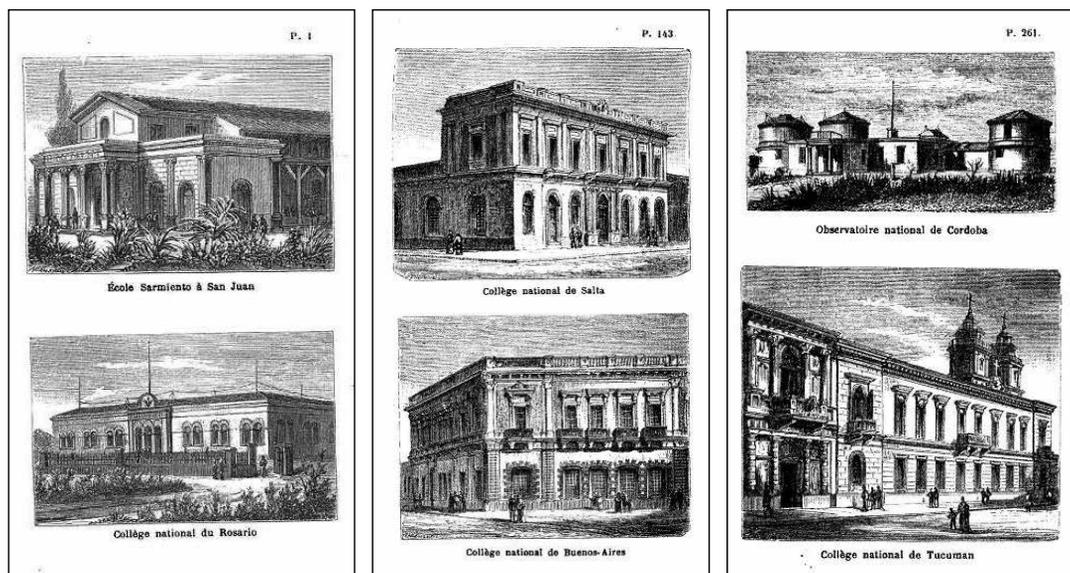
A ampla campanha em favor da difusão da instrução primária reconhece um conjunto de aspectos a serem observados para que a mesma pudesse cumprir a função de poderoso móvel do progresso material e moral. Nesse caso, um conjunto complexo de prescrições vem associado a certo modelo de higiene que vinha se constituindo e orientando diversas intervenções na vida social e no ambiente escolar em vários países. Conjunto que se apresenta como dispositivo capaz de delinear uma pedagogia e escola cada vez mais ancorada em princípios científico-higiênicos.

### Considerações finais

Ao focalizar os institutos da gratuidade, obrigatoriedade, liberdade, secularização e higienização como organizadores da escola e de sua narrativa, o estudioso francês demonstra sua adesão e campanha em favor da modernização pedagógica a ser sustentada nesses pilares. No entanto, o programa possui uma amplitude maior, pois o autor também defende um sistema verticalizado, das creches ao ensino superior e, ao mesmo tempo, horizontalizado, ao chamar atenção para a necessidade de se ofertar algumas modalidades de ensino, como o profissional, de adultos e formação de professores.

No primeiro caso, ao tratar da experiência argentina, o traço do sistema verticalizado se vê reforçado no conjunto das seis ilustrações que compõem o relatório. Recurso que pretende agregar valor de verdade ao texto escrito, na medida em que coloca o leitor em contato com aspectos da física da escola, do patrimônio edificado e do caráter monumental assumido pelos prédios escolares no mundo civilizado. Com isso, prescreve determinados critérios a serem seguidos pelos que desejassem integrar o restrito concerto do mundo civilizado, o que ajuda a compreender a presença de ilustrações no relatório em questão. Ilustrações que reforçam uma forma de sistema – o graduado em três níveis de ensino – e o tratamento racional e político a que todos deveriam ser submetidos.

**Figuras 3, 4 e 5 - Escolas Argentinas de Ensino Primário, Secundário e Superior**



Fonte: Hippeau, 1879, p. 1; 143 e 261.

No caso da horizontalização do dispositivo pedagógico, cumpre notar a existência de formas específicas voltadas para o mundo do trabalho e para a instrução dos adultos desescolarizados. No que se refere à modalidade voltada para os adultos, ela comparece como parte do ensino primário, justificada pela grande quantidade de iletrados verificada em vários países. Explora, no caso, a experiência natal como exemplo, assinalando que, em 1833, dos 268.979 homens que se apresentaram ao serviço militar, contabilizou-se 131.553 iletrados, isto é, quase a metade. Diante desse quadro descrito como inconveniente/nocivo, registra que seu país procurou todos os remédios e o melhor deles consistia na abertura de escolas noturnas abertas aos adultos e classe dos trabalhadores engajados na vida ativa. Nessas escolas, poderiam encontrar a instrução e educação que lhes havia faltado na infância. Segundo afirma, os primeiros cursos de adultos estabelecidos na França ocorreram em 1837, tendo um desenvolvimento extraordinário em 1863 graças aos esforços atribuídos ao ministro Duruy. Desse modo, a partir de 1867 contabilizava-se 42.567 mulheres e 552.939 homens nesses estabelecimentos. Atribui esse incremento ao fato de ser um país que tornou obrigatória um *minimum*<sup>17</sup> de instrução complementar. No registro da obrigatoriedade, dá visibilidade à experiência suíça, no qual os que não haviam frequentado a escola primária eram constrangidos a frequentar as aulas noturnas ou as de domingo, com carga de quatro horas semanais, até a idade de 16 e 18 anos. Registra que na capital do Cantão de Solothurn (Soleure), os aprendizes que faltavam aos seus deveres eram “conduzidos à escola por um agente policial, o qual recebia uma multa de 30 centimos a ser pago pelo pai ou patrão do delinquente” (HIPPEAU, 1879, p. 77-78).

Ao insistir na defesa das escolas noturnas, lembra que uma de suas funções seria a de proporcionar a moralização das classes trabalhadoras e da sociedade em geral. Para ele, são os Estados livres, os países regidos pelas instituições democráticas os que se importam em guerrear contra a ignorância.

A instrução dada aos adultos fará com que compreendam melhor seus deveres e seus direitos; seus deveres, sobretudo, pois o fruto mais salutar que pode ser extraído dos estudos consiste em fazer com que apreciem melhor o que é a família, quais as obrigações dos filhos, do irmão, do esposo, dos pais e quais são as do cidadão em relação a sua pátria. A instrução inspirará o respeito às leis, o amor à justiça e o horror por tudo o que levar a prevalecer a força em relação ao direito. (Idem, p. 80)

Ao defender a abertura de aulas noturnas na Argentina, ao lado desses argumentos, o autor acrescenta advertências de ordem metodológica, pois, para ele, o método adotado na escola primária deveria ser modificado, não em seus fundamentos, mas em sua forma, já que se tratava de assegurar um *minimum*<sup>18</sup> de conhecimentos de leitura, escritura e cálculo aos iletrados. No que se refere a esses saberes, no caso da leitura, ele assinala que tal habilidade deveria ser desenvolvida por meio de uma espécie de consórcio entre a escola, as bibliotecas populares e as famílias, oferecendo orientações a respeito das ações a serem realizadas por cada uma dessas agências. Um único destaque para observar

<sup>17</sup> Grifos do autor.

<sup>18</sup> Grifo do autor.

o grau de detalhamento a que chega e o tipo de recurso que emprega para sustentar a defesa que promove. No caso da leitura, recorre a uma circular endereçada aos pais da Escola Modelo de Bruxelas, na qual o diretor destacava que não era fácil dedicar tempo suficiente para leitura em voz alta em classes com 34 a 36 alunos. Por considerar esse exercício eminentemente higiênico, na medida em que fortificava os pulmões, reforçava a voz e que, ao habituá-los com a firmeza da linguagem, ele também concorria para a clareza do pensamento. No entanto, o que era impraticável nas classes, seria, ao contrário, muito fácil nas famílias, onde um trabalho durante 15 minutos não provocaria nenhuma perturbação, tampouco encontraria obstáculos sérios. Para ele, extremamente útil que o pai se associasse ao trabalho do professor. Assim, a carta propõe que os pais estimulassem seus filhos ou filhas a fazerem uma leitura em voz alta todos os dias no ambiente da casa e, para assegurar o sucesso desse exercício, sublinha a necessidade de sua prática diária, invariavelmente, sem exceção; como ressalta (Hippeau, 1879, p. 83). Leitura que não poderia ocorrer de modo indisciplinado, pois o leitor deveria se colocar em uma posição firme e simples, com o peitoral para frente, cabeça erguida, uma mão para baixo, enquanto a outra deveria segurar o livro na altura dos olhos. Deveria elevar a voz quanto possível e, progressivamente, articular todas as sílabas, cuidando da pureza da pronúnciação.

Portanto, não se trata apenas de indicar uma forma destinada aos iletrados, mas também procedimentos meticulosos/artes de fazer, de modo que o que se tornava compulsório pudesse proporcionar os efeitos disciplinares desejados, cumprisse papel importante na gestão das populações e na reprodução de certo modelo de sociedade que se procurava legitimar por meio dos agenciamentos a serem promovidos pelo complexo aparato escolar em constituição e pelas instituições complementares.

Finalmente, consideramos que o procedimento de Hippeau pode ser caracterizado como uma operação que busca construir um programa a ser seguido pelas nações, no qual dois países do “novo mundo” são apresentados como modelo – os Estados Unidos e Argentina. Trata-se, portanto, de um conjunto de discursos que, no registro preciso do que torna visível em cada país, termina por defender um modelo de instrução como saída para os problemas da *liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização* dos estabelecimentos escolares, em todas as modalidades e níveis de ensino; condição insuficiente, mas necessária para inscrevê-los na rota do progresso.

### Referências

- ALMEIDA, Cintia B. *Entre a “tiramnyia cruel” e a “pedra fundamental”*: A obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo em Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado) - UERJ/PROPED. Rio de Janeiro, 2012.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº3 jan./jun., p. 67 – 112, 2002.
- GONDRA, José G. Olhos na América. Uma leitura dos relatórios de Célestin Hippeau. *Educar em revista*. Curitiba, n. 19, p. 161-185. 2002.

- \_\_\_\_\_. *Artes de civilizar* – medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- HIPPEAU, Célestin. *L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud* (République Argentine) – enseignement primaire enseignement secondaire, enseignement supérieur. Paris: Didier, 1879.
- KHULMANN JUNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- MATASCI, Damiano. Le système scolaire français et se miroir. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation dès savoirs (1842 – 1914). *Histoire de l'éducation*, n° 125, p. 5 – 26, 2010.
- PAIVA, Tamires. *Noções para persuadir e educar: os discursos médico-higiênicos na formação do professorado primário (1914-1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 2013.
- POMER, León (org.). *Sarmiento*. São Paulo: Ática, 1983.
- ROCHA, Heloisa. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 2003.
- ROCHA, Celia. *A re-significação da eugenia na educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- SILY, Paulo Rogério M. *Casa de Ciência, Casa de Educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tese (Doutorado) - UERJ/PROPED. Rio de Janeiro, 2012.
- VIVIANI, Luciana. *A biologia necessária: formação de professoras e escola normal*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

Recebido em novembro de 2013  
Aprovado em fevereiro de 2014



**JOSÉ RICARDO PIRES DE ALMEIDA ENTRE DUAS VOCAÇÕES: A POLÍTICA E A CIÊNCIA**  
*José Ricardo Pires de Almeida between two vocations: politics and Science*

Carlos Eduardo Vieira<sup>1</sup>

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar a obra *L'Instruction Publique au Brésil: Histoire – Législation*, escrita por Pires de Almeida, em 1889. Partimos da problematização de dois aspectos específicos: por um lado, pretendemos explicitar as convicções políticas defendidas pelo autor, particularmente a ideia da superioridade da instrução pública no Brasil em relação aos demais países da América do Sul; e, por outro, investiremos na discussão das características que legitimaram esta narrativa como expressão de uma concepção da escrita da história que visava interpretar o passado com isenção e objetividade. Nesse sentido, ao longo da análise, demonstramos que o texto revela esta tensão permanente entre duas vocações: a política e a ciência.

**Palavras-chave:** Pires de Almeida; Instrução Pública no Brasil; Segundo Reinado; História da Educação; Escrita da História.

**ABSTRACT**

The object of this article is to analyze the work *L'Instruction Publique au Brésil: Histoire – Législation*, written by Pires de Almeida, in 1889. We start with the challenges given by two specific aspects: on one hand, we aim to explain the political convictions defended by the author, particularly the idea of the superiority of public education in Brazil compared to the other countries in South America; and, on the other hand, we will invest in the discussion of the characteristics that legitimized this narrative as an expression of a concept of written history, which aimed to interpret the past with impartiality and objectivity. In this way, during the analysis, we demonstrate that the text reveals the permanent tension between two vocations: politics and science.

**Keywords:** Pires de Almeida; Public Education in Brazil; The Second Reign; History of Education; The Writing of History.

---

<sup>1</sup> Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Professor Associado IV na Universidade Federal do Paraná. Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: cevieira9@gmail.com

As primeiras obras que versaram sobre a história da educação no Brasil não estavam associadas diretamente à esfera educacional, são textos que remontam ao último quartel do século XIX, tendo como destaque *L'Instruction Publique au Brésil: Histoire – Législation*, de José Ricardo Pires de Almeida<sup>2</sup>. O texto, escrito em francês no último ano do período Imperial (1889), foi concebido para apresentar à elite letrada, tanto do velho, como do novo mundo, os avanços da instrução pública no país. O escrito é um testemunho importante de diversas questões: a legislação educacional; o financiamento da educação pública; a distribuição das matrículas por sexo, nacionalidade e condição social; as condições de exercício da profissão docente; a organização e a função das escolas primárias e secundárias; o ensino superior nas faculdades de direito, medicina e engenharia, o debate parlamentar em torno da criação de uma universidade no país; a estruturação do ensino normal e profissional; a educação feminina; a adoção do método de ensino mútuo; além de informações sobre bibliotecas, academias científicas, centros de cultura e beneficência presentes no cenário do Segundo Reinado.

O valor da reunião dessas informações justifica de per si a atenção para esse texto. O recorte temporal definido pelo autor (1549-1889) não se revela explorado igualmente no livro, pois os períodos Colonial e o Primeiro Reinado foram explorados apenas minimamente. Não obstante, após o Ato Adicional de 1834, a narrativa ganha muito em detalhes e análises, que foram apoiadas em amplo e diversificado *corpus documental*. Muitos documentos foram transcritos no livro e a reunião desses dados justificou-se pela intenção de Pires de Almeida de comparar os índices de instrução atingidos pelo Brasil em relação aos demais países da América Latina, Europa e América do Norte<sup>3</sup>. Essa estratégia evidencia a pretensão do autor de mostrar as iniciativas da monarquia brasileira em termos de investimentos financeiros, aporte jurídico e institucionalização da instrução pública no país. A demonstração desse empreendimento permitiria a Pires de Almeida apresentar o Brasil como o representante dileto do legado da cultura ocidental na América do Sul<sup>4</sup>.

O interesse que conduz a análise da *Instruction Publique* neste artigo é a problematização desta narrativa como parte do esforço de refletir sobre a escrita da história da educação no Brasil. Em diálogo com Nunes (1995) e Gondra (1996), que nos antecederam na investigação dessa obra, pretendemos indagar sobre o lugar e as características dessa narrativa no contexto da historiografia da educação brasileira.

Assumimos como premissa analítica, apoiados na análise da obra, que a intenção de Pires de Almeida ao narrar a história da instrução pública no Brasil era celebrar o presente, representado pela virtuosidade das elites políticas do Segundo Reinado na condução das questões relacionadas à instrução; bem como pautar o futuro, indicando

<sup>2</sup> O livro *L'Instruction Publique au Brésil: Histoire – Législation* foi publicado em 1889 e totalizava 1.102 páginas. A primeira edição em português foi traduzida por Antonio Chizzotti, em 1989 (GONDRA, 2000, p.189).

<sup>3</sup> Os documentos arrolados por Pires de Almeida na *Instruction Publique* estavam originalmente em notas de rodapé, porém, para facilitar a sua visibilidade, foram organizados e indexados como anexo na edição crítica, organizada por Maria do Carmo Guedes e publicada em 2000. Nessa análise utilizamos a edição denominada como crítica, de 2000.

<sup>4</sup> Pires de Almeida ao longo da *Instruction Publique* faz comparações da realidade da instrução no Brasil com países da América do Norte, da Europa e da América do Sul, todavia fica evidente a sua intenção de discutir a posição ocupada pelo Brasil no contexto sul-americano, em particular a supremacia do país em relação à Argentina.

o que os legisladores e os administradores públicos precisariam realizar em termos de educação para refinar e completar o projeto civilizacional nos trópicos sul-americanos. Este projeto foi, de acordo com o autor, iniciado pela ação dos jesuítas no período Colonial e, posteriormente, levado à diante por D. João VI quando da transferência da corte portuguesa para o Brasil e, no contexto do Segundo Reinado, pela mente esclarecida e erudita de D. Pedro II. Para Pires de Almeida,

um dia virá em que as paixões dos partidos serão extintas, onde as ambições do poder e da autoridade, que hoje fomentam os descontentamentos, desaparecerão, e o nome augusto de D. Pedro II ingressará na história; então, a imparcial posteridade, na plenitude de sua séria e severa justiça, terá apenas gratidão, reconhecimento e admiração pelo sábio monarca que fez o Brasil entrar no concerto das nações civilizadas (2000, p.206-207).

Amparados nessa premissa, pretendemos demonstrar que, apesar de a obra estar nitidamente sintonizada com a defesa do projeto político do império brasileiro, é possível identificar uma tensão permanente entre duas vocações do autor: a política e a ciência. Adotamos essa chave analítica inspirados nas duas conferências de Max Weber sobre a política e a ciência como vocações<sup>5</sup>. Não temos a pretensão de explorar nessa análise da obra de Pires de Almeida os diferentes sentidos presentes na reflexão de Weber, mas apenas tomá-la como ponto de partida desse estudo. Na formulação weberiana a ética do cientista e a responsabilidade do político se opõem, pois a ciência pretende a racionalização, a neutralidade axiológica e, por extensão, a busca da verdade. A política, por sua vez, é um meio de dominação e de manipulação, a partir de argumentos, sejam eles racionais ou irracionais, que levem os indivíduos e os grupos sociais à ação política e à obediência aos líderes carismáticos ou às leis de estado. Nesse sentido, procuramos demonstrar como identificamos na *Instruction Publique* a combinação e o conflito entre essas duas vocações, ou seja: entre o político e o cientista, entre o militante monarquista e o historiador que examina os dados coletados pela pesquisa documental.

Gondra (1996), a partir de outra chave analítica, problematizou essa questão quando examinou a postura política de Pires de Almeida em contraste com os postulados positivistas que, segundo ele, informavam a visão deste escritor. Gondra procurou “acentuar a teoria que [...] orientou mais fortemente a escrita desta obra de Pires de Almeida: o Positivismo” (p.180). Para ele

a obra [*Instruction Publique*] é um reconhecimento ufanista e laudatório de homens e obras do Estado Imperial; um regime de Deus e Rei. Contudo, em sua escrita, detectamos traços do positivismo enquanto corrente historiográfica. Traços de uma matriz conceitual que aponta para um regime sem Deus nem Rei (Ibid., p. 186).

Partimos dessa mesma hipótese, ou seja: a permanente tensão entre o imperativo político e a vocação científica na escrita de Pires de Almeida. Não obstante, consideramos

<sup>5</sup> *Ciência como vocação e Política como vocação* foram duas conferências que Max Weber pronunciou em 1917 e 1919 respectivamente.

que a argumentação sobre a influência do positivismo nesta escrita precisa ser relativizada, de maneira a incluir outras ideias que perpassavam a atmosfera intelectual do período e, mais particularmente, a concepção de escrita da história praticada pela intelectualidade ligada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

No diálogo com Nunes (1995), pretendemos discutir a tese desta pesquisadora de que a narrativa de Pires de Almeida, ainda que tenha marcado um momento inaugural de tratamento histórico das questões relacionadas à instrução no Brasil, não se constituiu como um discurso fundador para a escrita da história da educação no país, uma vez que não se tornou um modelo para outras narrativas. Nunes afirma que é

possível admitir que o livro de José Ricardo Pires de Almeida não constitua uma obra fundadora da história da educação brasileira. Apesar de trabalhar uma temática-eixo como a organização escolar, o livro não foi destinado ao ensino nas Escolas Normais e Institutos de Educação, só muito recentemente tendo sido divulgado (1995, p.57).

O diálogo com as ideias de Gondra (1996) e de Nunes (1995) se efetivará, a partir da reflexão sobre dois aspectos específicos: por um lado, pretendemos explicitar as convicções políticas, as crenças e as teses defendidas pelo autor da *Instruction Publique*, particularmente a ideia da supremacia da instrução no Brasil em relação ao contexto da América Latina e, em particular, em relação à Argentina; e, por outro, investiremos na discussão dos aspectos que legitimaram a narrativa de Pires de Almeida como parte da aplicação de um método e de um estilo historiográfico que visava interpretar o passado com isenção e, por extensão, visando à verdade<sup>6</sup>.

### A política como vocação: transformando chumbo em ouro

De acordo com Nunes (1995) e Gondra (1996; 2000), Pires de Almeida, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1843. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, após estudar três anos de Direito em São Paulo. Trabalhou como arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e foi adjunto da Inspetoria Geral de Higiene. Participou da Campanha do Paraguai como médico, e colaborou em diversos jornais, entre os quais destacamos: *Província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *O futuro*, *Diário do Rio de Janeiro* e *Gazeta de Notícias*. Escreveu a *Instruction Publique* aos 46 anos de idade. Faleceu em 24 de setembro de 1913.

Escreveu peças de teatro e diversos livros. Como autor de teatro sua participação não foi significativa, e ainda teve o dissabor de ter uma de suas peças não recomendada pelo jovem censor Machado de Assis. Em parecer de 1864, Machado de Assis assim se manifestou sobre *Os espinhos de uma flor*, composta em cinco atos:

<sup>6</sup> Ao discutirmos a noção de busca da verdade neste texto devemos distinguir, pelo menos, dois sentidos. O primeiro, presente na crença de um conhecimento isento de subjetividades, universal e atemporal que acompanhou a ciência e os cientistas por um longo período histórico. O segundo, presente na formulação de Weber e partilhado pelo autor deste artigo, está associado à ideia de que o dever de buscar a verdade é condição fundamental para a escrita da ciência, porém essa meta deve ser entendida como um ideal de controle metodológico, que visa manter o pesquisador alerta para as inevitáveis superposições entre os seus juízos de valor e a análise de realidade investigada.

Ora, o dever manda arredar da cena dramática todas aquelas concepções que possam perverter os bons sentimentos e falsear as leis da moral. No ponto de vista em que, sem dúvida, se coloca o autor de *Os espinhos de uma flor*, a sua peça não tem nenhum destes caracteres perniciosos. Mas eu não penso assim e creio que penso a verdade<sup>7</sup>.

Não tivemos acesso à peça, mesmo assim nos é difícil crer no falseamento da moral que Machado de Assis identificou, uma vez que os escritos de Pires de Almeida que conhecemos revelam o oposto. Nunes (1995), analisando *Higiene Moral – homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro)*, de 1906, argumenta que o livro evidencia noções preconceituosas e um tom moralista. Entre os textos de caráter histórico destacamos *Elogio histórico de D. Pedro I, egrégio fundador do Império no Brasil* e *D. João VI, rei de Portugal e dos Algarves e imperador titular do Brasil: elogio histórico*, ambos de 1885. Os títulos destes textos evidenciam o tom laudatório e a apologia da monarquia que caracterizam, também, a escrita da *Instruction Publique*. Este livro começa estampando uma gravura de D. Pedro II, seguido do crédito *Empereur constitutionnel et défenseur perpétuel du Brésil*. Nas páginas seguintes encontramos a dedicatória do livro ao genro do Imperador, sua Alteza Real, Gastão d'Orléans, Conde D'Eu, Marechal do Exército Brasileiro.

Dedicar obras a membros da nobreza era prática recorrente entre os escritores de diferentes períodos. Maquiavel dedicou *O príncipe* (1532) ao Magnífico Lorenzo de Médici, assim como Vico dedicou *A Ciência Nova* (1725) ao eminente Cardeal Lorenzo Corsini. Francisco Adolfo de Varnhagen (1816–1878), Visconde de Porto Seguro e figura central no IHGB, dedicou *História Geral do Brasil* (1854) a Sua Majestade Imperial, Sr D. Pedro II<sup>8</sup>. O que interessa destacar não é a recorrência de dedicatórias à nobreza, mas sim o que esse hábito revela. A produção da história tornou-se uma questão estratégica para as principais cortes da Europa, de maneira que Maquiavel e Vico, por exemplo, ocuparam o cargo de historiador oficial das cortes de Florença e de Nápoles, respectivamente. Nesses termos, as dedicatórias e o caráter laudatório de muitos dos textos produzidos pelos membros do IHGB não devem ser compreendidos como parte de uma postura subserviente, mas sim como expressão de uma política de estado, compartilhada pelas elites intelectuais que atuavam como historiadores dos monarcas ou como membros das academias científicas vinculadas às cortes.

Nessa conjuntura de agenciamento da intelectualidade para a produção da identidade nacional, ou melhor, nos termos postos por Hobsbawm, de invenção da tradição nacional, Pires de Almeida foi considerado autor autorizado para enunciar o discurso sobre a instrução pública no Brasil, ao passo que, além de homem, branco, médico, jornalista e escritor, ele era monarquista convicto e membro honorário do IHGB. O instituto, criado em 1838, tinha como objetivo precípua forjar uma identidade para o país, na qual a monarquia, a religião católica, a civilização ocidental e a raça branca fossem os seus esteios principais. O autor da *Instruction Publique* declarava que o “*historiador tem, em*

<sup>7</sup> Machado de Assis atuou, entre março de 1862 e março de 1864, como censor do Conservatório Dramático Brasileiro. Pareceres. MINISTÉRIO DA CULTURA, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro

<sup>8</sup> As dedicatórias à nobreza eram comuns, porém existiam exceções. Capistrano de Abreu, também um historiador eminente do IHGB, ainda no período imperial, dedicou *O Brasil no século XVI* aos seus amigos da Biblioteca Nacional.

*qualquer país, o dever de esclarecer o papel de seu país no mundo e investigar detalhadamente as questões obscuras que interessem às origens nacionais”* (ALMEIDA, 2000, p.307). Consoante com esse dever ele asseverou:

a idéia de escrever um livro e publicá-lo numa língua universalmente conhecida nasceu do legítimo sentimento de orgulho nacional, como também do patriótico desejo de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução em diferentes países do globo. Quase todos, com efeito, passaram em silêncio o mais importante, mais vasto, mais rico e populoso estado da América do Sul – o Brasil (Ibid., p.17)

A obra é narrada de maneira a destacar os homens do império que contribuíram para o processo de formação do estado nacional, pela via do investimento em instrução. Essa marca forte do texto mostra um Pires de Almeida engajado na política do seu tempo, evidenciando assim a sua visão de mundo conservadora e a sua posição política nitidamente sintonizada com o discurso monarquista e nacionalista. Nunes (1995, p.55) sustenta que ele se alinhava ao lado dos políticos ligados ao Partido Conservador, mas o qualifica como um conservador avançado, uma vez que mantinha diálogo franco e aberto com os liberais, tais como Carlos Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa<sup>9</sup>.

São inúmeras as ideias defendidas por Pires de Almeida na *Instruction Publique*, logo, destacaremos apenas aquelas que consideramos principais para caracterizarmos as suas crenças e convicções políticas. A primeira, comum às elites da época e muito estudada pela historiografia, era a ideia de superioridade intelectual e moral da raça branca em relação aos índios e negros. Argumentando a partir do cenário do Rio de Janeiro, ele afirma que

idades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos presentes: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação [...] As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas [sic] pelos hábitos ociosos ou viciosos parecem, em muitos casos, comprazer-se com a ignorância (ALMEIDA, 2000, p.93-4).

O diagnóstico do médico-historiador sobre o baixo nível cultural das chamadas classes inferiores não nos parece coerente com um dos seus preceitos: a recusa à gratuidade do ensino. Debatendo a contribuição do Conselheiro Luiz Pereira Couto Ferraz, ministro que reorganizou o ensino primário e secundário no Rio de Janeiro, Pires de Almeida apontou apenas uma limitação do político: “*de novo recoloca a gratuidade absoluta do ensino primário e gratuidade do externato do ensino secundário*” (Ibid., p.93). Demonstrando, desta vez, coerência com a crítica ao ensino público gratuito e com a ideia das diferenças raciais, ele manifesta-se perplexo com a possibilidade de negros livres frequentarem a escola pública (Ibid., p.95).

<sup>9</sup> Essa interpretação de Nunes (1995, p.96) confirmou-se na leitura que fizemos da *Instruction Publique*, uma vez que, por um lado, Pires de Almeida demonstrou extrema concordância em relação aos atos dos Conselheiros conservadores do Imperador, particularmente em relação a Paulino José de Souza e João Alfredo Correa de Oliveira. Por outro, após a queda do gabinete conservador em junho de 1889, Pires de Almeida recebeu com palavras positivas e elogiosas o novo gabinete liberal, liderado por Afonso Celso de Assis Figueiredo (1836-1912), o Visconde de Ouro Preto.

Na outra ponta da estratificação social estão os brancos, cultos, membros da nobreza e ocupantes de cargos públicos de destaque. Como afirmamos anteriormente, D. João VI e D. Pedro II foram os monarcas mais festejados na *Instruction Publique*. D. Pedro I não mereceu muita atenção, mas, segundo o autor, não porque não tivesse boas intenções, pois este “*príncipe não foi indiferente à instrução do seu povo, como provam as medidas tomadas em seu reinado sobre o assunto. Mas faltou-lhe tempo*” (Ibid., p.55). A postura da coroa portuguesa até a chegada de D. João VI à colônia foi bastante criticada, à medida que, de acordo com Pires de Almeida, Portugal temia que o investimento em educação na América portuguesa redundasse no espírito independentista. Entre os nobres portugueses o Marquês de Pombal sofreu críticas mais diretas, pela sua atitude de impedir os jesuítas de continuarem a sua missão solitária e virtuosa de catequese e de educação das crianças e dos jovens na Colônia. Após 1808 e, sobretudo, depois da independência, além dos monarcas, os ministros do império ganham visibilidade na narrativa, entre os quais destacamos: Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818–1886), Visconde do Bom Retiro; Conselheiro Paulino José Soares de Souza (1834–1901); e Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira (1835–1915). Ao analisar a ação dos administradores públicos não faltaram elogios. Porém, pequenas críticas e reparos também foram registrados, mas, sobretudo, foram indicadas metas que, para ele, precisariam ainda ser conquistadas. Pires de Almeida assinala que o movimento a

que assistimos, ainda que lento não está estagnado; é, em grande parte, obra do ministro [Conselheiro Paulino] que presidia a instrução pública em 1869 e em 1870. Seus projetos, seus ensaios de reforma comunicaram aos espíritos uma agitação salutar e puseram questões que teremos que resolver. Uma grande tarefa nos assiste (Ibid., p.119, grifo nosso).

A crítica à lentidão do processo não o impediu de sublinhar a correção do rumo adotado e, sobretudo, declarar a obrigação política e moral de levar adiante o projeto de qualificação da instrução pública no país. Nessa passagem percebemos o caráter pragmático que perpassa a sua escrita, já que cabe ao historiador não somente interpretar o passado, mas também indicar os caminhos a serem seguidos. Percebe-se também o sentimento de missão do intelectual que, para além das funções de produtor e de crítico da cultura, deveria engajar-se na cena pública em favor de projetos que conduzissem o país em direção ao progresso e à modernidade.

Entre os problemas detectados pelo autor o principal era a falta de um projeto nacional capaz de conferir homogeneidade à instrução pública no país, de maneira que as ações e as leis que previam a autonomia das províncias na condução da instrução pública foram duramente criticadas, a começar pelo Ato Adicional de 1834 (Ibid., p.64). Para ele a diversidade de “*legislações e a ausência de regras não concorrem de modo algum – longe disso – para formar um espírito nacional uno e homogêneo*” (Ibid., p.65). Segundo Pires de Almeida, D. Pedro II tinha em mente “*fazer que a organização da instrução pública do Rio de Janeiro torne-se um modelo para as províncias e, por conseqüência, que forme cada vez mais, pelo exemplo, um sistema nacional de instrução e de educação*” (Ibid., p.90).

A autonomia provincial, ou melhor, o federativismo era uma tese assumida pelo discurso republicano que, para ele, levava diretamente ao separatismo. Pires de Almeida veementemente assevera que

o poder central e responsável, que se chama monarquia ou sob qualquer outro nome, não consentirá jamais, sob pena de suicidar-se e de conduzir a nação à anarquia, que a instrução fique sem direção central nem controle, que seja livre na aceção plena da palavra (Ibid., p.51).

Interessante destacar que não encontramos uma crítica direta à ideia republicana ou aos republicanos, mas sim uma defesa da monarquia e uma crítica pontual, mas intensa, às propostas defendidas por parte significativa do movimento republicano. Entre essas, além do federativismo, destacamos a laicização e a liberdade de ensino. A ideia da liberdade de ensino foi debatida intensamente nas duas últimas décadas do período Imperial, tendo os liberais como seus principais defensores e a Reforma Carlos Leôncio de Carvalho (1879) como um dos seus atos de institucionalização<sup>10</sup>. A tese, assumida, também, pelos republicanos, visava estimular investimentos privados na educação, bem como enfraquecer o controle da Igreja Católica sobre o ensino. Sendo assim, o católico e conservador Pires de Almeida atacou duramente e simultaneamente as proposições da liberdade de ensino e do laicismo. Na sua retórica ele argumentava que nada

nos assegura que com a liberdade não teremos fabricantes de teoria para ensinar à juventude que Deus não existe, que a Moral é uma palavra sem sentido e a sociedade é um tema do qual não se trata de usufruir honestamente, mas de conquistá-la. Estamos disto seguros, eis o que produzirá a liberdade absoluta de ensino! (Ibid., p.52).

Por fim, queremos destacar o objetivo político principal da *Instruction Publique*, ou seja: a demonstração da superioridade do Brasil em termos de instrução em relação aos demais países sul-americanos, particularmente em relação à Argentina. Como foi mencionado acima, Pires de Almeida se propunha a preencher uma lacuna deixada pelos autores que se ocuparam do estudo da instrução pública em contexto internacional. Para ele estes escritores

nos informam exatamente sobre os negócios da instrução pública nos principados de Lippe e de Waldeck e até da Sérvia, mas se calam sobre o grande império [o Brasil], cujo soberano é conhecido e estimado pelo mundo inteiro. Um destes autores, cuja obra tem prestígio na América, viu apenas um país na América do Sul, a República Argentina (Ibid., p.17).

Difícil saber quais são os autores a quem Pires de Almeida estava se referindo, pois estes não foram nominados e não há no texto uma bibliografia consultada. É muito provável que fossem escritores europeus, pelas informações que detinham de pequenos

<sup>10</sup> Leôncio de Carvalho pretendia a afirmação de dois postulados: a liberdade de ensino e a liberdade de consciência. Nessa aceção liberal, os interessados em ensinar eram livres para organizar seus cursos e programas de instrução, sem a necessidade de autorização estatal prévia; da mesma forma que eram livres para expor e praticar suas ideias, doutrinas e métodos de ensino (MOACYR, 1937, p. 169-179).

principados da Europa e da menção ao sucesso de um desses escritores na América. Na sequência da argumentação, no melhor estilo diversionista, ele afirma que “*depois do Brasil, o Chile e o Peru [são] os países que mais fizeram pela instrução pública*” (Ibid., p.17). Para Pires de Almeida, o esquecimento do Brasil e a lembrança da Argentina era o resultado de preconceito contra o império. Notadamente, a monarquia brasileira encontrava-se isolada e cercada por jovens repúblicas no continente que, desde o Primeiro Reinado, provocaram conflitos, particularmente no sul do país, no período que se seguiu à Guerra da Cisplatina (1825–1828) e à Guerra do Paraguai (1864–1870). Nesse sentido, na obra em tela as questões da qualidade e da abrangência da instrução pública na América do Sul representaram disputas, a um só tempo, relacionadas à representação da América do Sul, à imagem do Brasil na Europa e ao confronto entre as ideias de república e de monarquia.

A linguagem escolhida para travar o debate foi a estatística, ou melhor, os números disponíveis no Brasil e no exterior sobre a situação da educação, tanto em nível provincial, como no âmbito nacional e internacional. Em alguns momentos as fontes que informam os quadros sinóticos são mencionadas, tais como o *Annuaire de l’Economie Politique*; todavia, em outras passagens, é mencionado apenas que se tratam de documentos oficiais. O narrador escolheu a linguagem dos números, uma vez que esta encerra os sentidos da isenção e da objetividade, de maneira a produzir uma mensagem plausível, convincente e plena de efeitos de verdade<sup>11</sup>.

A estratégia da comparação aparece logo nas primeiras páginas do livro, pois já no prefácio ele declara que, de acordo com um resumo oficial de 1886, a Argentina tinha um total de 2.414 escolas primárias, das quais 1.804 públicas e 610 particulares. No mesmo período o Brasil possuía 6.161 escolas primárias, das quais 5.151 públicas e 1.010 particulares. O número de alunos da Argentina era de 180.768, de forma que, considerando uma população de 3 milhões de habitantes, representava cerca de 6% da população. No Brasil o número de alunos era de 248.396, de modo que, considerando uma população de 14 milhões de habitantes, representava 2% da população (Ibid., p.18). Refazendo a conta encontramos para o Brasil 1,8% e não os 2% indicados, contudo o mais interessante não é a precisão matemática, mas sim o argumento que esses números favoráveis à Argentina deveriam ser relativizados por duas razões. A primeira é a extensão do território brasileiro e, por extensão, a disparidade nas densidades populacionais entre Brasil e Argentina, tornando muito mais difícil a manutenção de escolas em regiões de pouca concentração populacional. A plausibilidade do primeiro argumento não se repete no segundo, já que para ele:

é preciso lembrar que nesta cifra da população [brasileira] estão incluídos os indígenas e os trabalhadores rurais de raça africana [...] para se fazer uma comparação justa, seria necessário reduzir mais da metade da população do Império, a fim de se determinar, com segurança, os cálculos estatísticos (Ibid., p.18).

<sup>11</sup> Foucault indica que as verdades “universalmente atribuíveis ao sujeito nos termos do conhecimento científico são, em última instância, efeitos de verdade produzidos por mecanismos estratégicos de poder presentes nas práticas sociais. Tal designação significa que eles funcionam como se fossem verdades, com o objetivo de justificar racionalmente aquelas relações de poder” (CANDIOTO, 2006, p.70).

A primeira crença de Pires de Almeida que destacamos nesse tópico foi a superioridade intelectual e moral da raça branca em relação aos mestiços e negros. Aqui essa noção reaparece transfigurada no argumento que sustenta que a população indígena e africana não deveria ser considerada na análise dos índices de instrução no Brasil. Essa atitude representa uma clara tentativa de distorcer a interpretação dos números que ele mesmo cita e que aparecem sempre favoráveis à Argentina, seja quando consideramos o gasto per capita em educação ou o número de escolas e de matrículas em relação ao montante da população. Pires de Almeida admite os números, mas insiste em relativizá-los em função de dois fatores principais: a densidade populacional; a presença de negros, índios e mestiços na composição da população brasileira. As comparações em contexto internacional cessam na parte inicial do livro para darem lugar a um conjunto alentado de números sobre a educação no Brasil, a partir dos relatórios das diversas províncias e, sobretudo, do município neutro, o Rio de Janeiro.

Encaminhando-se para o final da narrativa, o autor volta a comparar países e, novamente, a Argentina se destaca, assim como prosseguem as distorções. Argumentando sobre o número de escolas normais, estabelecimentos de ensino secundário e superior, ele afirma que a Argentina tem uma escola para cada 1.400 estudantes, enquanto que o Brasil tem uma para cada 1.800. Para ele esse resultado é obtido porque “*um milhão de ex-escravos, livres pela lei de 13 de maio de 1888, aumentou de 1/15 o total da população ignorante do Brasil, que não compreende ainda a necessidade da instrução*” (Ibid., p.301).

A comparação segue e, em alguns momentos, Pires de Almeida reconhece as vantagens da Argentina em termos de investimentos em instrução pública, ao passo que, segundo seus cálculos, o dispêndio da Argentina com a instrução atingiu 5 francos franceses por habitante, enquanto que o Brasil gastou 27 500 000 francos “*para os últimos cinco anos, o que dá, deduzido cerca de um milhão de escravos, a soma de 2,33 francos*” por habitante (Ibid., p.301, grifo nosso). Sendo assim, o país “*não tem uma posição ruim comparada com alguns países da Europa, sobretudo da América Latina, com exceção do Chile e da Argentina*” (Ibid., p. 301). O Brasil, “*gastando 2,33 fr. [francos] por habitante, deixa atrás de si a Áustria, a Itália, Espanha, Portugal, Sérvia e Romênia*” (Ibid., p.301).

Fica claro, ao longo do exame do livro, que a ideia do Brasil ser um modelo de país educado e civilizado, dependia da exclusão de parte significativa da população das estatísticas, pois essa parcela do povo representava o *fardo pesado* da herança da colonização e da escravidão. Nessa parte final, Pires de Almeida acrescenta uma terceira causa para os baixos índices de escolarização, ou seja: soma-se à densidade populacional e à composição da população a indiferença dos pais em relação à educação dos filhos que, segundo ele, “*é muito maior no Brasil que em qualquer outro lugar*” (Ibid., p.296). Sobre essa questão sinaliza que existem leis votadas nas diversas províncias para punir os pais que não enviavam seus filhos à escola, contudo reconhece que “*estas leis ficaram letra morta*” (Ibid., p.296).

Não nos interessa aqui questionar a fidedignidade das fontes usadas por Pires de Almeida ou conjecturar sobre outros dados que ele não incluiu no seu livro, mas apenas mostrar como a sua retórica operou com os números que ele organizou e publicou. O

exame destes mesmos números permite outra interpretação por parte do leitor, logo não é preciso recorrer a outras narrativas, fontes ou dados estatísticos para concluir em direção diversa do autor. Evidentemente estamos cientes que, provavelmente, a perplexidade com esse tipo de sugestão de relativização dos números, seja própria de um leitor posicionado a certa distância do fim do século XIX, já que excluir índios, negros e mestiços da propalada e almejada ocidentalidade brasileira foi um traço comum no discurso de intelectuais anteriores e posteriores à geração de Pires de Almeida. Um exemplo de análise da realidade brasileira, pouco anterior ao texto de Pires de Almeida, que fez uso desse procedimento de apresentar dados estatísticos, comparar, distorcer e relativizar informações em nome da defesa da política educacional do período Imperial, foi apresentado por VIDAL (2011). A autora discute os escritos de Frederico José de Santa-Anna Nery, a partir de textos produzidos em 1884 e 1889. Os textos analisados também foram escritos em francês “*valendo-se dos primados da comparação e da estatística, operações em voga no pensamento da época para a hierarquização das nações*” (VIDAL, 2011, p.154-5). Com procedimentos muito semelhantes aos adotados por Pires de Almeida, Santa-Anna Nery excluiu dos seus números e análises a população escrava e produziu resultados que mostravam que a educação no Brasil “*se encontrava [em 1876] em nível de investimento educativo pouco inferior à Europa*” (Ibid., p.162). Ainda segundo a autora, “*os recursos à estatística e os malabarismos aritméticos conferiram às afirmações valor de verdade positiva*” (Ibid., p.164).

### A ciência como vocação: transformando documentos em verdades

Na exposição realizada no tópico anterior, o compromisso de Pires de Almeida com a isenção e a verdade fica ofuscado pelo intelectual engajado nas suas teses e convicções políticas. Fiel as suas crenças, ele sugeriu a distorção de dados, simplificou ideias e, muitas vezes, desqualificou sumariamente seus adversários federalistas, liberais, agnósticos e/ou republicanos. Como um alquimista, tentou transformar chumbo em ouro, ou seja, mostrar a realidade de carência de investimentos e de ações eficientes no âmbito da instrução pública como parte de um projeto que levaria o país à modernidade e à supremacia entre os países da América do Sul. Não obstante, apesar da tendenciosidade de muitos dos seus argumentos, identificamos na *Instruction Publique* uma dimensão de crítica à situação da instrução pública no Brasil, bem como a adoção de um método de análise que, naquele contexto, representava a moderna e científica forma de narrar a história.

Em outras palavras, a apologia ao regime monárquico e aos seus principais dirigentes, não impediu Pires de Almeida de criticar, de forma direta ou velada, os desvios das verbas públicas destinadas à educação, a precariedade da profissão docente, a falta de ensino profissionalizante, o caráter cartorial e credencialista presente na concessão dos diplomas escolares, o atraso do país na estruturação de uma universidade, a falta de projeto nacional de educação, a carência de recursos destinados à instrução, bem como o não cumprimento das leis estabelecidas para reger a instrução. Nesse sentido, o crítico Pires de Almeida assevera que

é, entretanto, incontestável que, comparando a população com o número de crianças inscritas nas escolas, o ensino primário no Brasil está em desacordo com a escala que ocupa entre os povos cultos. Com efeito, as quantias despendidas com a instrução pública no município Neutro e nas províncias deveriam produzir resultados mais positivos (Ibid., p.296).

Entre as contribuições da obra destacamos também os dados quantitativos coligidos e organizados por Pires de Almeida. Os números apresentados, particularmente aqueles que expressam a situação da educação nas diferentes províncias e no município neutro, estão dispostos em 20 quadros que dão visibilidade aos seguintes aspectos: despesas e receitas com instrução, escolas e cadeiras existentes, matrículas no ensino primário e secundário, número de examinados e aprovados nos exames, matrículas nos Liceus de Artes e Ofícios e Literário de Português. Estas informações representam um ganho significativo para o entendimento da realidade da educação no período Imperial. A obra conta ainda com o encarte de 18 documentos, entre os quais destacamos: despachos dos monarcas e dos seus ministros, correspondências das autoridades públicas, avisos de provimento de cargos públicos, cartas régias, registros de diplomas, entre outros tipos de evidências históricas que seguem interessando à história e, particularmente, à história da educação.

Os procedimentos de coligir, organizar e publicizar as fontes estão nitidamente sintonizados com as práticas de pesquisa e de exposição de resultados cultivados no IHGB. Na história documento, na expressão crítica de Jaques Le Goff em relação a essa concepção do método histórico, o imperativo da objetividade impunha a visibilidade do documento que, como testemunho do passado, se transformava em fato e em verdade histórica. A história moderna e científica proclamada pelo instituto representava no Brasil o projeto empreendido na Europa de afirmar a história como campo do conhecimento autônomo, a partir da formação de um corpo de especialistas que, credenciados por universidades ou academias científicas, representavam uma cisão entre a história como gênero literário e a história como saber científico. Essa *intelligentsia* adquiriu a sua legitimidade como produtora de saber objetivo sobre o passado, à medida que se apoiava em procedimentos metodológicos compartilhados, passíveis de serem verificados intersubjetivamente e, sobretudo, porque declarava, em nome do ideal da verdade, isenção nas suas análises.

A cultura historiográfica alemã, na segunda metade do século XIX, liderou esse esforço epistemológico e disciplinar que impactou as universidades e os institutos de pesquisa histórica na Europa e na América. O historicismo alemão, como a historiografia frequentemente se refere a esse movimento intelectual, disseminou-se produzindo efeitos e reverberações em diferentes contextos temporais, espaciais e culturais. Os próprios historiadores franceses, que organizaram a influente escola metódica no final do século XIX, reputam aos alemães a primazia no projeto de elaborar o estatuto epistemológico da história científica. Em fins do século XIX, segundo BENTIVOGLIO (2007),

observava-se um duplo movimento: de definição da ciência da história e de aperfeiçoamento das técnicas de pesquisa existentes. Contemplar a hermenêutica, retomando alguns de seus pressupostos mais elementares em Schleiermacher, Droysen e Dilthey, permite constatar a contribuição deste campo à história, sua

influência junto à escola histórica alemã, à metódica francesa, e mesmo nos *Annales* onde a compreensão [*Verstehen*], nas palavras de Marc Bloch, define a atividade do historiador (p.68-9)

Nessas circunstâncias, a história política que interpretava a formação dos modernos estados nacionais se sobrepôs como o tema, por excelência, da disciplina e do campo de pesquisa. Essa tendência internacional colocou, tanto na Alemanha, quanto na França ou no Brasil, a produção do conhecimento histórico em destaque, porém diante de uma tensão permanente entre os imperativos políticos dos estados nacionais e os princípios balizadores da nova ciência histórica. O historicismo alemão esteve à frente desse movimento transnacional que, por um lado, empenhou-se no projeto de escrever a história política e administrativa dos modernos estados nacionais, tendo como representantes Ranke, Droysen e Meinecke. E, por outro, dedicou-se à fundamentação metodológica da história como campo autônomo de conhecimento, tendo como representantes Dilthey e Windelband. No que tange especificamente à questão do método, o historicismo se apresentou no debate acadêmico do século XIX como adversário teórico do pressuposto positivista de aplicar às ciências sociais e históricas as metodologias próprias das ciências físico-naturalista. Para os pensadores representativos do historicismo alemão, a diferença fundamental entre a ciência natural (nomotética) e a história (ideográfica) é que a segunda não se dedica à descoberta de leis gerais de fenômenos particulares. O acontecimento histórico só pode ser concebido na singularidade do seu significado e, portanto, para eles a história é, fundamentalmente, uma ciência hermenêutica (IGGERS, 1995, p.143) <sup>12</sup>.

Exposto este cenário histórico e teórico, mesmo que de maneira impressionista, podemos retomar a tese sustentada por Gondra (1996) da influência do positivismo na escrita da *Instruction Publique*, pois para ele foi o positivismo que representou o contraponto racionalista que fez com que Pires de Almeida oscilasse entre as suas convicções monárquicas e católicas e os pressupostos da isenção e da busca da verdade presentes na filosofia positiva, de um mundo sem Deus, nem Rei (1996, p.186). Como já declaramos na introdução, e por tudo que argumentamos até o momento, concordamos com a ideia da ambiguidade do comportamento de Pires de Almeida, dividido entre a vocação científica e política. Contudo, gostaríamos de relativizar a afirmação de que o positivismo está na orientação da concepção de história de Pires de Almeida.

Na investigação das trajetórias intelectuais, frequentemente, seguimos às cegas na tentativa de identificar as filiações teóricas ou filosóficas dos personagens que analisamos, já que estes, muitas vezes, não se declaram devedores, influenciados ou em diálogo com as correntes de pensamento que acreditamos estarem presentes nas suas formas de pensar e agir. Pires de Almeida ilustra essa situação, uma vez que ele não afirma na *Instruction Publique* a sua filiação ao positivismo ou a qualquer outra filosofia ou teoria

<sup>12</sup> Para uma análise detalhada do historicismo alemão ver, entre outros, Georg Iggers, *Historicism: the history and meaning of the term*; Friedrich Meinecke, *Le origini dello storicismo*; Pietro Rossi, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*; Carlos Eduardo Vieira, *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci*, particularmente a primeira parte da tese, intitulada *Historicismo: introdução à história de um debate*. As obras mencionadas nas notas de rodapé deste artigo terão as suas referências completas no final do texto.

do conhecimento. Nesse sentido, preferimos evitar a explicação do comportamento científico e historiográfico de Pires de Almeida a partir da noção de influência do positivismo. Logo, propomos outra chave interpretativa, composta por três aspectos que se somam e são passíveis de verificação. Em primeiro lugar, a condição profissional de Pires de Almeida, uma vez que ele era médico e, portanto, acostumado às lides e às exigências das ciências naturais que, muito antes do surgimento da filosofia positivista, já exigiam uma atitude metodicamente orientada para a busca do conhecimento objetivo. Em segundo lugar, no contexto propriamente da história, Pires de Almeida situa-se em um momento em que este campo disciplinar e de pesquisa está em franco processo de afirmação como ciência, a partir de bases teóricas e de experiências de pesquisa que se opuseram à subordinação dos métodos das ciências sociais e históricas aos procedimentos das ciências naturais e matemáticas, preconizado pelo positivismo. E, em terceiro lugar, a vinculação de Pires de Almeida ao IHGB que, nesse contexto, representava a moderna e científica concepção da história.

Na história do instituto o *ethos* iluminista, o historicismo alemão, a cultura historiográfica francesa, o liberalismo político e, seguramente, o próprio positivismo circulavam e inspiravam muitos dos seus membros, considerando tantos os mais eminentes – como o vienense Varnhagen, familiarizado com a cultura germânica –, como os menos reconhecidos no círculo restrito dos intérpretes da história do país. Não restam dúvidas que o positivismo teve uma grande fortuna no Brasil, particularmente entre os militares e na primeira geração de políticos republicanos, contudo nos parece uma redução, relativamente comum, imputar apenas ao positivismo essa aspiração de produzir uma ciência isenta e objetiva do mundo social e histórico. Da maneira como entendemos essa questão, o positivismo não é causa dessa crença, mas sim consequência dessa atmosfera intelectual que se desenvolveu em contextos intelectuais muito anteriores à emergência da filosofia positiva. No cenário específico da escrita da história ao longo do século XIX, a presença do positivismo nos parece muito tênue, pois visões concorrentes, melhor equipadas teoricamente e ocupando posições de destaque nas universidades e academias científicas europeias, não somente antecederam a pregação positivista, como obtiveram muito mais prestígio entre as principais culturas historiográficas da Europa e das Américas. Cabe enfatizar ainda que a apropriação do positivismo no Brasil ocorreu muito mais na valorização da sua teoria política republicana e da sua filosofia da história das três etapas da humanidade, do que na fertilização e na problematização dos métodos de pesquisa social e histórica.

Entre os historiadores brasileiros nesse período, o IHGB representava o lugar, por excelência, para a prática da moderna pesquisa histórica. A rigor, para muitos deles e este nos parece o caso de Pires de Almeida, essa concepção de história em que o documento se impõe como fato e verdade estava naturalizada, ou seja, não se sentia a necessidade de problematizá-la, modificá-la ou negá-la. Médicos, advogados, engenheiros e autodidatas eruditos vinculados ao instituto disputavam a primazia sobre as interpretações do passado colonial e imperial e, sobretudo, a condição de arautos do futuro da nação. Para Diehl (1998) o IHGB, acompanhando a tradição de universidades e de institutos históricos congêneres,

situados em culturas historiográficas de maior prestígio internacional, traçou o objetivo de desvendar o caráter da nação, reconciliando o país com o seu passado e indicando tendências de desenvolvimento histórico que orientassem as elites políticas e o estado na condução do país. Esse empreendimento, assistido de perto pelo monarca D. Pedro II, pretendeu legitimar noções como: a formação de uma nação miscigenada, tendo como esteios a raça branca e a cultura europeia; a virtuosidade do regime monárquico; o caráter pacífico do povo brasileiro; e o papel do catolicismo como amalgama espiritual e moral da nação.

Nesse cenário, Varnhagen e Pires de Almeida singularizam as suas atuações como monarquistas e intérpretes do passado, a partir das suas capacidades particulares de equilibrar a tensão entre as suas convicções políticas e científicas. Odália (1997) sustenta que as obras escritas pelos membros do IHGB estavam decididamente engajadas na política nacional. Porém, historiadores como Varnhagen demonstraram maior capacidade de encarnar o estilo ascético de narrativa, que situa o narrador como um observador, evitando o tom politicamente apaixonado. Pires de Almeida, apesar do esforço para se manter dentro do ideal do comportamento do historiador metódico e fiel aos fatos e à verdade, não revela a mesma capacidade, à medida que sua escrita evidencia explícita e frequentemente os seus juízos de valor motivados claramente pela sua ideologia política, crença religiosa, preconceitos raciais e pela soberba de elite culta, em um país em que a imensa maioria da população não tinha acesso sequer à educação primária. Porém, para além das evidentes diferenças entre Pires de Almeida e Varnhagen na apropriação e no uso das técnicas narrativas, cabe ressaltar que este publicou em um momento em que a monarquia, ainda que contestada, mantinha o controle político e o regime relativamente estável; enquanto que Pires de Almeida escreveu a *Instruction Publique* no momento derradeiro do período Imperial. Logo, o tom apaixonado, típico das situações de crise política aguda, pesou sobre sua obra, embora sejam relativamente nítidas as distinções entre os juízos de valor do autor e a exposição da realidade evidenciada pela documentação mobilizada.

### À guisa de conclusão

Weber discutiu as relações entre as vocações política e científica, evidenciando, sobretudo, as suas diferenças e oposições. Em termos da reflexão abstrata, não resta dúvida que os seus argumentos são plausíveis, já que entendemos as diferenças de sentido entre os termos falso e verdadeiro, ideologia e ciência, juízos de valor e neutralidade axiológica. Contudo, quando nos dedicamos a investigar as trajetórias intelectuais e as suas manifestações literárias, jornalísticas e mesmo as científicas, percebemos que a distinção entre a ética da ciência e a responsabilidade da política não são passíveis de serem percebidas separadamente no plano histórico, no âmbito da vida e da experiência dos atores sociais. Por essa razão, essa tensão entre vocações conflitantes perpassa toda a narrativa de Pires de Almeida, com oscilações entre juízos de valor apoiados em crenças religiosas e morais e outros que são resultantes de racionalizações plenas de plausibilidade. Talvez, para explicar essas ambiguidades que identificamos, não somente nos nossos personagens, mas também em nossas próprias análises, devemos observar que

Weber compreendia a paixão como o elemento comum às vocações científica e política. Para ele “*nada tem valor para o homem enquanto homem, se o não puder fazer com paixão*” (WEBER, 2005, p.123).

Se no plano da trajetória dos personagens históricos essas questões estão intimamente associadas, na condição de intérpretes devemos demonstrar capacidade de distinguir estes dois momentos na construção das explicações históricas. Foi com esse objetivo que escrevemos esse artigo que pretendeu mostrar, tanto a visão política e as principais teses defendidas por Pires de Almeida, como a concepção de história que ele manifestou na escrita da *Instruction Publique*.

No que diz respeito especificamente à vocação política da obra, ou seja, o seu objetivo de persuadir e mobilizar a paixão dos leitores, concluiremos sinalizando para uma estratégia retórica bastante peculiar presente no texto. Quando Pires de Almeida inicia a sua argumentação no prefácio da obra, ele sustenta que o “*império [no Brasil] assimilou o que há de mais completo nas nações avançadas da Europa, adaptando ao seu gênio nacional*” (ALMEIDA, 2000, p.17). Não obstante, concluiu o livro asseverando que

a família brasileira é chamada a tornar-se um dia o centro intelectual do mundo: as grandes nações da Europa esgotar-se-ão em lutas intestinas e não deixarão, numa longa série, lembranças análogas às que nos deixaram os povos da Grécia. Os Estados Unidos, entregues inteiramente ao positivismo da matéria, voltar-se-ão para o novo farol que os séculos terão acendido no Brasil (Ibid., p.305).

O contraste entre as duas enunciações não é certamente o ufanismo em relação ao país, mas sim as diferentes temporalidades que situam a modernidade brasileira, ora representada como realidade, ora indicada como possibilidade. Na introdução essa noção mostra-se como realidade, bastando perceber como o verbo assimilar foi conjugado no pretérito. Nas conclusões a enunciação foi estruturada no sentido de proclamar um tempo que virá, seja em um futuro próximo ou distante. Essa mudança na orientação do tempo verbal, entre o ser e o dever-ser da modernidade no Brasil, possibilita, a um só tempo, persuadir os leitores ao afirmar a virtuosidade do presente, assim como mobilizá-los para o projeto de conquista do futuro. Esse olhar prospectivo na retórica política de Pires de Almeida pode ser compreendido como estratégia que, diante da impossibilidade de narrar a positividade do presente, produz vaticínios sobre o dever-ser do país, mobilizando a esperança e apaziguando o desconforto em relação aos percalços da realidade.

No que tange à vocação científica, destacamos que, apesar da evidente intenção política do autor da *Instruction Publique*, os pesquisadores apoiados na crescente especialização dos métodos de análise histórica e, sobretudo, distantes das paixões políticas da transição entre monarquia e república, encontram na obra elementos importantes para o entendimento da forma como um intelectual, situado no contexto do final do período Imperial, representou a situação da instrução pública no Brasil. Para além da representação de Pires de Almeida, os dados e os documentos coligidos e organizados por ele permanecem de grande valia para os estudiosos do tema e do período.

Pires de Almeida declarou que os seus leitores “*reconhecerao que aquele que escreveu estas linhas foi inspirado, apenas, pela verdade, da qual a sua consciência está possuída*”

(Ibid., p. 207). Não será possível o reconhecimento de que apenas o ideal de verdade prevaleceu na sua interpretação, pois como demonstramos, as motivações dele também eram de ordem pessoal, política e religiosa. Não obstante, é possível afirmar que Pires de Almeida buscou a verdade, embora caiba ao leitor encontrá-la, se é que ele a procura, imbricada a juízos de valor, crenças e preconceitos comuns ao empreendimento narrativo daqueles que escreveram ou escrevem a história.

Queremos finalizar com algumas questões a respeito da fortuna do texto na cena da escrita da história da educação no Brasil. Sendo assim, começamos por destacar que não há nenhuma iniciativa editorial anterior à *Instruction Publique* que tenha realizado um esforço dessa proporção de reunião e de sistematização de documentos e dados quantitativos referentes à situação da instrução no Brasil no período anterior à República. Identificamos um trabalho correlato a este, em termos de proporção e detalhamento, apenas 47 anos depois da publicação da *Instruction Publique*, a partir da pesquisa de Primitivo Moacyr que, em 1936, publicou o primeiro de três volumes de *A instrução e o Império*. Pires de Almeida foi citado três vezes neste volume do livro de Moacyr que, assim como ele, perseguiu os objetivos de coligir, organizar e publicar a documentação referente ao tema e ao período. A preocupação com os números da instrução e a publicação dos documentos que testemunham os debates travados no parlamento, as decisões dos administradores públicos, tanto em Moacyr, como em Pires de Almeida, estavam sintonizadas com o modelo da escrita do IHGB.

Nunes (1995, p.57) sustentou, como mencionamos na introdução, que a *Instruction Publique* não se constituiu como modelo para a escrita da história da educação no Brasil. Concordamos com a pesquisadora que o livro não circulou nos cursos de formação de professores, uma vez que, além de estar escrito em francês, sofreu a interdição da censura republicana, que prevaleceu entre os intelectuais preocupados com a estruturação do campo educacional no Brasil nos últimos anos do século XIX e na primeira metade do século XX. Contudo, gostaríamos de relativizar essa tese, uma vez que a não circulação dessa obra específica nos cursos de formação de professores não significou a ausência do modelo de escrita representado por Pires de Almeida nas narrativas que pretenderam representar a história da educação brasileira. Para KUHLMANN (1999) a obra de Pires de Almeida “foi referência para boa parte dos trabalhos subsequentes de história da educação brasileira, como, por exemplo, além dos aqui analisados, os livros de Primitivo Moacyr (1936) e de Fernando de Azevedo (1943)” (p.164)<sup>13</sup>.

Nesse sentido, acreditamos que não devemos desconsiderar que a *Instruction Publique* reúne características da concepção que foi cultivada pelo IHGB e que esta forma de pensar a narrativa histórica gozou de prestígio e marcou presença nos projetos editoriais ligados à esfera educacional. Afrânio Peixoto, em 1936, ao prefaciar o livro de Primitivo Moacyr, *A educação e o Império*, publicado pela Companhia Editora Nacional,

<sup>13</sup> Kuhlmann analisa vários textos produzidos no período de 1881 a 1922 que abordaram a história da educação no Brasil. Fica claro na análise que fizemos do artigo que nenhum dos textos publicados até 1922 tem a especificidade, a dimensão e o detalhamento da *Instruction Publique*.

comparou o autor a Varnhagen<sup>14</sup>. Para ele, assim como os historiadores seguiam o exemplo de Varnhagen, Moacyr seria um modelo para a escrita da história da educação. Nessa circunstância, Peixoto se manifestou da seguinte forma:

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? (1936, p.7).

Em outras palavras, apesar da *Instruction Publique* ter sido colocada no índice pela censura republicana, identificamos a continuidade desse modelo de escrita na história da educação no Brasil, a partir das obras de historiadores como Primitivo Moacyr, Paulo Krüger Corrêa Mourão, Tito Lívio Ferreira, entre outros representantes da tradição do IHGB<sup>15</sup>.

### Fontes

AFRANIO, P. Prefácio. In: MOACYR, P. *A instrução e o império*. 1. v. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO de ASSIS, J. M. *Pareceres*. MINISTÉRIO DA CULTURA, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro.

MOACYR, P. *A instrução e o império*. 1. v. São Paulo: Nacional, 1936.

\_\_\_\_\_. *A instrução e o império*. 2. v. São Paulo: Nacional, 1937.

VARNHAGEN, F. A. *História Geral do Brazil*. Madrid: Domingues, 1854.

### Referências

BENTIVOGLIO, J. História e hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico – percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. *OPSI*, Goiânia, v.7, n.9, jul-dez. 2007.

CANDIOTTO, C. Foucault: uma história crítica da verdade. *Transformação*, São Paulo, v.29, n.2, p.65-78, 2006.

<sup>14</sup> Afrânio Peixoto foi o primeiro brasileiro a escrever um manual de história da educação, *Noções de História da Educação*, em 1933. Para uma análise da escrita da história da educação presente nos manuais voltados para os cursos de formação de professores, ver, entre outros, Carlos Eduardo Vieira, *A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções*; e Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, *História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos*.

<sup>15</sup> Paulo Krüger Corrêa Mourão escreveu *O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império e O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*, em 1959 e 1962 respectivamente, enquanto que Tito Lívio Ferreira escreveu *História da Educação Luso Brasileira*, em 1966.

- DIEHL, A. A. *A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- DILTHEY, W. *Critica della ragione storica*. Torino: Einaudi, 1982.
- GONDRA, J. Notas de leitura. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.14, p.189-190. Maio-Ago. 2000.
- GONDRA, J. Sem Deus nem Rei? A escrita na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.7, n. 185, p.169-190, jan.-abr. 1996.
- IGGERS, G. *Historicism: the history and meaning of the term*. *Journal of the History of Ideas*, Pennsylvania, v.56, n.1, p.129-52. Jan. 1995.
- KULHMANN Jr., M. Raízes historiografia educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.106, p.159-171, mar. 1999.
- MEINECKE, F. *Le origini dello storicismo*. Firenze: Sansoni, 1967.
- NUNES, C. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.51-9, maio. 1995.
- ODÁLIA, N. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: UNESP, 1997.
- ROBALLO, R.O.B. *História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos*. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- ROSSI, P. *Lo storicismo tedesco contemporaneo*. Torino: Einaudi, 1979.
- VIEIRA, C. E. *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções. In: GONDRA, J; SILVA, J. C. S (orgs). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.
- VIDAL, D. G. Em defesa da imagem do Brasil no exterior: Frederico José de Santa-Anna Nery e a escrita da História da Educação no Império. In: GONDRA, J; SILVA, J. C. S (orgs). *História da Educação na América Latina: ensinar e escrever*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.
- WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cutrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Três tipos de poder e outros escritos*. Lisboa: Tribuna da História, 2005.

Recebido em novembro de 2013  
Aprovado em fevereiro de 2014



## NACIONAL E CONTINENTAL – BRASIL E AMÉRICAS NA PERSPECTIVA DE PRIMITIVO MOACYR

*National and Continental - Brazil and the Americas in the perspective of Primitivo Moacyr*

Guaraci Fernandes M. de Melo<sup>1</sup>  
Rosana Areal de Carvalho<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa aspectos da historiografia da educação e argumentos que sustentam os diagnósticos empreendidos e modelos propostos a partir da remissão às experiências provinciais entre o mundo latino-americano e as Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, com base na produção de Primitivo Moacyr. Desde a Independência, a situação do Brasil no contexto da América Latina destoou-se pela instalação de um regime monárquico em oposição às repúblicas que surgiram na América Espanhola. Muitas vozes se fizeram presentes no sentido de inscrever o Brasil entre as nações predestinadas à república. Moacyr revela o cenário de penúria da instrução pública nas províncias brasileiras, apesar do volume de recursos destinados; as tensões acerca dos métodos de ensino e criação de escolas normais e absoluto silêncio acerca das realidades dos países vizinhos. **Palavras-chave:** Primitivo Moacyr. Instrução pública. Minas Gerais, Rio de Janeiro. América Latina

### ABSTRACT

In this study, we analyze aspects of the historiography of education and the arguments which support the diagnostics made and proposed models from the reference to provincial experiences between Latin American world and the Provinces of Rio de Janeiro and Minas Gerais, based on production Primitivo Moacyr (1867-1942). Since independence, the situation in Brazil in the context of Latin America disagreed when compared to the installation of a monarchy as opposed to republics in the Spanish America. Many voices were present in order to sign the Brazil among the nations predestined to the republic. Moacyr reveals a scenario of shortage in the field of public education in the Brazilian provinces, despite the amount of resources targeted; tensions about the teaching methods and creation of schools for teacher training and absolute silence about the realities of neighboring countries.

**Keywords:** Primitivo Moacyr. Public instruction. Minas Gerais, Rio de Janeiro. Latin America.

---

<sup>1</sup> Graduada no Curso de Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos e o Bacharel em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, exerce a função de apoio à pesquisa com Bolsa PROATEC IV junto ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação na mesma instituição. E-mail: guaraci.fernandes@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada na Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: rosanareal@ichs.ufop.br

O desafio de uma perscruta qualificada à obra de Primitivo Moacyr resulta, invariavelmente, em inúmeras perguntas; como também, vai cuidando de responder outras tantas. Assim, o movimento investigativo em torno da produção historiográfica desse autor continua garantido e exigindo bastante fôlego de seus pesquisadores.

Em consonância com o eixo proposto para o Dossiê, este trabalho expressa os resultados da observação dos pontos de contato entre as Províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro e a América Latina, analisando, inclusive, algumas estratégias de legitimação, difusão e apropriação de saberes exteriores à constituição do saber nacional. Procuramos identificar as aproximações, a partir das narrativas do campo da História da Educação, ocorridas entre a concepção da latinidade do continente americano e o Brasil.

### O Monumental autor-arquivo<sup>3</sup>

Primitivo Moacyr<sup>4</sup> foi professor primário, advogado, procurador dos feitos da Saúde Pública, historiador e funcionário da Câmara Federal (1895-1933) na função de redator dos debates parlamentares e posteriormente chefe da Seção de Debates por mais de trinta anos. Escreveu dezesseis livros sobre a instrução pública no Brasil, sendo quinze deles após a aposentadoria, quando iniciou pesquisa historiográfica fora do ambiente parlamentar, utilizando-se de fontes de instituições de guarda e memória tais como a Biblioteca Nacional Brasileira e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

O primeiro livro, de 1916, intitulado *O Ensino Público no Congresso Nacional: Breve Notícia*. É comum encontrarmos a indicação de que este livro teria sido publicado pela Typographia do Jornal do Commercio; mas esta informação não consta do próprio livro. Entretanto, há que reconhecer que o parque gráfico desta tipografia era o mais aparelhado à época, além de publicar o Jornal do Comércio, do qual Moacyr foi colaborador. (CARVALHO; MESQUITA, 2013, p.53)

Neste livro, como o próprio título sugere, o autor escolhe e recorta trechos das discussões acerca da instrução pública proferidos no Parlamento brasileiro. A opção pela temática da educação e o uso da documentação oficial, portanto, já estava anunciado em 1916. Em torno dos temas educacionais como níveis de ensino e reformas, ensino profissional e fiscalização da instrução pública, estão organizados os projetos, as emendas, os debates e, vez por outra, a lei decorrente destes. Digno de nota é o tema do acalorado debate que abre e encerra este livro: o ensino oficial, ou melhor, as propostas para a desoficialização do ensino. (CARVALHO; MESQUITA, 2013.)

Entre 1936 e 1942 publicou os outros quinze livros, sendo oito títulos pela Companhia Editora Nacional, dirigida por Fernando Azevedo; três sobre a instrução no Império brasileiro, abrangendo o período de 1823 a 1889; três sobre a instrução e as

<sup>3</sup> Cf. GONDRA, José G. et all. (2011)

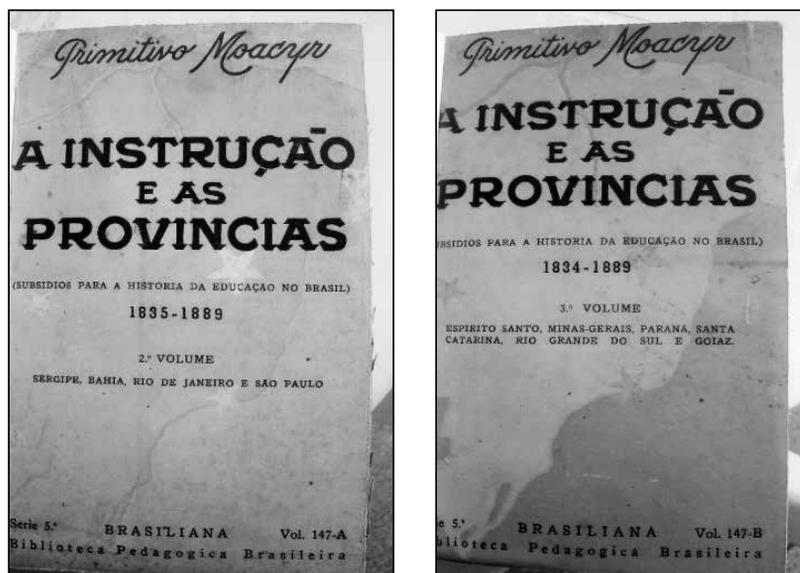
<sup>4</sup> Um estudo recente sobre a trajetória de Primitivo Moacyr: OLIVEIRA, Luiz Antonio de. *Tessituras do ensino público: a unidade em Primitivo Moacyr (1910-1930)*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

províncias brasileiras no período de 1834 a 1889, dois sobre a instrução pública no Estado de São Paulo no período de 1890 a 1893. Sete volumes foram publicados sob os auspícios editoriais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), organizado e dirigido por Lourenço Filho, todos estes referentes ao período republicano com temáticas sobre a instrução e a República, reformas educacionais, ensino técnico-industrial, ensino comercial e ensino agrônomo.

Como historiador participou de dois congressos promovidos pelo Instituto Histórico e Geográfico: no III Congresso Sul-Rio-Grandense de História e Geografia em Porto Alegre, apresentou o artigo *O ensino comum e as primeiras tentativas de nacionalização na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889)*, publicado pela editora Barcelos, Bertaso & Cia, em 1940. No III Congresso de História Nacional, no Rio de Janeiro, apresentou o texto *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*, publicado na Revista do IHGB, Rio de Janeiro, em 1942. Na imprensa diária publicou muitos artigos sobre a temática da instrução no Jornal do Comércio, de circulação nacional. Esses artigos também compuseram seus livros. Mesmo depois de seu falecimento, esse jornal publicou um artigo: *Instabilidade da Legislação do ensino - Ensino Naval II*. Um indício de que seus trabalhos eram previamente encomendados? Ou já estaria pronto para ser publicado oportunamente?

Primitivo Moacyr, embora um funcionário do Estado Brasileiro, posto que daí produzisse seu material e retirasse subsídios historiográficos, foi um autor que reconhecia necessidade de se estender a malha escolar pelas províncias e, sucessivamente, pelos estados desse grande país-continente. Como a publicação da quase totalidade de sua produção ocorreu após sua aposentadoria permite pressupor certa mobilidade e desvinculação de interesses. Embora ainda não tenha sido possível perceber a complexidade de sua operação historiográfica, há indícios de recortes e utilização de autores que serviram para reforçar seu discurso (MELO, 2012 b).

Neste texto consideramos alguns aspectos da historiografia da educação brasileira tendo por base pequena parcela da produção de Primitivo Moacyr (1867-1942) – *A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*, publicada em três volumes, dos quais escolhemos os volumes 147-A (1835-1889; Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo) e 147-B (1834-1889; Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás), editados pela Companhia Editora Nacional, na Coleção Brasileira, em 1939 e 1940, respectivamente. O recorte cronológico estabelecido pelo autor aponta para o critério norteador da escolha dos documentos que compõem a obra a partir do Ato Adicional de 1834, que destina às assembleias provinciais os negócios da instrução pública de nível elementar, e encerrando sua narrativa com o fim do período imperial brasileiro.



Desde a Independência, a situação do Brasil no contexto da América Latina destoou-se pela instalação de um regime monárquico em oposição às repúblicas que surgiram no processo de independência da América Espanhola. Porém, muitas vezes se fizeram presentes no sentido de inscrever o Brasil entre as nações americanas e, portanto, predestinada à república.

Acrescente-se a isso a lenta cristalização da concepção de América Latina conforme esclarece Leslie Bethell em seu artigo *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica* (2009). O autor expõe alguns aspectos da trajetória da gênese do conceito de América Latina, cuja origem está nos movimentos de independência, mas também passou na argumentação estética de escritores, poetas e intelectuais hispano-americanos. Segundo Bethell, desde 1968 quando da publicação do “influente ensaio de John Leddy Phelan”, tem-se aceito como francesa a origem do termo “América Latina”. Segundo Phelan,

A expressão “Amérique latine” era utilizada pelos intelectuais franceses para justificar o imperialismo francês no México sob domínio de Napoleão III. Os franceses argumentavam que existia uma afinidade cultural e linguística, uma unidade entre os povos “latinos”, e que a França seria sua inspiração e líder natural (e seu defensor contra a influência e dominação anglo-saxã, principalmente a norte-americana). (pág. 289).

Defende tal posição afirmando que Michel Chevalier (1806-1879) teria sido o primeiro a conceber o “*race latine*”, após visitar México e Cuba, além dos Estados Unidos, seguindo os passos de Alexis de Tocqueville. Chevalier atuou como conselheiro de Napoleão III e foi o principal propagador da intervenção francesa no México.

Bethell, entretanto, contrapõe essa perspectiva mostrando que escritores e intelectuais hispano-americanos<sup>5</sup> utilizavam, largamente, a expressão “*la raza latina*”,

<sup>5</sup> Tais como: Francisco Bilbao (1823-1865), Chileno; José María Torres Caicedo (1830-1889), colombiano; Justo Arosemena, colombo-panamenho (1817-1896); Francisco Muñoz Del Monte (1800-65), dominicano.

visto que por detrás dessa expressão estavam os ideais da construção de uma identidade americana de Simon Bolívar e Andrés Bello, em oposição aos nacionalismos que emergiram após a independência e como uma forma de superá-los. Consequentemente, a identidade latino-americana também convergia para uma defesa contra os interesses expansionistas norte-americanos. Estes, ou seja, os Estados Unidos da América do Norte, não se inscreviam na América Latina, devido cumprirem seu ‘destino’ à custa dos demais países do continente, haja vista a anexação do Texas e a Guerra Mexicana, entre outros episódios (BETHELL, 2009 p. 4).

Com relação à Argentina, Bethell vai destacar como um caso à parte, apresentando como argumento o que designou de Geração de 37, pensadores, políticos e intelectuais influenciados pelas ideias dos ingleses, franceses e norte-americanos, que consideravam o este país, em especial sua capital como “a manifestação da civilização europeia num ambiente hispano-americano predominantemente bárbaro. [...] e acreditavam que a Argentina teria o potencial de se tornar o equivalente dos Estados Unidos na América do Sul”. América Latina teria sido, segundo Bethell, outra denominação para América Espanhola. Dessa forma, o Brasil não se encontrava incluso nessa organização. Consoante a isso:

Os governos brasileiros do Segundo Reinado (1840-89) não se identificavam com a *América Española*, *Hispanoamérica* ou “América Latina”, e nem com os inúmeros projetos dos países vizinhos de união interamericana. O Brasil, com sua costa Atlântica imensa, pertencia ao mundo atlântico, e suas principais ligações políticas e econômicas eram com a Grã-Bretanha, enquanto suas ligações culturais eram com a França e, em menor proporção, com Portugal. (p.395)

Enfim, o ensaio de Leslie Bethell sobre a história das ideias e a história das relações internacionais examina as origens do conceito de “América Latina” e discute o fato de que nem os intelectuais hispano-americanos e brasileiros, nem seus respectivos governos consideravam o Brasil parte da “América Latina” – expressão que se referia somente à América Espanhola – pelo menos até no período entre os “anos 1920 e 1930, mas principalmente durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria” (p. 306), quando os Estados Unidos e o resto do mundo exterior começaram a pensar o Brasil como parte integrante de uma região chamada de “*Latin America*”. E vai concluir que mesmo agora, os governos brasileiros e os intelectuais brasileiros, exceto talvez da esquerda, continuam sem convicção profunda de que o Brasil é parte da América Latina.

Cuida também de mostrar que, “no interior” do Brasil havia uma grande preocupação com a formação da identidade brasileira, especialmente na primeira metade do século XX, para o qual foram direcionados grandes esforços intelectuais e políticos. “A América Espanhola, ‘América Latina’, ainda era vista como ‘a outra América’.” (p.305).

Embora reconheçamos que o ensaio de Bethell resvala numa generalização incômoda, nos instiga a perguntar se, no campo da história da educação brasileira e, por extensão, em sua historiografia, essa distância entre o Brasil e a América Latina também se configura. A hipótese é quase óbvia: para os escritores, intelectuais e políticos brasileiros, em especial durante o período imperial, o modelo de educação estava na Europa, pois

lá também estava o modelo de nação que se queria alcançar. Mesmo a conexão com os EUA teria sido intermediada pela Europa. Teria havido uma circularidade de modelos e experiências entre os países latino-americanos? Em que medida os trabalhos de Primitivo Moacyr nos informa sobre isso?

### Os subsídios de Primitivo Moacyr

Primitivo Moacyr publica, em três volumes, escritas do que chama de subsídios<sup>6</sup> para a história da educação nas províncias brasileiras. Este autor mantém seu olhar nas discussões parlamentares e falas de presidentes de províncias e embora tenha sido definido como um sujeito ‘obscuro’ e de ‘humilde obra’ (VENÂNCIO FILHO, 1943, p.95), articula com maestria as fontes de que dispõe para produzir obra-arquivo de visibilidade para o campo da historiografia da educação. Das províncias retratadas escolhemos observar os argumentos que dão sustentação aos diagnósticos empreendidos e modelos propostos a partir da remissão às experiências das Províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

Independente de qual seja a pergunta ou o *leitmotiv* que levou Moacyr a publicar *A Instrução e as Províncias*, na leitura que fizemos para a presente escritura buscamos identificar indícios dos modelos escolares disseminados pelo território brasileiro e, em especial, modelos latinos americanos que tenham sido lembrados, indicados, referenciados. Ou seja, em que medida Minas Gerais e o Rio de Janeiro, tomadas aqui como províncias representativas do Brasil, estabeleceram vínculos extraterritoriais no campo educativo, considerando que o projeto de nação civilizada exaltado ao longo do século XIX, bem aos moldes europeus, já considerava a instrução como uma ferramenta fundamental e, nessa esteira, se encontrava o debate da extensão da escola para as camadas populares. Mas, como o Brasil, escravocrata e latifundiário, poderia inserir-se nesse cenário?

Tomamos como analogia uma tela na qual o pintor vai pincelando a paisagem, tela em que se podem observar traços mais fortes, mais definidos; sombras; cores vibrantes ou pálidas; elementos que se repetem e, por que não, uma perspectiva que leva o olhar para mais longe, bem longe. Assim também é o quadro da instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro durante o século XIX que Moacyr pinta a partir das informações que recorta dos relatórios dos presidentes de província e dos diretores da instrução. Lamentavelmente, o quadro não tem muitas cores, não vibra; diremos que transita mais pelos tons opacos, quase funéreos. A lamúria em torno das condições da instrução é tão presente, se repete tantas e tantas vezes, que nos leva a refletir se não era esse um elemento do discurso da época.

A paisagem instrucional é pincelada, repetidamente, quanto à falta de escolas, à má formação dos professores, o descompromisso das famílias em manterem seus filhos na escola e, é claro, a estrutura insuficiente desta. Por vezes, os presidentes chegam a afirmar que há recursos, mas o mau aproveitamento dos mesmos é causa das péssimas condições nas quais se encontram as escolas públicas.

---

<sup>6</sup> Interessante notar que o termo ‘subsídio’ possui como semântica o valor de subvenção do Estado e também o valor de informação ou elemento importante para a compreensão de um assunto.

## Laços com a América Latina a partir do Rio de Janeiro e de Minas Gerais?

A província do Rio de Janeiro, embora contivesse em seu território a Corte, sede do Império Brasileiro e de mesmo nome, tinha como sede administrativa a cidade de Niterói. Nesta província, segundo Gondra & Schueler (2008, pág. 35) foi onde “o governo procurou regulamentar a instrução pública. A criação da Escola Normal para a formação de professores primários, na cidade de Niterói, então capital [...] foi uma das primeiras medidas tomadas”. Nela também, prossegue os autores, se estabeleceram os “princípios fundamentais da instrução pública e secundária”, currículos diferenciados para os gêneros e instrumento fundamental para a “unidade do Império”.

Gondra & Schueler (2008) citando Mattos (1990) ainda prosseguem afirmando que essa Província tem sido considerada por autores do campo “como ‘laboratório’ para as políticas de instrução pública do Estado Imperial”. E complementam:

Tal posição vem sendo redimensionada em razão do avanço das pesquisas que indicam a existência de iniciativas educacionais, regionais e locais, desde as décadas de 1820 e 1830 – portanto, em momentos anteriores ao processo de conquista da hegemonia conservadora e à centralização/consolidação do Estado imperial a partir do Centro-sul. (p.36)

No caso dessa província, Primitivo Moacyr apresenta, no volume 147-B de *A instrução e as províncias*, uma série de recortes de discursos de autoridades provinciais, como é o do primeiro relatório à Assembleia Legislativa, seguido dos recortes do relatório do segundo presidente, Paulino José Soares de Souza Junior<sup>7</sup> (1837). Apesar de seu modelo de escrita factual, Primitivo foi um intelectual em seu tempo, bastante interligado com sujeitos de diversas esferas de poder e saber. Ao utilizar como estatuto de verdade recortes da chamada escrita oficial, aparentemente demonstra afastamento, pois interfere pouco nos fragmentos que articula. Aponta, quase sempre, descasos e falta de providências para o campo da instrução pública.

De modo geral o mesmo se dá com os destaques que Primitivo deixa ver sobre a Província do Rio de Janeiro, entretanto uma ‘pincelada’ que nos chamou a atenção foi a introdução do frei José Policarpo de Santa Gertrudes<sup>8</sup>, a quem dá voz para lamuriar a inoperância e “arremedo” do “sistema do ensino mutuo...” (1939, p. 196) em edifício “insalubre e defeituoso”. Ao tratar dos compêndios destaca um trecho do presidente Paulino José Soares de Souza Junior sobre os alunos da Escola normal não caírem em “cega rotina” e para aumentar o cabedal dos conhecimentos emite um parecer com o que nos parece ser um pedido de verbas para impressão de algumas obras estrangeiras “melhores, mais clássicas e populares”, as quais os diretores das escolas primarias e o da

<sup>7</sup> Paulino José Soares de Souza Junior teve sete legislaturas na Câmara entre os anos de 1894 a 1930. Neto do Visconde de Uruguai de quem herdou o nome e de seu pai José Soares de Souza II. O avô e o pai foram deputados no período imperial. Fonte: Biblioteca da Câmara Federal – Brasília- DF

<sup>8</sup> Monge beneditino, Abade do Mosteiro do Rio de Janeiro, Cf. Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro; professor do Seminário de São Joaquim, Cf. O Clero no Parlamento brasileiro: Câmara dos Deputados (1843-1862); organista, Cf. Paulo Castagna, A produção musical carioca entre c.1780-1831, Instituto de Artes da UNESP

Escola normal se encarregariam de traduzir. O presidente sugere ainda o Curso normal de Degerando<sup>9</sup>, e o *Novo manual das escolas primarias ou Guia completo dos professores*, organizado pelo Sr. Malter, inspetor geral dos estudos em França.

Entre as páginas 197 e 200, ainda retratando o período correspondente à presidência de Paulino José Soares de Souza Junior, Moacyr discorre sobre a frequência nas cinco aulas de *gramática latina* da província por 38 estudantes da Escola Normal e sobre o Seminário de Jacuecanga, convertido por lei em Liceu, embora não instalado por falta de recursos. Aquela contava apenas com três professores: um de primeiras letras e gramática portuguesa, outro de matemática e o terceiro de gramática latina.

Em sua paisagem cinzenta, Moacyr pincela a compra de 2000 exemplares do Primeiro Livro de leitura; 2000 do Segundo e 1000 do Terceiro do Dr. Abílio Cesar Borges (1824-1891, Barão de Macaúba, médico e educador) e que “inauguram na segunda metade do século XIX obras destinadas à infância brasileira”, obras que se popularizaram e foram utilizadas até meados do século XX. Diane Valdez (2006) defende a tese de que Borges combatia “os castigos corporais comuns nas escolas” e defendia uma maior distribuição e melhoria de acesso aos livros pelas crianças.

Ao descrever as capas e os livros de Abílio Borges, Valdez os tingiu de uma só cor: preto; e com relação às ilustrações de crianças “que enfeitam o texto” aparecem em trajes de inverno “meias, boinas, chapéus, botinhas, gravatas, laços e outros elementos que pouco combinam com um país tropical” e afirma ainda que o modelo civilizatório que projetou a infância brasileira foi o modelo europeu.

Primitivo Moacyr relata a compra do acervo, mas não se detém em torno da pedagogia imbricada no conteúdo desses livros, o que nos permite pressupor a ideia de que, pelo menos na questão da infância, conforme tratada por Valdez, o governo brasileiro não estava vendo ou não deu visibilidade ao Estado como parte integrante da *Latin America*.

Com relação à província de Minas Gerais, podemos observar que o processo de escolarização foi se conformando na mesma medida em que se ensaiava a legalização e legitimação do ensino público. Estava em pauta uma proposta que se dizia consoante ao governo independente e livre que se instalara a partir de 1822, confirmado e renovado por ocasião da maioridade de D. Pedro II. Em 1835, no seu discurso à assembleia provincial, assim se pronunciou o presidente:

A Instrução primaria, que na forma da constituição deve proporcionar-se a todos gratuitamente, é um dos objectos, que nesta província tem merecido o maior desvello e sollicitude. Os governos despóticos são os que amam, e promovem a ignorância, como um dos elementos da sua existência, e duração e por isso no delírio de embrutecer os Povos assemelham ao louco, que pretende-se arrancar a luz ao Astro do dia para cobrir o Mundo de trevas, mas os governos livres que se sustentam sobre a theoria dos direitos e obrigação do homem social, não receiam antes protegem os progressos de todos os conhecimentos humanos. (FALLA, 1835)

---

<sup>9</sup> Joseph Marie Degérando (1772-1842) *Cours de primaires normais instituteurs, ou A l'éducation physique chegar a moral, relativa et dans les écoles primaires intellectual* de Paris

Nesse movimento podemos encontrar os debates em torno do acesso à escola; métodos e material de ensino; espaços e tempos escolares; formação de professores. Esses aspectos tornam-se mais complexos ao longo do século XIX, acompanhando a constituição de um Império ordeiro e civilizado.

Isto porque a expansão da presença do estado no campo instrucional, mais exatamente o governo provincial, que assume a responsabilidade pelo ensino primário a partir do Ato Adicional de 1834, pressupõe alteração de sujeitos, espaços, métodos e tempos. Segundo Inácio (2006, p.1)

A desqualificação do ensino individual e a defesa por um método de ensino, seja monitorial, intuitivo, simultâneo ou misto, é marca evidente da importação de um modelo escolar. O método individual só tinha utilizado para o ensino nos limites da vida doméstica, mas não se adequava mais à instrução que se queria inaugurar pelo estado imperial.

Assim, a implantação de um método de ensino que extrapolava o espaço doméstico implicava de imediato, num outro espaço escolar e numa outra formação docente. Demandava também material de ensino comum a todos os alunos e dava início a um processo de homogenização, disciplinarização e fiscalização. Tudo isso custava muito aos cofres do governo provincial. Para Inácio (2006, p.9)

O movimento de configuração da instrução elementar pública em Minas Gerais entre os anos vinte e cinquenta produziu uma imagem do ensino individual como dispendioso e inaplicável ao ensino de muitos e apoiado em práticas pouco racionais. Sua utilização foi desqualificada e desautorizada, bem como os professores que o aplicavam. Buscou-se difundir um outro conjunto de saberes pedagógicos, que os professores deveriam dominar. No processo de criação de escolas de primeiras letras e da constituição do sistema público de ensino em Minas Gerais houve um movimento de constituição do modelo escolar de transmissão de conhecimentos pautado na implantação dos métodos simultâneos de organização da classe. O método mútuo, o simultâneo e o misto introduziriam a regularidade, a disciplina e a eficiência na escola mineira. (p.9)

Os relatórios dos presidentes de província e dos diretores da instrução pública, função criada a partir de 1848, mas nem sempre exercida, formam o corpus documental das pinceladas de Moacyr na construção da paisagem instrucional de Minas Gerais. No geral, faz uma síntese das informações trazidas nesses documentos sobre a instrução na Província sem, contudo, explicitar os critérios utilizados para selecionar este ou aquele trecho. Visto que Moacyr é bastante parcimonioso no uso das aspas nem sempre, é possível distinguir os limites entre o seu texto e os trechos dos documentos que utiliza.

As informações sobre a instrução em Minas Gerais durante os oitocentos são apresentadas anualmente, a partir de 1835, estendendo-se até 1888. Portanto, como dissemos antes, um recorte que tende a destacar as ações provinciais no campo instrucional quando coube às assembleias locais a responsabilidade pela instrução. Assim, uma pergunta emerge: queria Primitivo Moacyr responder a alguma questão em particular? Estava

em busca de comprovar uma hipótese? Por exemplo: qual seria a melhor medida para a instrução no Brasil, a centralização ou a descentralização? Ou movia-o, simplesmente, a intenção de dar visibilidade ao quadro educacional provincial?

O cargo de presidente de Província, no caso de Minas Gerais, foi alvo de uma grande rotatividade, chegando à média de um ocupante por ano. As mensagens presidenciais têm um traço em comum ao estabelecerem confrontações com a atuação anterior e proposições para o futuro; temos, pois, como que um balanço anual das ações no âmbito da instrução, pública e particular. O que, por um lado, explica a profusão legislativa que o campo educacional em Minas Gerais reúne durante o Império. Por outro lado, expressa também, pelo menos quantitativamente, a importância dada à educação traduzida nos investimentos intelectuais, políticos, legislativos e, por vezes, financeiros que se fazia então.

Entre o relatório de 1835 e o de 1888 é fácil constatar a complexidade que foi se formando em torno da educação provincial: seja no tocante ao número de escolas, níveis e pessoal arregimentado, seja do ponto de vista da estrutura administrativa, da fiscalização e formação técnica. Assim é que se muitos dos temas se repetem ao longo dos relatórios, invariavelmente surgem novas preocupações, resultantes da amplitude das relações, conexões e interdependências que vão se formar a partir do campo educativo e das novas compreensões acerca das funções educativas.

Os recursos gráficos, em geral, têm sido aventados como um recurso autoral para marcar presença. Nos livros de Moacyr são comuns os trechos em itálico, recurso que também está presente na coletânea sobre as províncias. Nas páginas em que discorre sobre Minas Gerais, o uso do itálico é recorrente, por exemplo, ao tratar da educação feminina:

Ainda mais: dentre 463 cadeiras primarias e avulsas de preparatórios, apenas há para o sexo feminino 62; a desproporção é enorme, e *deve-se muito recear deste olvido da instrução e educação da mulher*. Alguns colégios em que as meninas aprendam à ler, escrever, gramatica da língua nacional, aritmética, desenho, musica, historia, religião e prendas domesticas, em que a par da instrução e da educação adquiram o habito do trabalho para ganharem por ele honestamente a vida e se habilitarem para o cumprimento de seus deveres de filhas, esposas e mães... *Basta refletir na transformação social que se aproxima, para sentir que não se pode guardar para muito tarde esta medida*. (MOACYR, 1940, p.174. Grifos do autor)

Porém, a pergunta que norteia este trabalho está posta no diálogo entre o país e os modelos estrangeiros. Em que direção se dava esse diálogo? Na realidade mineira, pela documentação amealhada por Moacyr, podemos afirmar que era um diálogo ultramarino. Os modelos a serem seguidos eram aqueles oriundos da experiência europeia, muito especialmente no que tange aos métodos de ensino. Em 1835, o presidente da Província afirma que o método Lancaster, ainda que seja o preferível para o momento, não tem dado bom resultado.

Não por acaso, portanto, um dos trechos extraídos do relatório do Presidente Manoel Dias Toledo, em 1836, informa sobre a autorização dada ao governo para contratar quatro professores para instruírem-se dentro ou fora do Império, em consonância com o programa das escolas especiais. Dois professores enviados para a França solicitam, em

1838, a prorrogação de três anos para continuarem seus estudos em Paris. (MOACYR, 1940, vol. 147B, p.74)

Francisco de Assis Peregrino, um dos professores enviados à França, ao retornar em 1840, redige uma memória em defesa do método mutuo e simultâneo aplicado nas escolas francesas. Para a província de Minas Gerais, tendo em vista a realidade então existente, defende o método simultâneo. Afinal, a grande maioria das localidades onde haviam escolas instaladas não acomodava um contingente populacional suficiente que justificasse o ensino mútuo, apesar da oposição ferrenha ao ensino individual, em tudo o que o mesmo apresentava de atraso para a educação da mocidade mineira. Portanto, no campo da formação docente, no quesito metodologia de ensino, essa experiência aponta para a confirmação do diálogo com a Europa.

Porém, em que pese todos os esforços de Peregrino, Moacyr dá voz aos reclames do Desembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite, presidente em 1865:

Em Minas nunca existiu *método* algum de ensino primário. Em certa época agitou-se a questão dos métodos, enviaram-se à Europa dois moços; voltaram e foram desviados de seus destinos, e continuou-se a ensinar, como se tinha ensinado até então, como se ensina ainda hoje. *O que se vê e o que se ouve numa classe de ensino primário é um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial. Grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam, e finalmente ninguém aprende...* (MOACYR, 1940, p.147. Grifos do autor)

Outro exemplo da importação de modelos europeus, este no campo técnico, consta do relatório de 1857, do presidente Herculano Ferreira Pena, quando informa o nome de dois estudantes mineiros que estavam cursando engenharia a expensas do erário público na Europa e que, assim que retornassem, pagariam suas despesas em serviço por não menos que oito anos. (MOACYR, 1940, vol. 147B, p.109)

### **Latinidade geográfica, mas não gramatical**

O texto de Moacyr, portanto, tem o mérito de difundir ideias, pensamentos, propostas e diagnósticos que, em primeiro plano, estiveram presentes apenas no âmbito do diálogo entre o legislativo e o executivo mineiro. Não nos furtamos a pensar que essa escolha possa estar relacionada com sua formação jurídica. Elencamos aqui outra hipótese: a escrita de Moacyr pretendeu reunir as ações já impetradas no campo educacional de forma a subsidiar, também o Estado brasileiro, nas intervenções futuras no campo da educação. Poucos anos antes, o governo Vargas solicitou aos educadores um projeto de visada larga para a educação brasileira, projeto esse expresso, em grande medida, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Seguido a isso, é visível o esforço do governo em estruturar e modernizar, administrativamente, o Estado brasileiro. Frutos desse esforço têm o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e os trabalhos que então estimulou. Entretanto, a instalação do Estado Novo, um regime autoritário, em 1937, ergueu alguns obstáculos àquele projeto que reunia educação e democracia.

Delimitado por essas circunstâncias é possível compreender o trabalho de Moacyr: um esforço no sentido de reunir as experiências e os resultados do passado de forma a servir de trampolim, ou de base, para o futuro. Talvez, olhando por esse viés, se possa fazer outra leitura do trabalho de Moacyr: conformado nesses limites, a documentação disponível, carimbada como “oficial”, precisava vir à tona. O que já foi feito? Quais os resultados obtidos desta ou daquela ação?

O estudo de Leslie Bethell (2009) é muito rico ao referenciar a ausência das relações entre o Brasil e a América Latina nas obras de escritores, intelectuais e educadores brasileiros. Mesmo considerando a afirmativa com a qual o Manifesto Republicano de 1870 inicia – “Somos da América e queremos ser americanos” – a realidade ao longo do século XX aponta para a continuidade da distância existente entre o Brasil e os países da América do Sul, para usar uma expressão geograficamente objetiva. América para o Brasil significava os Estados Unidos da América. É essa a conclusão que podemos chegar ao final da leitura de Bethell.

Tomando outro autor, Eduardo Santos (2010) incumbido de apontar a presença de José Martí, intelectual cubano do século XIX, na educação brasileira da contemporaneidade podemos chegar à mesma conclusão. Santos, inicia assim suas reflexões:

Não constitui tarefa fácil perscrutar os eventuais impactos das ideias pedagógicas de Martí na realidade da educação brasileira. Os motivos para tal não são prosaicos. No tempo em que o cubano desenvolvia suas ideias e as difundia em artigos e discursos, as relações entre o Brasil e a América Latina eram, na melhor das hipóteses, frágeis e inconstantes, e o passar dos anos não reverteria tal situação, antes a tornaria mais presente. (p.27)

Na continuidade, desenvolve as mesmas características apontadas por Bethell que afastaram o Brasil da concepção formado em torno do conceito América Latina. Durante boa parte da vida de Martí, o Brasil permaneceu como uma monarquia constitucional, dirigido por uma dinastia portuguesa, expressando dependência econômica para com países europeus, especialmente a Inglaterra. Por sua extensão, o Brasil significava uma ameaça para as jovens nações que tinham os países europeus como inimigos.

No período republicano, o vocábulo “América” era sinônimo de Estados Unidos da América – o “grande irmão do Norte”, o modelo político e social que se desejava alcançar, em que pese estar esse modelo sustentado numa outra matriz cultural – anglo saxônica, protestante e industrializada. Os movimentos de esquerda, em geral, defendiam a proximidade do Brasil com os vizinhos latino-americanos, porém, tais movimentos nunca chegaram a exercer uma força significativa nas opções modelares seguidas pelo governo brasileiro, expressão de uma elite.

Para Martí, educação significava educação popular. Bem pautada por Santos, (2010, p.38), o pleito de Martí pela educação popular e o ensino obrigatório se aproxima da educação cidadã da qual falamos hoje, da qual falou Paulo Freire desde os anos 60. Esse modelo destoava, por inteiro, daquela sociedade escravocrata, tradicional, ainda muito marcada pela matriz cultural europeia.

Assim, não se faz contraditória a ausência de referências a tudo que pudesse expressar latino-américa nas exposições que Moacyr faz acerca da instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ou seja, não encontramos indícios de *câmbios* com a hispano-américa. Em se tratando de documentos produzidos pelo Estado brasileiro, ou melhor, por agentes autorizados pelo Estado, não haveria espaço para um intercâmbio com os países vizinhos. Moacyr dá a ver que o império brasileiro, mais precisamente a Câmara dos Deputados, não supõe pensar o Brasil como parte da latinidade. Não apresenta nenhuma questão sobre a ‘provável latinidade brasileira’, conforme as questões discutidas pelo trabalho de Leslie que embasou o presente artigo.

Conhecendo as mazelas pelas quais passou a educação brasileira no século XIX, perguntamos: não estaria nisso uma grande aproximação com os países vizinhos? Mesmo para os primeiros anos republicanos, conforme consta no livro de 1916 – *O Ensino público no Congresso Nacional* –, Moacyr cita países como Estados Unidos, Alemanha, Suíça e Inglaterra como modelos de contribuição.

Assim, a paisagem pintada por Moacyr tendo por referência a instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro não trazem a cor da latinidade; trazem isso sim, os tons cinzentos das lamúrias e, quando muito, o azul do mar que separava o Brasil da Europa.

### Referências

- BETHELL, Leslie. *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: FGV. In: Revista Estudos Históricos, vol. 22, n. 44, p. 289-321, 2009.
- CARVALHO, Rosana Areal; MESQUITA, Ilka Miglio. O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia, de Primitivo Moacyr. In: *Clássicos da Educação Brasileira*. Vol. III. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Pp.47-64.
- FALLA dirigida a Assembléa Legislativa na Seção ordinária do dia 1 de fevereiro de 1835 pelo Presidente da Província de Minas Geraes Limpo D’Abreu. Typografia do Universal, Ouro Preto, 1835.
- GONDRA, José G. MELO, Guaraci Fernandes M. de. PESSOA, Marcio Mello. Narrativas da história da educação brasileira Notas para pensar a experiência de PRIMITIVO MOACYR (1867-1942). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória: UFES, 2011
- GONDRA, José G. SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- INÁCIO, M. S. O processo de escolarização em Minas Gerais e a apropriação dos métodos de ensino. In: *IV Congresso Brasileiro de história da Educação*, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história, 2006. p. 1-10.
- MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1990.
- MELO, Guaraci Fernandes Marques de. *Primitivo Moacyr: a arte de produzir material historiográfico*, 2012, 84 f. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *A Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas na perspectiva historiográfica de Primitivo Moacyr*. In.: IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares. Lisboa: Porto Editora, 2012, págs. 6735 a 6741 – ISBN 978-989-96999-6-0.

MOACYR, Primitivo. *O Ensino Público no Congresso Nacional: Breve Notícia*. Rio de Janeiro: s/ed: 1916.

\_\_\_\_\_. *A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil 1835-1889 (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. Volume 147-A da Coleção Brasileira Pedagógica.

\_\_\_\_\_. *A Instrução e as Províncias: subsídios para História da Educação no Brasil - 1834-1889 - Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, R. Grande do Sul e Goiás*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940. Volume 147-B da Coleção Brasileira Pedagógica.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. *Tessituras do ensino público: a unidade em Primitivo Moacyr (1910-1930)*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SANTOS, Eduardo. *A presença da concepção ético-política de Martí na educação brasileira*. In.: *José Martí*. NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Pp. 25

VALDEZ, Diane. *A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856 - 1891)*. Tese de doutoramento, UNICAMP, 2006.

VENANCIO FILHO, Francisco. (1943) “Primitivo Moacyr e a história da educação.” *Cultura Política*, Rio de Janeiro, no. 24, pp.94-97.

\_\_\_\_\_. (1945) “Fontes para a história da educação no Brasil.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, DF, vol.5, no. 15, pp.369-374

<http://acervo.reheg.fe.ufg.br/index.php/primeiro-livro-de-leitura-2;isad>

*Recebido em novembro de 2013  
Aprovado em fevereiro de 2014*

## AMÉRICA LATINA, CULTURA E EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DE JOSÉ VERÍSSIMO

*Latin America, culture and education in José Veríssimo's Writings*Sônia Maria da Silva Araújo<sup>1</sup>Telmo Renato da Silva Araújo<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo aqui apresentado objetiva analisar como José Veríssimo articula cultura e educação em textos por ele publicados sobre a América Latina. Metodologicamente, relacionamos tais textos com outros escritos do autor e com as discussões sobre o destino expansionista manifesto na Doutrina Monroe. Essas discussões foram estabelecidas por pensadores importantes da hispano-américa do final do século XIX como o uruguaio Enrique Rodó e cubano José Martí. Os resultados indicam que as reflexões escritas por José Veríssimo sobre a América Latina reforçam a importância que atribuía à educação ao coloca-la como recurso de superação dos problemas sociais e políticos promovidos pelo legado colonial e pelo processo de consolidação das repúblicas liberais. **Palavras-chave:** José Veríssimo; América Latina; americanismo; educação; cultura.

## ABSTRACT

The present paper aims to analyze how José Veríssimo articulates his understandings of culture and education in his writings on Latin America. Methodological procedures employed in the study include relating these texts to other writings by the same author as well as to discussions about the expansionist manifest of the American Monroe Doctrine. Those discussions were held by some important Latin-American thinkers in the late 19<sup>th</sup> century such as the Uruguayan Enrique Rodó and the Cuban José Martí. Findings indicate that José Veríssimo's reflections over Latin America reinforce the importance he assigned to education by conceiving it as a gateway to overcome social and political problems resulted from both the colonial legacy and the consolidation of liberal republican countries.

**Keywords:** José Veríssimo; Latin America; Americanism; education; culture.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Coimbra. Professora Associada III da Universidade Federal do Pará. E-mail: ecosufpa@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista. Professor efetivo da Universidade do Estado do Pará. E-mail: trsaraujo@hotmail.com

Resultado de um estudo específico sobre os escritos do brasileiro paraense José Veríssimo acerca da América Latina, este artigo tem como propósito responder à seguinte questão: como educação e cultura se articulam quando José Veríssimo se propõe a tratar da América Latina? Objetivamos, portanto, compreender o tratamento dado por Veríssimo ao tema da cultura e da educação em seus escritos sobre a América Latina. Metodologicamente, processamos o estudo em duas etapas. Primeiro, levantamos, do conjunto da produção do autor, os textos que tratam do tema América Latina. Depois, numa segunda etapa, fizemos o cotejamento das ideias contidas nessa produção com base em dois temas articulados – cultura e educação. À adjacência, para entender com mais propriedade as sínteses abstraídas do material objeto de compreensão, fizemos leituras de textos outros de José Veríssimo, assim como de uma literatura hispano-americana com a qual as ideias do autor se articulam. Em seguida apresentamos, na forma de quadro, os títulos que levantamos de textos publicados pelo autor sobre a América Latina com a indicação do impresso de publicação.

**Quadro 1**– Títulos de Textos de José Veríssimo sobre a América Latina, por impresso/publicação.

TÍTULO DO TEXTO	IMPRESSO/PUBLICAÇÃO
A regeneração da América Latina.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Letras argentinas.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Letras hispano-americanas.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Letras venezuelanas.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
O perigo americano.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Um romance uruguaio.	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Raça e cultura – latinos e germanos	Livro “Homens e coisas estrangeiras”, 1902.
Brasil e Estados Unidos.	Livro “A Educação Nacional”, 1906.
Perspectivas da América Latina.	Periódico “O imparcial”, 1912.
O caso do México.	Periódico “O Imparcial”, 1913.
As duas Américas.	Periódico “O Imparcial”, 1913.
Um romance argentino.	Periódico “O Imparcial”, 1913.
Estados Unidos e México, um grande atentado internacional.	Periódico “O Imparcial”, 1913.
Letras paraguaias.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
América Latina e América Inglesa.	Periódico “O Imparcial”, Rio de Janeiro, 1914.
Miremo-nos no México.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
Nós americanos e a Guerra.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
O dever da América.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
O monroísmo wilsoniano e a América Latina.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
O Sr. Woodrow Wilson e o México, ou os inconvenientes da virtude.	Periódico “O Imparcial”, 1914.
Um estado da alma argentina.	Periódico “O Imparcial”, 1914.

José Veríssimo é um desses autores muito citados em estudos acadêmicos que tratam da educação nacional, da educação na primeira república, ou em pesquisas sobre teoria literária no Brasil, mas muito pouco compreendido na totalidade de seu pensamento, no conjunto de sua obra. Estudos realizados por nós têm apontado que compreender no plano pedagógico ou educacional este autor **só é possível mediante a recuperação** do conjunto de sua obra e da interpretação de sua biografia, buscando nos seus escritos pessoais de intelectual identificar como, no seu íntimo, percebia-se e entendia o seu povo no contexto de uma realidade política pós-colonial em que a liberdade coletiva de toda uma população se deu após longos anos de escravidão e expropriação. Na condição de representante de uma das regiões mais exploradas e aviltadas de seu país – o norte do Brasil<sup>3</sup> – a necessidade do resgate dessa totalidade se faz ainda mais necessária.

Considerado por Sant’Anna (2003) um profeta<sup>4</sup>, José Veríssimo, que viveu entre os anos 1857-1916, e nasceu em Óbidos no Pará, publicou textos sobre a América do Norte e a América Latina numa demonstração cabal de que os trabalhos que realizou nos campos da Literatura e Educação tinham uma dimensão política profunda. Exatamente em 1906, ele já anunciava no texto “O perigo americano” o imperialismo dos EUA e as consequências de seu domínio econômico e cultural para a América Latina.

Barbosa (1986), estudioso do “José Veríssimo literário” reúne, sem a intenção de dar tratamento analítico, em um livro pouco citada pelos estudiosos do “José Veríssimo educador”, intitulada “José Veríssimo: cultura, literatura e política na América Latina”, os textos que encontrou do autor sobre o tema América Latina. Para ele, estas publicações de Veríssimo são uma evidência de que havia no Brasil, no período em que viveu o autor, uma intelectualidade que conhecia e não desprezava as condições históricas e literárias dos vizinhos hispano-americanos. Destaca Barbosa na introdução do livro a posição crítica de José Veríssimo sobre o sentido cultural da América Latina em contraposição ao imperialismo norte-americano, como já havia feito Pereira (1963) e Baggio (1998). Aliás, esta última ressalta os receios que tinha Veríssimo a respeito do domínio dos Estados Unidos sobre a América Latina.

Com base nos apontamentos dos estudos desses autores, e nas pesquisas que vimos realizando sobre cultura e educação na obra de José Veríssimo, não temos **dúvida** de que

---

<sup>3</sup> Em 1621 a América portuguesa foi dividida em duas unidades autônomas – Estado do Maranhão e Estado do Brasil. A primeira abrangendo todo o território norte até a Capitania do Ceará, com sede no Maranhão. A segunda compreendendo parte do nordeste e todo o território sul, com sede em Salvador. Em 1737 o Estado do Maranhão passou a denominar-se Estado do Grão Pará e Maranhão, e a capital foi transferida para o Pará. Em 1755 é criada a capitania de São José do Rio Negro, separando, assim, parte do extremo norte da América portuguesa do Estado do Grão Pará e Maranhão. Em 1772 a Coroa Portuguesa divide o Estado do Pará e Maranhão em dois: Estado do Grão Pará e Rio Negro e Estado do Maranhão. Assim, reincorpora a Capitania de São José do Rio Negro ao Grão Pará e estabelece a cidade de Belém como sede do Estado. Com a independência em 1822 as capitanias do Estado tornam-se as províncias independentes do Grão-Pará e Rio Negro. Em 1823, com a Adesão do Pará à Independência, estas voltam a ser incorporadas ao império do Brasil como Província do Grão Pará, que é dividida em 1850 em duas: Província do Pará e Província do Amazonas. Por ocasião dos primeiros escritos de José Veríssimo a Província já havia vivido o Movimento Cabano e passava pelo primeiro ciclo econômico da borracha. Esses acontecimentos, aliados a um projeto de colonização extremamente predatório no norte, deixaram a Província em situação de penúria, com populações extremamente pobres e degradadas.

<sup>4</sup> O autor faz esta afirmação com base nas análises de José Veríssimo sobre o sentimento imperialista dos Estados Unidos e na sua intenção em avassalar a América Latina. Tais reflexões são especificamente tratadas no artigo “O perigo americano”, publicado no livro “Homens e coisas estrangeiras”, em 1902.

suas reflexões sobre a América Latina nos oferecem indicativos para o aprofundamento da relação entre esses dois temas no autor, pois, como insinua Dias (2010), o posicionamento fortemente republicano e reformista no qual se reveste a defesa de Veríssimo em relação à educação está presente nos textos sobre a América Latina na medida em que ao tratar dos problemas do continente ele se reporta a uma certa visão sobre seu povo, suas condições materiais e mentais.

### A América Latina e os ianques

Os textos publicados por José Veríssimo sobre a América Latina fazem em geral a relação deste continente com os Estados Unidos e com a Europa. Ao discutir problemas específicos do continente, ele sempre se reporta a esses dois grandes representantes da “cultura civilizada” e os coloca como referentes para a análise da situação latino-americana no final do século XIX e início do XX.

Para alguns dos críticos de José Veríssimo, que se refere ao povo americano como “os ianques”, sua análise sobre os Estados Unidos **é bastante ambígua; para outros**, ela demonstra simpatia pelos estadunidenses. De fato, Veríssimo, que ironicamente dirigiu o “Colégio Americano” em Belém, apresenta uma posição imparcial e nenhum pouco passional em relação aos Estados Unidos: reconhece as qualidades do povo americano, mas criticava a sua tentativa imperialista, que, em relação à América Latina, no plano político e cultural, já manifestava interesses assimétricos, isto é, de submissão e subjugação.

Imparcial, mas não ingênuo, José Veríssimo, em 1890, por ocasião da primeira publicação do livro *Educação Nacional*<sup>5</sup>, no capítulo VIII, intitulado “Brasil e Estados Unidos”, manifesta nas primeiras linhas: “Muito é o que havemos de aprender e mesmo a imitar dos Estados Unidos, mas que isto não nos induza a pormo-nos simplesmente a copiá-los” (1906, p. 175). Mais adiante, mesmo reconhecendo as qualidades americanas que nos deveriam inspirar, ele diz: “Sejamos brasileiros e não yankees” (Ibid., p. 177).

Em 1913, 23 anos depois da publicação da primeira edição de “A educação nacional”, José Veríssimo reconhece haver diferenças de percepção sobre os Estados Unidos entre brasileiros e hispano-americanos e, inclusive, elogiar o modo mais crítico e menos condescendentes destes últimos. Para ele, enquanto há por parte da intelectualidade brasileira uma confiança absoluta ou perfeita indiferença sobre o que fazem, querem ou pretendem os americanos, entre os intelectuais hispano-americanos há:

Uma preocupação muito visível, e não muito simpática, do que se passa nos Estados Unidos, principalmente em relação aos seus países, e mais, à parte latina do continente. E em livros e artigos, em conferências e discursos, na Europa ou na América, não se furtam, bem ao contrário, a dizer o seu pensamento que traduz sempre a escassa confiança dos hispano-americanos na cordialidade dos sentimentos e na lisura das intenções dos anglo-americanos a seu respeito (O Imperial, 18 de janeiro de 1913).

<sup>5</sup> Esta obra, reconhecida por muitos como um marco no projeto republicano de educação no Brasil, escrita após a reforma de Benjamin Constant, trata de temas que passam a fazer parte dos críticos da instrução pública à época.

Entre o Brasil e os países hispano-americanos, Veríssimo demonstra conhecimento sobre nossas diferenças históricas e culturais ao dizer que:

A maior riqueza e civilização indígena dos dois vice-reinados do México e do Peru e ainda da capitania da Nova Granada criaram nessas vastas colônias sociedades a todos os respeitois mais consideráveis que a que principiava no Brasil. Baste dizer que ainda em antes de acabar o século XVI já o México tinha imprensa e publicava livros, o que não aconteceu no Brasil senão no século passado. No século XVII ali e no Peru já havia universidades. Neste século na do México se dedicaram umas teses do Padre Antônio Vieira, que disso se se desvanece numa das suas cartas. A vida pública, a vida política, a vida social, era muito mais intensa nessas colônias que na portuguesa. Não à toa era a sua metrópole desde meados do século XVI até acabar o século XVII a primeira nação do mundo, e do seu esplendor para o qual concorreram as colônias, alguma coisa se refletia nelas. Tanto a conquista como a independência da América espanhola abundam de rasgos épicos. Confrontada com esta a nossa pouco mais foi que um alvoroço sem maior importância (O Imperial, 25 de julho de 1914).<sup>6</sup>

Na perspectiva analítica de José Veríssimo os índios da colônia portuguesa na América não superaram o estado primitivo como ocorreu com os índios do México e do Peru, estes sim colonizados já em um processo avançado de “civilização”. Esta perspectiva de Veríssimo enquadra-se na ideia de constituição de sociedades complexas na América pré-colombiana, que desenvolveram cidades cosmopolitas e grandes capitais econômicos e religiosos como os Incas no altiplano peruano e os Astecas no México.

Ao tratar da América Latina no seu conjunto, a lucidez de Veríssimo espanta. Ele diz que para os estrangeiros não passamos de *rotos*, isto é, “verdadeiramente o imenso fundo das populações latino-americanas, em toda a parte na maioria analfabetos, miseráveis apesar da tão apregoada riqueza dos nossos países” (2003 [1902], p. 245). E logo em seguida, regido por representações evolucionistas sobre os povos do continente, considerando-os atrasados e fetichistas, só reconhece qualidades culturais em grupos humanos partícipes de uma classe – a estirpe ibérica e a dos intelectuais<sup>7</sup>. Especialmente tratando da qualidade cultural dos intelectuais hispano-americanos, ele ressalta o “elevado plano de boas maneiras e de boa educação” destes ao abordar temas complexos sem resvalar na polêmica mesquinha que via serem produzidas no Brasil e da qual inclusive foi vítima<sup>8</sup>. Mas José Veríssimo, de espírito inquieto e contraditório, que se debate entre o humanismo que lhe é intrínseco e a formação positiva e eugênica que o constituiu como intelectual, vai dizer:

<sup>6</sup> Este artigo é uma análise crítica de Veríssimo ao livro de Oliveira Lima, intitulado “América Latina e América Inglesa” (1914).

<sup>7</sup> Essas “representações evolucionistas” foram criadas a partir da constituição das identidades nacionais na América Latina onde os intelectuais formavam uma elite burocrática muito ligada ao Estado e suas obras se convertiam nos paradigmas do pensamento político. Os intelectuais desse período tentavam traçar uma identidade para o país. Para isto, subsidiavam suas ideias em visões de mundo europeias. O cosmopolitismo em detrimento ao provinciano era uma ação individual e devidamente manipulada. Influenciados pela tese do determinismo biológico do fim do século XIX e início do XX, os intelectuais que trabalhavam a construção da identidade nacional promoveram a difusão de ideias racistas, traçaram concepções depreciativas sobre o índio, o negro e, particularmente, o mestiço.

<sup>8</sup> José Veríssimo foi vulgarmente criticado por Sylvio Romero em “Zeverissimações inéptas da crítica (repulsas e desabafos)”, publicado em 1909.

Tenho a fraternidade latino-americana, sinto-a intimamente; nunca, desde rapaz, participei do preconceito da minha gente, herdado do português e desenvolvido pelas nossas lutas no Rio da Prata, contra os povos espanhóis da América. Amo-os a todos e me revoltam as manifestações hostis a qualquer deles; mas não consigo ajeitar-me a ideia de que eles possam sair tão cedo da miséria econômica, social e moral em que, salvo uma ou outra raríssima exceção, vivem. A minha inteligência, quando pode alcançar no tempo, se recusa, malgrado meu, a vê-las diferentes do que são, ainda num futuro tão perto. E se são verdadeiras as chamadas leis biológicas de seleção natural, e fatais como as da astronomia ou da física – do que me permito, aliás duvidar –, esses povos não terão futuro próprio. Outro lho farão (Ibid., p. 248).

José Veríssimo se permite duvidar do determinismo biológico porque constata na produção literária e política dos americanos dos trópicos um sopro de competência percebida na resistência à degradação e no bom combate ao “perigo americano”. Ele diz: “a resistência até o desespero é própria dos povos no seu estado de civilização” e é essa resistência que Veríssimo identifica em *Nuestra América*, especialmente na literatura que considera brilhante do uruguaio Enrique Rodó e para quem Ariel haveria de proporcionar condições de se defender do “perigo americano” e mostrar no seu sentimento de raça toda a sua regeneração, a sua superioridade ideal em combater o novo inimigo “Próspero”.

A temática “o perigo americano” abordada por José Veríssimo, encontra-se em diversos escritos de intelectuais e poetas latino-americanos, principalmente os modernistas. Ela surge a partir do medo da constituição de um novo processo imperialista tendo em vista a hegemonia política e cultural norte-americana nas Américas. Destacam-se como grandes expoentes desses escritos o cubano José Martí (1853-1895) e o uruguaio José Enrique Rodó (1871-1917), já citado anteriormente.

Esses autores constituíram a primeira e mais contundente dissensão do pensamento positivista hegemônico no século XIX na América Latina e “diferentemente dos autores deterministas, para os quais o clima, a geografia e as raças constituíram-se como males latino-americanos, Martí e Rodó adulavam a índole natural do indivíduo, seu temperamento, caráter obtido anteriormente ao processo civilizatório” (WASSERMAN, 2006, p.3).<sup>9</sup> A geração de intelectuais modernistas buscava outros paradigmas identitários em que a mestiçagem e a valorização cultural tornaram-se temas importantes para a construção de novas identidades nacionais e a constituição de uma identidade hispano-americana. José Veríssimo, junto a esses intelectuais e poetas, fez parte desta geração.

Segundo Oviedo (1991), José Martí foi um dos primeiros a chamar a atenção para o novo e sério perigo das ambições hegemônicas dos Estados Unidos na América. A obra “*Nuestra América*” de 1891 é um ardoroso manifesto político pela união da América

<sup>9</sup> As conjecturas nacionais na América Latina, tendo em vista a hegemonia do positivismo, foram marcadas pela realização de projetos políticos em que as teorias raciais, vindas da Europa e recriadas na América Latina, se apresentavam como modelo para explicar o “atraso” dos países e a pobreza associada a negros e mestiços. Era o momento áureo do cientificismo europeu em que os “homens de ciência” buscavam responder às indagações sobre as diferenças entre os seres humanos. Surgem grandes teorias, como as de Charles Darwin, Herbert Spencer, Auguste Comte e Cesare Lombroso. A desvalorização da mestiçagem e o pessimismo positivista diante do devir latino americano marcaram os intelectuais positivistas influenciados por essas teorias como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) no Brasil e Fernando Ortiz (1881-1969) em Cuba. Os modernistas latino-americanos da primeira metade do século XX criticam estes projetos, redimensionam a identidade nacional para os pressupostos culturais valorizando um suposto ser nacional – o mestiço.

Latina em defesa da sua identidade e dignidade frente à nação americana (MARTÍ, 2005 [1891]). Destaca o autor que ainda que o foco da preocupação de Martí fosse Cuba, “el marco és claramente continental: no habrá independencia cubana sin la solidariedad de las naciones hermanas, ní estás podrán sentirse siguras si aquélla no se logra” (OVIEDO, 1991, p. 39). Esta solidariedade tão veementemente defendida por Martí se confrontava com as ambições hegemônicas norte-americanas.

A expressão *Nuestra América*, que foi amplamente utilizada por pensadores da América Latina de língua espanhola, torna-se um marco com o ensaio “Nuestra América”, que foi publicado para demarcar uma identidade americana completamente diferente da América do Norte que àquele momento dá início ao seu imperialismo. Os ideais de liberdade de José Martí transformaram-no em mártir da independência cubana e em referência para o pensamento revolucionário na América Latina.

Em Martí, a “americanidade” encontrava-se na busca por um “marco continental” baseado na solidariedade das nações irmãs que foram exploradas no período colonial. O fortalecimento de uma identidade cubana junto a latino-americana fez parte de sua proposta política e cultural. Em seu pensamento este fortalecimento deveria constituir-se em “totalidade” (GOMÉZ, 1999). Como esclarece Gómez (1999), o antiamericanismo de Martí partia da crítica ao modelo de modernidade norte-americano – impulsionado pelo pragmatismo do capitalismo, contra a construção de projetos nacionais autônomos.

Martí criticava a imitação de modelos políticos e culturais afirmando que essa mania de imitar tinha origem na educação recebida pelos jovens da elite que viam o mundo com “óculos ianques ou franceses” e não de olhos abertos para a sua realidade nacional. Diante disto, propunha a amplitude do ensino da história da América.

Sobre essas questões levantadas por Martí, Wasserman (2006, p. 8) as compara com as do poeta e escritor uruguaio José Enrique Rodó quando destaca que este último também alertava para uma “nortemania”, isto é, imitar os Estados Unidos, constituindo semelhanças ao “arquétipo do norte”. Apesar das peculiaridades subjetivas no pensamento desses dois intelectuais, marcadas por conjunturas e contextos nacionais diferentes, “as críticas de ambos, dirigidas aos Estados Unidos, se transformaram em prédiadas de identidade e foram simultâneas aos discursos de valorização daquilo que era original e próprio dos povos uruguaio e cubanos” (Ibid.).

Rodó, em especial, defende um hispano-americanismo em oposição ao norte-americanismo. Sua grande obra “Ariel”, publicada em 1900, influenciou um grupo de intelectuais chamados de “arielistas”. Rodó metaforiza os personagens da obra teatral “A tempestade” de William Shakespeare, indicando um ideal de civilização na América. Na obra de Shakespeare, Ariel é “um espírito etéreo”, puro, celeste, elevado e sublime; Caliban é um escravo selvagem e deformado; Próspero é o legítimo Duque de Milão, um homem de saberes, de pouco apego às coisas materiais e que foi traído pelo irmão Antônio, o usurpador. No ensaio de Rodó, Ariel é uma estátua de um gênio, jovem, idealista e inteligente; Caliban é materialista, utilitarista e sem ideal; Próspero é um herói civilizador, um velho e venerado mestre (RODÓ, s.d [1900]). Diz Franco que Ariel é um texto esclarecedor, “[...] en esencia, es un discurso o lección profesoral sobre o

americanismo o sea indagación por el origen, realidad y destino de nuestra cultura frente a la herencia europea y la hegeminia norteamericana” (FRANCO, 1991, p. 48).

Segundo Santos (2003), a difusão do “arielismo” acompanhou de perto a onda de pensamento nacionalista que se estendeu pelo continente nas primeiras décadas do século XIX. Tanto o pensamento “arielista” quanto o nacionalista tinham como ponto convergente o projeto “regeneracionista” que apresentava como instrumento comum de defesa um modelo de educação que estimulasse o sentimento nacional e a recuperação da memória pátria.

A americanidade nos “arielistas” se pautava no princípio de regeneração nacional (em contraposição ao exotismo), que criticava: o naturalismo eurocêntrico, pautado na ideia do exotismo cultural dos povos da América; o americanismo, que defendia o imperialismo norte-americano nas Américas; e a construção do “mundonovismo”, que consiste na construção de uma América unida pela história e pela cultura (FRANCO, 1991).

Pontua Oviedo (1991, p. 48) que “*Ariel* es el espíritu alado que simboliza la libertad y todo lo que es elevado y bello, al que se opone *Calibán*, encarnación de los impulsos egoístas y materialista del hombre”. Neste sentido, “Ariel” simbolizava a América Latina, enquanto que “Calibán” simbolizava os Estados Unidos. A força de “Ariel” difundido pelo pensamento de Rodó chega até Veríssimo quando valoriza seu ideal libertário, identificando neste um devir latino-americano de manutenção da liberdade e da soberania nacional.

Para Cairo (2008), pesquisador da questão da americanidade entre os intelectuais brasileiros do século XIX, especialmente entre os partícipes da Geração de 1870<sup>10</sup>, José Veríssimo é um autor que **não encampa** cegamente o americanismo na **América Latina e que** defendia a necessidade de nossa aproximação cultural e política das nações hispano-americanas, mas com as devidas ressalvas. Ao se reportar especificamente ao texto “A regeneração americana”, de 1902, ele diz que “com uma lucidez que nos confunde e nos leva a pensar que o texto tivesse sido escrito hoje” (CAIRO, 2008, p.3), José Veríssimo coloca em suspeição o domínio americano sobre a América Latina ao tempo em que defende a necessidade de um conhecimento maior do Brasil sobre a cultura dos povos hispano-americanos.

### Cultura e Educação

Crítico literário que acumulou experiências junto às populações mais desprovidas de condições materiais e educacionais dignas do Brasil – as populações miscigenadas do Pará –, José Veríssimo entende a cultura associada à ideia evolucionista da raça, mas entendendo que a primeira – a cultura – exerce a obra particular de atenuar, apagar as distinções etnografias da humanidade, isto é, a raça. Para ele, as raças passam por processos históricos que vão modificando os grupos humanos positiva ou negativamente. No caso particular da colonização portuguesa no Brasil, ele defende, por exemplo, que as representações de mundo, modo de viver e pensar do português foram altamente negativos na formação do povo brasileiro e aponta o escravismo como uma dessas práticas

<sup>10</sup> Sobre a Geração de 1870, cf. Ventura (1991).

promotoras da degradação racial. Por conta desta visão, ele atribui à educação grande importância no processo de transformação das raças, além da miscigenação.

Mas Veríssimo não está falando de qualquer educação. Como bom pós-colonial que é, **situado** nas condições materiais e políticas de seu país, ele defende uma educação que seja capaz de melhorar a raça em direção ao fortalecimento de sua nação. Para tanto, seria necessário, no caso particular do Brasil, um projeto de educação nacional republicano que promovesse uma unidade de formação em todos os brasileiros.

Essa ideia de cultura como um processo histórico que paulatinamente transforma está presente no artigo “Raça e cultura – latinos e germanos”, quando o autor examina a “controvertida questão da raça a propósito das características da latina e da germânica ou anglo-saxônica, comparativamente” (VERÍSSIMO, 2003 [1902], p. 563). Sua preocupação reside principalmente em se contrapor à ideia de superioridade entre raças, de modo a não reforçar o preconceito. Ele diz ao criticar a ideia de superioridade da raça latina em relação à germânica, que:

Essas gentes, ou, se preferem um singular coletivo, essa gente destaca-se da germânica não como um produto ou uma combinação etnográfica nova e diferente, mas como um resultado de cultura, dando-se a esta palavra todo o seu sentido geral e particular (VERÍSSIMO, 2003 [1902], p. 566).

Mais adiante, completa: “há na história um fator mais importante do que a raça: a cultura” (ibid., p. 567). O que Veríssimo quer dizer é que:

não são, pois, qualidades particulares de raça, modos biológicos de ser, feições etnográficas, que distinguem e assinalam a raça indevidamente chamada de latina, senão a longa cultura, começada meio século antes de cristo e continuada por longos séculos depois (Ibid., p. 569).

Arremata em seguida:

Parece-me incontestável que as diferenças que distinguem latinos e germanos se vão cada vez mais atenuando e que o resultado último da evolução, do progresso, é o caso de dizer, humano, será a modificação, virtual ao menos, dos povos do Ocidente, numa gente que seja cada vez mais difícil distinguir as particularidades que hoje ainda a separam em grupos distintos (ibid., p. 569).

Não nos esqueçamos de que José Veríssimo faz tais reflexões 27 anos depois da publicação do texto “As raças cruzadas do Pará” do livro “Primeiras páginas”, publicado em 1878, posteriormente reeditado, em 1887, com o título “As populações indígenas e mestiças da Amazônia: sua linguagem, suas crenças e seus costumes”, em que afirma:

A América é o vastíssimo cadinho em que se fundem hoje as diversas raças e gentes do globo. Porventura sua missão histórica é dar, servindo de campo para o cruzamento de todas ellas, **unidade étnica à humanidade**, e, portanto, nova fase às sociedades que hão de viver no futuro (VERÍSSIMO, 1887, p. 295, *grifo nosso*).

Essa unidade será posteriormente revista por Veríssimo. Nota-se em seus escritos publicado n’O Imperial, quando já da sua estada na capital da República, o Rio de Janeiro, particularmente nos artigos em que trata da relação e diferenças entre os Estados Unidos e México, o quanto distingue as raças americanas (do norte, do sul e do centro), identificando em cada uma traços culturais que vão incidir sobre suas virtudes política, moral e intelectual. Nesse particular, ele é enfático, nos quatro artigos publicados sobre o tema<sup>11</sup>, mais em especial no artigo “O caso do México” (O Imparcial, 13 de setembro de 1913), em dizer que os 35 anos de ditadura no México, contrariando o espírito de insubordinação, indisciplina e revolta próprio dos hispano-americanos, fora estéril para o que mais importava ao progresso do país: “a educação cívica do povo, a sua instrução, a melhoria das suas lastimáveis condições materiais e mentais” (Ibid.). Alimentando a base história de constituição do caráter, da moral e do intelecto das raças ao apresentar tais interpretações da história mexicana naquele período, José Veríssimo ratifica suas ligações entre raça, cultura e educação, atribuindo a esta última um lugar de destaque na formação dos povos latino-americanos ao dizer que mirando-nos no espelho do México aprendemos a importância da educação no curso da formação cultural em direção à civilização, além da constituição, no plano econômico, de uma classe média. É interessante ainda notar que em meio a tais interpretações, Veríssimo discute o latifúndio no México, a concentração da propriedade de terra, que ele diz ser análogo ao feudalismo europeu do século XVI.

Ao abordar os problemas políticos mexicanos, e a degradação moral e econômica a que estava sujeito seu povo, ele questiona, no artigo “Miremo-nos no México” (O Imparcial, 1º de fevereiro de 1914), numa referência explícita a nós mesmo:

Não conhecem os senhores outro [país] em que a Constituição, Eleitorado, Congresso, Povo são, como no México, apenas “luzidos palavrões”? Não sabem de um em que também se manda pedir aos governadores os votos precisos para arranjar um presidente e onde os governadores asseguram ao governo federal que pode contar centenas de milhares redondos deles? Não lhes é familiar a corrupção administrativa e política de certa terra muito nossa conhecida, a invasão de homens de negócio corruptores, o domínio na política nacional de elementos estrangeiros? (Ibid.)

Os artigos intitulados “Estados Unidos e México, um grande atentado internacional”, “O sr. Woodrow Wilson e o México, ou os inconvenientes da virtude” e “Monroísmo wilsoniano e a América Latina”, todos publicados entre 1913-1914, praticamente dois anos antes da morte de José Veríssimo, ainda que se dediquem a tratar especialmente da contenda entre o Presidente Woodrow Wilson, dos Estados Unidos, e o General Huerta, Presidente do México, nos ajudam a pensar não só sobre um deslocamento político de posição de Veríssimo em relação à Doutrina Monroe, que vinha criticando em textos anteriores, mas a constatar o reforço da ideia base do darwinismo social tão sinuosamente presente no seu pensamento racial: os mais fortes dominam os mais fracos. Ele diz, ao refletir sobre as interferências dos Estados Unidos no governo mexicano:

---

<sup>11</sup> Ainda que o tema “México” apareça de um modo geral nos textos sobre a América Latina, agrupamos como textos específicos sobre o México quatro artigos: “Estados Unidos e México, um grande atentado internacional” (1913); “Miremo-nos no México” (1914); “O caso do México” (1913); “O Sr. Woodrow Wilson e o México, ou os inconvenientes da virtude” (1913).

Tem feito mais progresso a ideia imperialista e o princípio apregoado pela gente de estirpe germânica de que os povos incapazes de aproveitarem a terra que lhe coube em sorte devem ceder o passo aos mais capazes de a aproveitarem em bem da humanidade, que ninguém, parece, tem mais a antiga fé na intangibilidade da soberania desses povos, ainda quando constituem nações independentes (O Imparcial, 6 de novembro de 1913).

Mais adiante, ambigüamente, o autor se mostra indignado com as interferências americanas quando diz que estes “se metem no que há de mais íntimo na vida de uma nação, a escolha de seu chefe” (Ibid.). Numa postura que tenta ser imparcial, ele chega a reconhecer que o México é indefensável, e que até mereceu toda a afronta de seu vizinho, e que a “desgraçada situação da ordem moral e política da maioria dessas nações [latino-americanas], situação que acabou por privá-las do direito ao respeito público universal” (Ibid.) pode até explicar posturas de indignação, manifestos, mas não intervenção que chegue às raias de um atentado internacional como o que estava ocorrendo entre Estados Unidos e México.

Fundamentada nos discursos do presidente americano James Monroe (1758-1831), em meados de 1823, que afirma não ser mais admissível que o continente americano seja submetido à colonização de nenhuma potência europeia, resumido na frase “América para os americanos”, a doutrina permitiu um “destino manifesto”: que os Estados Unidos expandissem suas fronteiras, operando enfim um processo de colonização interno ao continente. Chamada de monroísmo, a doutrina fez parte do chamado Pan-Americanismo, um movimento político e ideológico que pregava a “solidariedade continental” a fim de manter a paz nas Américas, preservar a independência dos Estados americanos e estimular seu inter-relacionamento. A rigor, a intenção dos norte-americanos era: 1) preservar a sua própria segurança; 2) impulsionar projetos territoriais expansionistas; 3) garantir um comércio com os países independentes.

Conforme Moura (1990), o chamado “destino manifesto” foi uma expressão jornalística rapidamente popularizada e que via a expansão territorial americana como um processo ilimitado, promovido pela opinião pública, sob o respaldo de justificativas religiosas, culturais, políticas e econômicas. Todo esse movimento resultou entre os anos de 1846-1865 na guerra expansionista para a conquista de territórios mexicanos pelos Estados Unidos – Arizona, Novo México e Califórnia.

A crença na excepcionalidade americana, segundo Moura (1990), decorre de uma tradição religiosa (puritana), que realça a realização da virtude individual; e da tradição republicana, que fundava as instituições políticas na ação e na vontade enérgica de homens livres. Essas tradições associadas à independência da Inglaterra promoveu entre os dirigentes americanos a afirmação da sua singularidade absoluta. Ainda conforme esse autor, “tão impressionante quanto a expansão e rapidez da expansão norte-americana foi o rol de racionalizações que se criou para explicar e justificar a expansão, boa parte delas fundadas em motivos de ordem e moral” (MOURA, 1990, p. 15).

A noção de “civilização” foi particularmente importante nessa construção. De modo geral identificada com os valores do cristianismo protestante, com a economia capitalista, com o conhecimento técnico-científico e a estabilidade política, o norteamericanismo cedo

se erigiu como em modelo de civilização e parâmetro para o conjunto do continente. Além desse imaginário construído, os Estados Unidos promoveram uma autoimagem positiva associada à democracia e à ideia de que “outros povos seriam igualmente civilizados e prósperos se adotassem o modelo democrático norte-americano” (MOURA, 1990, p. 17).

Esta ideia, todavia, foi rejeitada por uma intelectualidade crítica da hispano-américa que refutando *a priori* o destino americano, não conseguia fazer a crítica de si mesma. Veríssimo, ao contrário destes, regido pela imparcialidade, entendia que a coletividade latino-americana, especialmente a do México, estava mergulhada em um estado tamanho de pobreza e ignorância, de “malquerenças tradicionais de raça”, que talvez até fosse interessante que os mandamentos do monroísmo vingassem no continente. Ele destaca que no México, desde 1910 lavra “a destruição, o incêndio, o morticínio, a depredação, o terror e o horror de uma luta fratricida num povo barbarizado por 30 anos de ditadura e uma existência tão miserável como a do servo da gleba da Idade Média” (O Imparcial, 6 de junho de 1914). Diante disso, manifesta: “aprendamos que a educação dos regimes liberais só se faz respeitando escrupulosamente esses regimes. Não se ensina uma criança a andar ligando-lhes as pernas” (O Imperial, 13 de setembro de 1913).

Toda essa crítica sobre governo e governados na América Latina se expande para o campo da reflexão da obra literária latino-americana. E, mesmo reconhecendo que há ainda muita imitação na narrativa do continente, mas também, e na mesma intensidade, muita qualidade e originalidade, ressalta o absoluto desconhecimento do Brasil da produção literária hispano-americana. Dos textos em que trata dessa produção literária, portanto, cultural, destacamos: “Letras argentinas” (2003 [1902], p. 491-501), “Letras hispano-americanas” (2003 [1902], p.469-478), “Letras paraguaias” (O Imparcial”, 2 de maio de 1914), “Letras venezuelanas” (2003 [1902], p. 589-594), “Um estado da alma argentina” (O Imparcial”, 16 de maio de 1914), “Um romance argentino” (O Imparcial”, 29 de março de 1913) , “Um romance uruguaio” (2003 [1902], p. 235-244).

A literatura, para Veríssimo, manifestação mais elevada do espírito de um povo é, numa segunda perspectiva de interpretação do autor, para além dos traços etnográficos, cultura. Como explica Barbosa:

Entre cultura e literatura, para a espécie de crítica praticada por José Veríssimo, a distinção quase não existe: como se pode ver, as reflexões de ordem cultural partem sempre da leitura de livros específicos e, por outro lado, as reflexões sobre obras de criação literária levam sempre a indagações culturais mais amplas (1986, p. 13).

Ao tratar da produção literária hispano-americana, Veríssimo problematiza os valores culturais específicos de seus autores e, por extensão, de toda a complexa formação humana do continente. Em quase todos os artigos sobre literatura faz questão de frisar sua qualidade e afinidades. Ele diz, em “Letras hispano-americanas”:

Há um aspecto dessas literaturas pelo qual nos podem elas tocar, ou sequer merecer curiosidade. É como expressão estética e sentimental de povos que pela vizinhança no mesmo continente, pela semelhança de origens históricas, de desenvolvimento social, de evolução e hoje até de instituições políticas nos são afins (2003 [1902], p.470).

Letras a frente ele defende que uma certa consciência continental americana há de vingar entre nós latino-americanos na medida em que o intercâmbio cultural, o conhecimento do espírito, da inteligência, do sentimento e do saber, ocorrer entre nós de modo que “a mesma vibração ou emoção de arte posta em nós pelas obras dos nossos irmãos do mesmo continente e, pode dizer-se, da mesma raça” (Ibid.) nos atingir.

Tal ideia é reforçada nos artigos “Letras argentinas”, “Letras paraguaias” e “Letras venezuelanas”. Nestes, nosso autor faz questão de destacar que na hispano-américa a fundação de universidades, imprensa, ensino secundário ocorreu bem antes de nós e que isto, inclusive, talvez justifique a produção tão qualificada de seus livros. Sobre Buenos Aires, ele diz que lá: “as artes gráficas, nas quais eles incontestavelmente nos excederam de muito, o bem feito dessas publicações e dos seus livros, deu aos seus produtos literários uma apresentação que muito os fazia valer” (2003 [1902], p. 494). Mais adiante completa: “o livro argentino tem sempre o aspecto de um livro; o nosso, salvo algum impresso estrangeiro, tem por via de regra o feitio de um relatório, como os faz a nossa Tipografia Nacional” (Ibid., p. 494-95).

Também ressalta Veríssimo, como já indicamos, o desconhecimento do Brasil acerca da produção literária hispano-americana que, inclusive, acaba por promover em nós a arrogância de acreditar que somos a “primeira civilização intelectual da América Latina”. Trata-se, diz o autor, de:

Opinião deplorável, primeiro porque é uma simples presunção que se não baseia em conhecimento da cultura da América Latina e de suas literaturas, por nós quase inteiramente ignoradas; segundo, porque, com toda a presunção, desvanecendo-nos, suprime o estímulo que poderíamos tirar de um conhecimento exato da intelectualidade latino-americana (O Imparcial, 29 de março de 1913).

Em “Letras venezuelas”, Veríssimo ressalta que em particular na Venezuela, mesmo com as agitações da conquista e estabelecimento dos espanhóis, as lutas de independência política e infinitas lutas civis fizeram vingar ali romancistas, poetas e publicistas.

Pedagogicamente, tais produções, segundo Veríssimo, promovem o desenvolvimento mental das populações latino-americanas ao tempo em que registram a sua memória, já que revelam a sua história passada, o seu imaginário coletivo, além de expressar a própria alma da sua terra e da sua gente. A certa altura do artigo “Um romance uruguaio”, ele diz:

Toda literatura, sendo a expressão mais geral e mais segura do sentimento de um povo, tem forçosamente, não obstante a universalização dos sentimentos e das concepções humanas, uma forte parte de cada um dos lineamentos, cujo conjunto e traveção e feição particular de cada povo (2003 [1902], p. 237).

A formação de uma literatura nacional como regeneração mental foi um ideal compartilhado por variados intelectuais na América latina do século XIX. Neste ideal se constitui a afirmação de Veríssimo quando observa na literatura latino-americana uma autonomia ensaísta, em que a literatura marca profundamente a “expressão” de um povo, de uma nação, de um continente.

### Considerações finais

Para além de uma discussão dos conflitos internos do continente – a Guerra do Paraguai, a Revolução Mexicana, só para citar alguns –, e da crítica à sua produção literária, a América Latina é especialmente abordada por José Veríssimo sob a defesa da necessidade de o Brasil se pensar como país latino-americano e, nesse sentido, traça severas críticas a sua geração intelectual por considerá-la demasiadamente ianque e eurocêntrica.

Na condição de crítico literário e educador, ele destaca, não raro, o quanto uma aproximação maior com a produção intelectual hispano-americana nos ajudaria a pensar melhor sobre nossos problemas culturais mais amplos, especialmente o colonialismo intelectual, as heranças do racismo e o imperialismo norte-americano que despontava. O realismo presente na “*Nuestra America*” de José Veríssimo, para além de “seus males de origem” e da “desilusão americana”, se dá na perspectiva de sua regeneração, numa clara alusão à ideia de que, se há degenerescência no povo latino-americano esta foi produzida por um Ocidente que insistimos em imitar, copiar, sem nenhuma crítica. A educação aparece então como instrumental capaz de promover tal regeneração, mas, para isto, seria preciso reconhecer os problemas que os ‘estrangeirismos’ ainda produziam em nós, nos nossos sistemas político e cultural.

Alinhado a autores do porte de José Enrique Rodó, a defesa por uma aproximação com a América Latina, veementemente defendida quando já da presença de José Veríssimo na capital da república, traz de volta as experiências amazônicas registradas por ele em seus contos. É como se no pensamento latino-americano José Veríssimo encontrasse muito mais respostas e soluções aos problemas de nossa jovem república – que ele começa a pensar quando se dá conta da pobreza e degradação humana a que estavam sujeitas as populações miscigenadas do interior da Amazônia brasileira – do que no dos estrangeiros que tanto reproduzíamos. Nesta direção, aproxima-se o autor, de caráter profundamente pacífico, dos ideais revolucionários de José Martí, para quem a luta por uma verdadeira libertação latino-americana passava necessariamente pelo reconhecimento de nossa diferença e emancipação política e cultural, que se fortaleceria com a solidariedade e cumplicidade de uma América Latina unida, inteligente e fecunda.

### Referências

- BAGGIO, Kátia Gerab. José Veríssimo: uma visão brasileira sobre as Américas. *III Encontro ANPHLAC*. Disponível em: [anphlac.org/upload/anais/encontro3/katia\\_jose\\_verissimo.pdf](http://anphlac.org/upload/anais/encontro3/katia_jose_verissimo.pdf) Acesso: 13 de fev. 2013.
- BARBOSA, João Alexandre. *José Veríssimo: cultura, literatura e política na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CAIRO, Luiz Roberto Velloso. José Veríssimo e o instinto de americanidade da literatura brasileira. *XI Congresso Internacional da ABRALIC*. São Paulo, 2008. Disponível em: [www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/) Acesso: 09 de fev. 2013.

DIAS, Natally Vieira. Oliveira Viana e José Veríssimo: visões da revolução mexicana na imprensa brasileira (1910-1914). *9º Encontro Internacional da ANPHLAC*. Disponível em: [anphlac.org/upload/anais/encontro9/natally\\_vieira\\_dias.pdf](http://anphlac.org/upload/anais/encontro9/natally_vieira_dias.pdf) Acesso: 13 de fev. 2013.

FRANCO, Jean. *La cultura moderna en América Latina*. México: Grijalbo, 1985.

GÓMEZ, Enrique Ubieta. José Martí y el proyecto emancipador cubano. In: MAGALLÓN, Mario; ZEA, Leopoldo. *Latinoamérica cultura de culturas*. México: Tierra Firme, 1999.

MARTÍ, José. *Nuestra América*. República Bolivariana da Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 2005 [1891]. Disponível em: [http://www.infocentro.gob.ve/\\_galeria/archivo/2/documento\\_698\\_Nuestra\\_America.pdf](http://www.infocentro.gob.ve/_galeria/archivo/2/documento_698_Nuestra_America.pdf) Acesso em: 16 de jun 2010.

MOURA, Gerson. *Estados Unidos e a América Latina: as relações políticas no século XX; xerifes e cowboys; um povo eleito e o continente selvagem*. São Paulo: Contexto, 1990.

OVIEDO, José Miguel. *Breve história del ensayo hispanoamericano*. Madri: Alianza, 1991.

PEREIRA, Astrojildo. José Veríssimo sem ilusão americana. In: *Crítica impura: autores e problemas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. pp. 82-88.

RODÓ, José Enrique. *Ariel/Motivos de proteo*. República Bolivariana da Venezuela: Biblioteca Ayacucho, s.d [1891]. Disponível em: [http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt\\_products=3](http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=96&tt_products=3) Acesso em: 9 de jan 2010.

ROMERO, Sylvio. *Zéverissimações inéptas da crítica (repulsas e desabafos)*. Porto: Oficinas do Commercio do Povo, 1909.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Veríssimo, o profeta. *O Globo*, Caderno Prosa & Verso, Rio de Janeiro, 23/11/2003. Disponível em: [http://www.topbooks.com.br/frMateria\\_GL\\_231103.htm](http://www.topbooks.com.br/frMateria_GL_231103.htm) Acesso em: 09 de fev. 2013.

SANTOS, Fabio Muruci dos. A querela dos heróis: liderança política e ethos americano em Oliveira Lima e José Enrique Rodó. In: *História*. Franca-SP, v.22, n° 2, 2003.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil. 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VERÍSSIMO, José. Raças cruzadas do Pará. In: *Primeiras páginas: viagens ao sertão, quadros paraenses e estudos*. Belém: Typografia Guttemberg, 1878.

\_\_\_\_\_. As populações indígenas e mestiças da Amazônia: sua linguagem, suas crenças e seus costumes. In: *Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1887. p. 295-390.

\_\_\_\_\_. *A educação nacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. p. 175-202.

\_\_\_\_\_. *Homens e coisas estrangeiras – 1899-1908*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003 [1902].

\_\_\_\_\_. As duas Américas. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1913.

\_\_\_\_\_. América Latina e América Inglesa. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1914.

\_\_\_\_\_. O caso do México. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 13 de setembro de 1913.

\_\_\_\_\_. Estados Unidos e México, um grande atentado internacional. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 6 de novembro de 1913.

\_\_\_\_\_. Miremo-nos no México. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 1º de fevereiro de 1914.

\_\_\_\_\_. O monroísmo wilsoniano e a América Latina. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 6 de junho de 1914.

\_\_\_\_\_. Letras paraguaias. *O Imparcial*, 2 de maio de 1914.

\_\_\_\_\_. Um estado da alma argentina. *O Imparcial*, 16 de maio de 1914.

\_\_\_\_\_. Um romance argentino. *O Imparcial*, 29 de março de 1913.

\_\_\_\_\_. O dever da América. *O imparcial*, 6 de novembro de 1914.

WASSERMAN, Claudia. Percussões intelectuais latino-americanos: “Nuestra América” de José Martí, e “Ariel” de José Enrique Rodó – as condições de produção e o processo de repercussão do pensamento identitário. *Revista Intellectus*, ano 5, v. I, 2006.

*Recebido em novembro de 2013*

*Aprovado em fevereiro de 2014*

## LA AMÉRICA ENSEÑADA: COLOMBIA, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

*The taught América: Colombia, first half of the XX century*Alejandro Álvarez Gallego<sup>1</sup>

## RESUMEN

El artículo trata sobre el modo como fue enseñada *América* durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. *América* fortaleció la tesis de la identidad, necesaria para el proyecto de gubernamentalidad que estaba en juego. Sirvió para justificar la existencia de un pueblo, un territorio y una raza que aunque tuviera fronteras nacionales, compartiría el mismo destino con el resto de países del continente. Esta manera de existir atravesó cuatro perspectivas que organizan el presente texto: la del indigenismo, la antropológica, la afroamericana y la del panamericanismo. Pero esta idea de *América* no duraría todo el siglo XX, acá se dejará insinuado el comienzo del fin de este modo de ser de tal dispositivo.

**Palabras claves:** América – nacionalismo – educación – indigenismo – identidad

## ABSTRACT

The article addresses the way in which *America* was taught during the first half of the XX century in Colombia. *América* supported the identity thesis, which was necessary to support the government plan that was at stake. Functioned to justify the existence of a people, a territory and a race, all of which despite having national borders, would share a common destiny with the other countries in the continent. This way of existence will be seen in four perspectives organizing the present text: indigenous, anthropological, Afro-American and Pan-American. However, this idea of *America* wouldn't last during the entire XX century, here we hint at the beginning of the end of this mechanism.

**Key Words:** America - nacionalism – education – indigenous - identity

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madrid, Espanha. Professor Titular da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia, em Bogotá, Colômbia. E-mail: rizoma.alejandro@gmail.com

Desde la segunda mitad del siglo XIX se venía configurado en Latinoamérica un movimiento social, político e intelectual que defendía las ideas nacionalistas en cada país, un proceso que se dio al mismo tiempo en casi todos los países capitalistas de la órbita occidental. Las características de este movimiento ha sido suficientemente estudiado desde el punto de vista político, y en la historia de la educación se ha dado buena cuenta de él (OSSENBACH, 2001). Recientemente se está haciendo una relectura de estos procesos a la luz del concepto de gubernamentalidad que introdujera Foucault (2006), para mostrar el paso del poder pastoral, donde se gobernaba el territorio y prevalecía la consigna de hacer morir y dejar vivir, al biopoder o el gobierno de la población, donde lo importante sería hacer vivir y dejar morir. Con esta clave se puede entender el nacionalismo como aquel momento en el que la población habría de identificarse con un territorio, un pasado y una raza para ser gobernada por el Estado en nombre de una nación. Este proceso se intensificó en la primera mitad del siglo XX y estuvo ligado estrechamente al debate pedagógico que supuso la escolarización generalizada, de donde emergió, en parte, un saber que se ordenó en torno a la pregunta por ¿quiénes somos como pueblo, como país, como nación? (ÁLVAREZ, 2010).

Una identidad del pueblo era condición para este modo de gobernar y supuso la aparición de una práctica académica, científica y sobre todo pedagógica, relacionada con su búsqueda. En medio de dicha búsqueda se configuró un saber sobre el pasado (historia nacional), sobre el pueblo (indigenismo y antropogeografía) y sobre el territorio (geografía y economía) que significó una política de la verdad sobre lo social disputada por corrientes de pensamiento de muy variado tinte (modernistas, católicos, socialistas, liberales, conservadores). Allí estuvo en juego una discusión política sobre los textos escolares, sobre el pensum de las escuelas primarias y secundarias y sobre todo de las Normales y las Facultades de educación. ¿Qué enseñar en cada caso? Ése era un asunto de no poca monta, a la hora de organizar los contenidos para cada curso, para cada programa, para cada texto. Aparecieron congresos, conferencias, decretos, institutos, asociaciones, movimientos, partidos, y por lo menos dos generaciones de intelectuales - políticos que se formaron en medio de esta contienda. Dado que para ese momento la escuela era el dispositivo más eficaz con el cual se podía incidir en los procesos de subjetivación de un modo de ser de la población<sup>2</sup>, gran parte de ese movimiento tuvo que ver directa o indirectamente con el debate sobre los contenidos de enseñanza que habrían de orientar en una o en otra dirección la práctica pedagógica.

Lo que a continuación vamos a describir es el lugar que ocupó el tema de *América* como enunciado que fortaleció la tesis de una identidad propia, originaria y nativa, necesaria para el proyecto de gubernamentalidad nacionalista que estaba en juego. *América* no fue enseñada como un tema más del pensum escolar, más bien funcionó como un dispositivo que sirvió para justificar la existencia de un pueblo, un territorio y una raza que aunque tuviera fronteras nacionales, compartiría un mismo destino con el resto de países del continente. Políticamente sirvió para enfrentar los desafíos del momento, de cara al nuevo orden mundial que con la modernización y la industrialización rehacía

---

<sup>2</sup> Aunque el cine y la radio ya estaban pesando en dicho proceso (ÁLVAREZ, 2005).

los tiempos y los ritmos del viejo orden colonial (CASTRO, 2009). *América* funcionó como lugar de origen, como símbolo de una cultura, como proyecto político, como justificación de resistencias y como lugar de emergencia de un nuevo discurso y unos nuevos sujetos sociales e intelectuales; se nombró como Indoamérica, como Panamérica, como Latinoamérica o como Hispanoamérica, dependiendo del lugar de enunciación, tal como lo veremos más adelante. Estas maneras de existir y estos modos de funcionar los veremos atravesando cuatro perspectivas que organizan la presentación del presente texto: la del indigenismo, la antropológica, la afroamericana y la del panamericanismo. Pero esta idea de *América* no duraría todo el siglo XX por razones que no se van a describirse en este artículo, tan sólo se dejará insinuado el comienzo del fin de este modo de ser del dispositivo. Desde los años 1960 cambiaría su función, viró hacia otras prácticas relacionadas con el desarrollo, la globalización y la confrontación política (armada en muchos casos) que se generó con la guerra fría; allí perdieron protagonismo la pedagogía y la escuela, y *América* prácticamente desapareció en la guerra fría; final dedicamos unas líneas a la confrontación de sujetos sociales, intelectuales y culturales que se abrió en el debate sobre los contenidos de la enseñanza. Aparecería con más fuerza en la literatura, en la música y en ciertos idearios políticos revolucionarios. Pero esa será otra historia.

### La perspectiva indigenista

El problema de la identidad hizo presencia en el continente cuando se quiso tomar distancia de la influencia tan marcada que había tenido España y Portugal durante la Colonia y luego Francia, Portugal, Alemania e Inglaterra.

Tal identidad se comenzó a buscar en la mezcla que tuvieron los pueblos indígenas con los europeos y los africanos. Se inventó entonces un pueblo nuevo y una cultura síntesis que buscaba ser reconocida en el plano mundial. Desde diferentes posturas teóricas o ideológico-políticas se constituyó lo que podríamos llamar con Le Goff (1991), el mito del origen, mito que alimentaría el pensamiento latinoamericano desde finales del siglo XIX, hasta por lo menos mediados del siglo XX, y que se actualizaría de diferentes maneras a lo largo de ese período. Este sentimiento se fue constituyendo en reacción a las ideas de algunos liberales defensores a ultranza del progreso y su correlato positivista y cientificista, que buscaba implantar a toda costa un modelo de sociedad copiado del europeo y el norteamericano. Trataron entonces de explicar el lugar que *América* ocuparía en el mundo a partir de la fuerza que representaban las comunidades y los imperios indígenas precolombinos. En todo caso como idea, como mito, se fue incorporando a los imaginarios sociales y por supuesto a las diferentes teorías que sobre nuestra sociedad se fueron construyendo.

El proyecto indigenista se convirtió en un movimiento, no solo intelectual, sino social y político que tuvo diferentes expresiones en varios países latinoamericanos y estuvo conectado en muchos de sus principios; los motivaba la amenaza que representaba la expansión imperialista norteamericana. En respuesta a sus pretensiones, la defensa de los indios se convirtió en una bandera que reivindicaba la autenticidad y la soberanía

americana, como fundamento de la nacionalidad en cada país. Las luchas que proponía un continente Indoamericano, para diferenciara claramente de las pretensiones imperialistas, marcaron el siglo XX; las teorías y los proyectos políticos de intelectuales y políticos como José Martí en Cuba, José Carlos Mariátegui, Víctor Raúl Haya de la Torre, fundador del APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana), Miguel González Prada y César Vallejo en el Perú, así como los líderes indigenistas Uriel García, Castro Pozo en ese país, o de Vasconcelos y Miguel León Portilla en México y los estudios antropológicos que allí se adelantaban por parte de Moisés Sáenz, Chávez Orozco, Manuel Gamio y Miguel Otón, el indigenismo ecuatoriano de Jaramillo Alvarado y Víctor Gabriel Garcés, incluso el indigenismo norteamericano de John Collier, todo esto hacía parte de aquella tendencia; la revolución Mexicana y la revolución de Octubre en Rusia alimentaron estos movimientos. (TOVAR, 1994, p.60)

La dictadura del proletariado que defendía el comunismo internacional, pasaba, para algunos revolucionarios latinoamericanos, por la restauración de los imperios Inca, Maya o Quechua, con la pretensión de construir una gran nación Indoamericana que enfrentara el imperialismo agenciado por el capitalismo de Estado y que amenazaba la soberanía y el principio de autodeterminación de los pueblos. La nueva sociedad debía basarse en la indianidad, o en la dictadura del proletariado indio, tal como fue proclamado en la reunión de los militantes comunistas de América que se realizó en Buenos Aires en 1929.

La discusión sobre el sentido y la pertinencia de un continente Indoamericano se cruzó con la idea de Latinoamérica. El interés de acuñar este concepto era de los franceses y provenía del siglo XIX cuando se disputaban entre los españoles, los portugueses y los ingleses la hegemonía cultural, política y económica del continente. Para los franceses la única posibilidad de ser tenidos en cuenta dentro de la cultura del continente era una denominación como esta, pues su lengua también era latina. Construir la identidad en torno a lo latino significó, para algunos, diferenciarse claramente del mundo de la técnica y el influjo del pragmatismo anglosajón. (OCAMPO, 1999, p.1096)

El asunto indígena y en general el tema de las raíces populares de la identidad del continente fue expresado en la literatura desde donde también se quiso denunciar la injusticia y la sujeción que por siglos los blancos ejercieron sobre el pueblo mestizo, indio y negro. Ciro Alegría, Jorge Fernández, César Vallejo, Jorge Icaza, Miguel Ángel Asturias y Alejo Carpentier, fueron algunos de los representantes de este movimiento literario que reivindicaba aquello que Carpentier llamó lo real maravilloso de América (PINEDA, 1984, p.213-214).

En Colombia este movimiento tuvo varias versiones, pero en términos generales nos referimos a quienes defendían el americanismo, basados en los valores autóctonos de los pueblos aborígenes, y a quienes desde allí pretendía hacer una revolución nacional y continental que acabara con la sociedad tradicional, que nacionalizara las tierras y la industria, integrara los países del continente, recuperara el Canal de Panamá y se solidarizara con los pobres del mundo.

En Colombia Juan Clímaco Hernández, médico, ensayista y novelista boyacense, apoyaba la idea de crear una Nación Indígena, pues consideraba que poseían cualidades

humanas que desde la conquista habían superado la cultura española. Su posición Panindigenista lo llevaba a plantear que el futuro de América estaría asegurado si se regresaba a la indianidad. Consideraba a los Chibchas (Muiscas) como una raza superior que habría existido desde antes de las civilizaciones Maya y Azteca, basado en los cálculos que Miguel Jiménez López había hecho sobre la antigüedad de la cultura de San Agustín y en el estudio de las pictografías que existían en todo el altiplano Cundi-boyacense. Criticaba la historiografía de la Academia Colombiana de Historia e hizo la propuesta de sustituir la iconografía patriota de tradición europea por la indígena. Habló de crear nuevos mitos fundadores, nuevos héroes, nuevas tradiciones, nuevos valores, nueva religión, nuevo arte. Publicó dentro de la colección de la Biblioteca de Cultura Aldeana un texto que se utilizó en la enseñanza de la historia: *Prehistoria Colombiana* (1936), donde propuso una narrativa cuyo hilo conductor era la historia de los pueblos indígenas. Desde allí propuso que se reescribiera toda la historia de Colombia, para sacar a la luz aquella que había sido invisibilizado por la Academia Colombiana de Historia y por los eruditos; en una conferencia que les dictó en 1935 a los directores de educación de todos los departamentos del país, decía:

raza, arqueología, cultura antigua, ¿a qué traer estas vejeces si nos congrega justamente el afán inmediato de la educación popular? Pero es que en el fondo del espíritu de este pueblo de ahora aún permanecen las huellas psíquicas de un ancestro lejano, como perduran en el rostro del campesino los rasgos físicos del aborigen. Vosotros lo sabéis más que yo, y en las andanzas por veredas y escuelas habréis sentido lo que estas supervivencias significan (...). No hemos pensado todos que para dar al pueblo un carácter dignamente nacionalista es necesario reevaluar ese concepto general del indio estudiándolo con criterio americano, hallando en él las virtudes que cuatro siglos de historiadores se han empeñado en reevaluar o adulterar? Para dar al sociólogo, al legislador y al maestro el camino etnológico en que enfilen con mayor éxito los modernos perfiles de la cultura, es preciso ahondar en el estudio de las civilizaciones prehistóricas de Colombia con todas sus modalidades, hacer la investigación racial en todos sus aspectos y explorar el territorio buscando en la estatua, la vasija, el adorno o el esqueleto, interpretaciones de la mente y espíritu de los hombres que fueron (...) He aquí, pues, cómo la arqueología no se reduce sólo a localizar y vulgarizar para gozo de turistas las obras de arte de los siglos pasados, no; que esa ciencia ha de decirnos cómo fue la vida mental (y del espíritu) de seres que nos urge conocer pues, como vimos, ellos son sangre y sentimiento de nuestro pueblo (HERRERA, et.al., 1994, p.88).

Antonio García, sensible al indigenismo americano viajó al Ecuador a conocer en vivo los avances de este movimiento que Jorge Icaza narraba en su novela *Huasipungo*. Como resultado de esa experiencia publicó en 1939 *Pasado y Presente del Indio*, donde clasificó las comunidades indígenas latinoamericanas ubicadas en la zona andina según el grado de mestizaje que tuvieran y expresó su punto de vista sobre su problemática. Allí reconocía que si se quería plantear la integración de estas comunidades a la vida nacional había que restituirles sus tierras, por el significado cultural y religioso que estas le daban, además de resaltar el papel que los Estados debían jugar en la protección

activa de sus culturas, sin renunciar a integrarlos al proyecto de nación que cada uno construyera. Su visión resultó ser novedosa y polémica por desprenderse de cualquier expresión sentimentalista que como en otros casos escondían, según él, posiciones racistas y colonialistas. Dentro de las posturas nacionalistas, lo indígena solía utilizarse más como un sentimiento nostálgico ligado a la búsqueda de una identidad originaria que pudiera restablecerse, pero sin relaciones con la problemática del presente. García, por el contrario, le dio un contenido ideológico y político a este movimiento.<sup>3</sup>

La iniciativa de crear un Instituto Indigenista en Colombia nació en el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro (México), donde se pidió que se crearan este tipo de instituciones en todos los países de América con el propósito de defender la causa del indio y asesorar a los gobiernos en la definición de políticas consecuentes con sus intereses. No se cuestionaba la necesidad de integrar a los indios a la cultura moderna, el asunto era de qué manera, cuáles eran los mecanismos más idóneos para hacerlo. En realidad se estaba haciendo una apuesta por un Estado moderno, capaz de integrar las diferentes culturas en torno a un proyecto de nación soberana y autóctona, donde la tradición, los principios y los valores de los pueblos aborígenes se reconocieran como parte del patrimonio nacional. Lo que estaba en juego era la unificación nacional, y esta era una tarea que, para la mayoría de los intelectuales y políticos de la época, le correspondía al Estado.

Siguiendo estas orientaciones un grupo selecto de intelectuales<sup>4</sup> lograron darle vida a esta iniciativa en 1942 con los siguientes objetivos:

1. Estudiar los problemas culturales y socio-económicos de los indígenas colombianos.
2. Promover el mejoramiento social de los grupos indígenas y lograr su incorporación efectiva y racional a la vida política, económica y cultural de la nación.
3. Servir como entidad consultiva a las diferentes entidades oficiales relacionadas con el problema indígena (PINEDA, 1984, p.235).

También se propusieron defender la conservación de sus lenguas nativas, por esa razón insistían en la enseñanza bilingüe en las instituciones educativas que regentaban prácticamente de manera exclusiva las comunidades religiosas de la Iglesia Católica. Para ellos lo que la Iglesia estaba haciendo era convertir a los indígenas en siervos de las haciendas a través de un proceso de aculturación que comenzaba en la escuela. Por esa razón Gregorio Hernández de Alba ayudó a que el Instituto Lingüístico de Verano, se estableciera en los Llanos Orientales y se ocuparan de la conservación de las lenguas

---

<sup>3</sup> Durante su permanencia en Popayán García creó un grupo de estudios marxistas donde leían y discutían las tesis de los clásicos y sus apropiaciones latinoamericanas (Mariátegui, Haya de la Torre, Moisés Sáenz, Castro Pozo, Miguel Othón de Mendizábal, Pío Jaramillo, Chaves, Orozco y Manuel Gamio) (PINEDA, 1984, p. 226-227).

<sup>4</sup> Sus miembros fundadores fueron, entre otros: Gregorio Hernández de Alba, Antonio García, Blanca Ochoa de Molina, Edith Jiménez de Muñoz, Juan Friede, Gerardo Cabrera Moreno, Luis Alberto Acuña, Luis Emiro Valencia, Carmen Fortoul de Hernández, Guillermo Hernández Rodríguez, Luis Duque Gómez, Gabriel Giraldo Jaramillo, Gerardo Reichel Dolmatoff, Alicia Dussan de Reichel, Roberto Pineda Giraldo, Santiago Muñoz Piedrahita, José Luis Chavarriaga, Diego Castrillón A., Armando Solano, Gerardo Molina, Francisco Socarrás, Eliécer Silva Celis, Hernán Iglesias, Armando Dávila, Luis Alejandro Guerra, Alfredo Vásquez Carrizosa, Gerardo Cabrera Moreno, Milciades Chaves (PINEDA, 1984, p.234).

primitivas, tal como había sucedido ya en México. Esta tendencia a recuperar las lenguas nativas fue también expresión del movimiento indigenista continental. Al respecto Gabriela Ossenbach (2001) señala:

La Revolución Mexicana, que significó en este sentido un primer modelo a seguir, puso en marcha importantes medidas de educación rural e indígena, así como campañas de alfabetización. Sin embargo, la Revolución promovió una política cultural integracionista o de asimilación, que pretendía homogenizar la sociedad sin tomar en cuenta la especificidad cultural de las comunidades indígenas. Ello implicaba sobre todo la “castellanización” del indígena. A partir de la década de los años 40, la política indigenista empezó lentamente en toda América Latina a plantearse la necesidad de la alfabetización en las lenguas maternas indígenas y de formar maestros para esta nueva misión. Esta perspectiva vino avalada por el Instituto Indigenista Interamericano y sus filiales nacionales, que promovieron a su vez estudios de antropología y lingüística que avanzaron en el conocimiento y revalorización de las culturas indígenas. La creación de núcleos escolares rurales favoreció en algunos países (Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala) la coordinación de las políticas dirigidas a la población indígena, tanto en educación como en otras medidas sociales y de asistencia. (OSSENBACH, 2001, p.24).

### La perspectiva antropológica

Las tesis que se popularizaban en Europa y en Estados Unidos sobre el origen del hombre a partir de los estudios arqueológicos que se extendían con gran rapidez en África, Asia y América y las teorías sobre las particularidades históricas de cada cultura a partir del medio geográfico donde se asentaban, así como los estudios sobre los movimientos migratorios intercontinentales (difusionismo) entre una y otra glaciación, llegaban a Colombia en medio de estas preguntas por la identidad nacional. Franz Boas, desde la Universidad de Columbia, estaba sustentando la idea de que en la medida que se asentaban en una región los grupos migrantes atravesaban diferentes momentos en su evolución, contrariando la tesis de que existían unas etapas universales por la que todos los pueblos tenían que pasar. Para demostrar esto tenían que hacer excavaciones y estudios muy detallados de los vestigios materiales hallados, de manera que se evidenciara la especificidad de cada cultura y las características de su evolución. Si se encontraban aspectos similares en la pictografía, en la estatuaria o en la arquitectura, esto se explicaba por el fenómeno del difusionismo, es decir de la imitación de unos pueblos a otros y no por la reproducción autónoma de unas etapas evolutivas universales (AROCHA, et.al, 1984, p.27-130).

En 1938 Luis López de Mesa organizó, bajo el auspicio del Ministro de Educación una exposición arqueológica y etnográfica en el Museo Nacional de Bogotá con motivo del IV Centenario de la fundación de Santa Fe de Bogotá, a la que trajo representantes de varias comunidades indígenas. Para esa ocasión fue invitado a Colombia Paúl Rivet, a dictar una serie de conferencias. En ese momento Rivet tenía un gran reconocimiento mundial por su tesis sobre el origen del poblamiento Americano proveniente de las islas del pacífico, además de la migración proveniente del Norte y fue recibido con grandes titulares de prensa. A sus conferencias asistieron los más destacados dirigentes políticos

e intelectuales de la capital pues era un tema que ocupaba los primeros lugares del debate público nacional. Rivet se interesó por recorrer la exposición y tuvo contacto con indígenas de la Guajira, de Sibundoy, de Tierradentro, de Guambía, a quienes les aplicó encuestas de carácter lingüístico, con la idea de que sus lenguas estaban en vías de extinción y había que conservarlas pues en poco tiempo sería imposible saber que existieron. De esta iniciativa surgió la idea de crear el Servicio Arqueológico Nacional.

Rivet había sido médico oficial de la Misión del Servicio Geográfico del Ejército Francés, que se encontraba en el Ecuador a comienzos del siglo XX realizando la medición de un arco del meridiano ecuatoriano en América del Sur. Allí se interesó por los grupos indígenas con quienes convivía. Investigó en los campos de la lingüística y la arqueología, especialmente lo relacionado con la metalurgia y la orfebrería y encontró relaciones muy estrechas entre los indígenas de Oceanía y Polinesia y los de esta zona de América. Según Roberto Pineda C. su hipótesis estaba basada en los trabajos pioneros de la escuela de Viena y del Arqueólogo Sueco Nordenskiöld. A partir de ese momento se interesó por indagar sobre el origen del hombre americano y obtuvo la información con la cual escribió su libro que lo consagró internacionalmente: *Orígenes del hombre americano*.<sup>5</sup> Con parte de esta experiencia y los materiales sobre orfebrería y metalurgia recogidos durante ese tiempo entre las comunidades indígenas del Amazonas fundó y dirigió en París el Museo del Hombre.

En 1940 Rivet llegó a vivir a Colombia huyendo del Nazismo. Después de su primera visita en 1938, había regresado al Museo del Hombre de París, del cual era su Director, donde organizó una tertulia para discutir con amigos socialistas defensores de la Francia Popular, temas relacionados con la situación política Latinoamericana. Allí mantuvo contacto con muchos colombianos que asistían asiduamente a sus convocatorias. Con la invasión Nazi y ante la inminente captura por parte de la Gestapo, Rivet logró salir hacia Colombia haciéndose pasar como abuelo de Gregorio Hernández de Alba, tras la gestión que Hernández hiciera ante el Presidente de la República en ese momento: Eduardo Santos.

Como militante crítico del fascismo Rivet quiso contribuir a deslegitimar toda posición política que defendiera la tesis de la superioridad de una raza sobre otra. Su lucha contra el segregacionismo en Europa y en América lo llevó a profundizar en los estudios sobre la cultura material, la recuperación de las lenguas nativas y en la antropometría, con lo cual pretendía desmitificar los prejuicios racistas sobre una supuesta inferioridad de los pueblos no blancos.

Para él, según los descubrimientos de su época, existían tres razas diferentes: la negroide de Grimaldi, la blanca de Cro-Magnon, y la mongoloide de Chancelade. Estas tres razas se habrían mezclado desde tiempos inmemorables, de manera que si...

en transcurso de los tiempos se produjo la invasión de los pueblos neolíticos, después la invasión de los bárbaros, la conquista romana, todos invasores sin unidad étnica, porque resultaba ya de múltiples cruzamientos, los cuales se unieron con los descendientes de las tres razas anteriores ya mestizadas, resulta que es una

---

<sup>5</sup> Se publicado en castellano en una editorial Mexicana en 1943, con la traducción de José de Recasens.

equivocación absurda, si no una mentira desvergonzada, hablar ahora de raza pura y querer establecer sobre esta base anticientífica una teoría imperialista de hegemonía y de superioridad étnica. Los europeos actuales, cualquiera que sea su nacionalidad, no son más que mestizos y desde tiempos inmemoriales (RIVET, 1942, p.1-6).

Con este argumento y utilizando la autoridad de la ciencia, Rivet terciaba de manera explícita en el debate sobre la superioridad o la inferioridad racial de los pueblos de América señalando que esas preocupaciones no tenían objeto. La heterogeneidad étnica era propia de todos los pueblos del mundo, incluso los europeos. Por esa razón no valía la pena reivindicar como propio de los pueblos del continente la mezcla de las tres razas, negra, india y blanca. El porvenir glorioso de la población, que algunos anunciaban, no dependería de dicha mezcla. También se preocupó por encontrar decenas de ejemplos con los cuales demostrar que los europeos habían heredado de los pueblos indígenas y negros muchas de las costumbres alimenticias de las plantas o insumos químicos de los cuales vivía la sociedad llamada moderna.

Rivet consideraba la etnología como la ciencia del hombre y en ese sentido influyó sobre la Escuela Normal Superior donde se configuró una línea de trabajo que promovía la etnología como disciplina que ordenaba todo el programa de formación de maestros en Ciencias Sociales. Para él la etnología era la ciencia por excelencia pues todos los esfuerzos que la humanidad hacía por comprender el mundo y explorar la naturaleza, tenían por objeto ultimo llegar al conocimiento de su propio pasado y de su porvenir. Todas las ciencias, según su concepción, tendrían como objetivo final al hombre y sus relaciones con el medio en que vive, lucha y muere (RIVET, 1942, p.1).

No quiso comprometerse muy a fondo con el movimiento indigenista y criticaba la antropología aplicada<sup>6</sup> pues consideraba que la realidad social y económica de los pueblos indígenas actuales era un asunto de las políticas económicas y agrarias que le desviaban de su interés principal.

El ambiente político que se vivía en el país no le era favorable y prefirió viajar a México en 1943 donde fue nombrado Adicto Cultural en México de la Francia combatiente. José de Recasens continuó su trabajo al frente del Comité Francia Libre en Colombia y del Instituto Etnológico, hasta que fue reemplazado por Luis Duque Gómez. Con Recasens el Instituto se abrió mucho más a la escuela de la Antropología Cultural. (PINEDA, 1998, p.69)

### La perspectiva panamericanista

Durante los años treinta y cuarenta se generalizó en el continente una preocupación por despertar el sentimiento de solidaridad y amistad entre los países, como correlato del proceso de consolidación de las identidades nacionales y sus mediaciones estatales. La

---

<sup>6</sup> La idea de una Antropología aplicada provenía de las teorías culturalistas que llegaba de la academia norteamericana (Abraham Kardiner, Ralph Linton, Margareth Mead y Ruth Benedict). Esta idea estuvo muy ligada en América Latina a los trabajos que impulsaban los militantes comunistas, desde la particular perspectiva que Mariátegui le estaba dando a través de la revista *Amauta*, muy leída en ese círculo intelectual (HERRERA, et al., 1994, p.90).

preocupación por la amistad entre los países era evidente y debe leerse como expresión del problema de la exacerbación de los sentimientos nacionalistas.

En 1933 se había reunido en la ciudad de Montevideo la VII Conferencia Internacional Americana, en el marco de la cual se realizó la Convención sobre la Enseñanza de la Historia. Los países signatarios, representantes de todo el continente suramericano, se propusieron afianzar la paz entre sus pueblos como condición para la organización política y jurídica de cada una de las naciones. Para ello era necesario revisar los textos de enseñanza de la historia que se utilizaban en los diversos países.

La convención estaba interpretando un sentimiento generalizado que se había expresado en eventos donde se abordaba el tema de las historias nacionales. Se invocó así el Congreso Científico Panamericano de Lima (1924), el Congreso de Historia Nacional de Montevideo (1928), el Congreso de Historia de Buenos Aires (1929), el Congreso de Historia de Bogotá (1930), el Segundo Congreso de Historia Nacional de Río de Janeiro (1931) y el Congreso Universitario Americano de Montevideo (1931). En todos estos escenarios se expresaba la preocupación por cierta exacerbación de los sentimientos nacionalistas que se percibía en el continente y los riesgos de que los conflictos fronterizos explotaran en guerras binacionales. En algunos casos se denunciaba incluso ambiciones expansionistas de varios países. Todo esto hacía muy difícil, según se señalaba, que se pudiera enseñar la historia del continente con objetividad e imparcialidad.

La convención acordó revisar los textos de enseñanza de Historia y Geografía, para lo cual se nombró una comisión con delegados plenipotenciarios de cada país. Por Colombia fueron delegados: Alfonso López Pumarejo (quien sería el presidente de la República un año después), Raimundo Rivas y José Camacho Carreño. Dicha comisión debía depurar los contenidos de todo aquello que pudiera generar animadversión hacia otro pueblo americano, mantener actualizados los datos estadísticos que dieran cuenta de la riqueza y de la capacidad de producción de las Repúblicas Americanas y crear un Instituto para la Enseñanza de la Historia de las Repúblicas Americanas, con sede en Buenos Aires, encargado de coordinar la realización interamericana de los propósitos enunciados.

Hay que destacar aquí la íntima relación existente en la época, en todo el continente, entre los eventos académicos en los que se reunía la comunidad de los historiadores y su preocupación por la enseñanza. Y algo más, lo que convocaba estos eventos era su preocupación por la formación de aquella conciencia nacional que se estaba resolviendo en la escuela y para lo cual se buscaba aunar esfuerzos en los procesos de reforma educativa que se sucedía en todos los países.

La otra instancia que se preocupaba igualmente de este tema era el Instituto Panamericano de Geografía e Historia que funcionaba en la ciudad de México. En adelante el Instituto para la enseñanza de la Historia, creado en el marco de la Convención, mantendría estrechos vínculos con él, para velar por los fines educativos que los unían.

Apenas tres años después como Presidente de la República de Colombia, Alfonso López aprobó, a través de la Ley 72 de 1936 (Abril 6), lo planteado en la convención sobre la enseñanza de la historia y ordenó la revisión de los textos de historia de primaria y media.

El espíritu de integración continental ya se venía alimentando en los Congresos de Americanistas que se realizaban desde 1875. En el mes de octubre de 1936 se había reunido

el 26º en la ciudad de Sevilla (España). Este congreso se venía realizando cada dos años, con algunas interrupciones por la guerra de 1914. Desde 1894 se llevaba a cabo de manera alternada en América y en Europa. El congreso de 1936 fue organizado alrededor de tres grandes temáticas: Arqueología y arte - Etnografía, geografía, lingüística y religiones - Descubrimiento, conquista y colonización.

En general los debates que se presentaron en este evento estaban llenos de prevenciones por las versiones sobre la conquista y la colonia, sobre la valoración del aporte hispano y el tratamiento a las culturas indígenas. Los temas relacionados con el papel de las misiones religiosas en la historia de la colonización eran de álgido tratamiento. Por lo general las proposiciones que se hacían tenían que decidirse por votación y siempre se reclamaba mayor cientificidad y objetividad en el tratamiento de los temas. Se hicieron llamados a crear institutos especializados que estudiaran las lenguas indígenas y que protegieran el patrimonio arqueológico. Este escenario estaba ambientando la investigación histórica sobre América y la conciencia Americanista, pero en ese momento histórico la discusión estaba atravesada por el nacionalismo en sus diferentes versiones. (GIRALDO, 1936, p.98-109)

En el mes de julio de 1937 se reunió en Buenos Aires el segundo congreso internacional de Historia de América,<sup>7</sup> también con el propósito de revisar los textos de historia de cada país para eliminar de ellos todo “(...) cuanto pueda herir la dignidad de los países americanos o menoscabar su unión.” (GIRALDO, 1938 p.107).

Con el mismo propósito se habían reunido en 1935, en la ciudad de Washington, el congreso panamericano de geografía y en 1937, en México, la conferencia panamericana de educación. En esta última reunión se acordó redactar un texto único de historia de América y se encargó de su redacción al Instituto Mexicano de geografía, lo cual alarmó a los Estados Unidos y a la Iglesia Católica, pues se temía que el nacionalismo antiimperialista y anticlerical de los Mexicanos sesgara la historia y ayudara a dividir antes que a unir, tal como lo expresó un sacerdote Jesuita en sus comentarios al congreso (GIRALDO, 1938, p.107).

En Colombia los programas de estudios sociales para las escuelas primarias de 1941 hicieron una advertencia explícita en ese sentido, que retomaba el acuerdo al que se había llegado en aquel entonces. A propósito, se hacía un llamado al maestro para que los estudios sociales contribuyeran a:

destruir prejuicios y provincialismos que estrechan el espíritu y les impiden el miraje amplio y desprevenido de los problemas humanos, dando a estos un cariz de sectaria intransigencia o de parcialidad en la manera de considerarlos. Tal ocurre con el patriotismo que se basa en el aprecio unilateral y desmedido de lo propio: a fuerza de contraerlo a la admiración exagerada de lo que toca con el propio terruño, llega el individuo a formarse un concepto equívoco de las condiciones peculiares de aquél al par con el desconocimiento o indiferencia por los valores de los otros pueblos (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1941, p.111-119).

---

<sup>7</sup> El primer congreso se había celebrado en Río de Janeiro en 1922

Diez años después, en 1943, se reunió en Panamá la Primera Conferencia Interamericana de Ministros y Directores de Educación. Allí se retomaron casi todas las recomendaciones que se habían hecho en la Convención de 1933, relacionadas con el cuidado que había que tener en los contenidos de la historia y la geografía para no herir susceptibilidades de manera innecesaria que pudieran generar conflictos entre los países vecinos de la región.

De nuevo se habló de respetar la verdad histórica, de tratar con ponderación los temas de la historia nacional donde se daba cuenta de disputas en las que se creía tener razón, que se incluyeran los hechos o fenómenos históricos comunes, como la cultura indígena, la independencia de los países americanos o el relato de biografías de personas eminentes que podrían ser insignias del continente, y no hacer alarde de la guerra, sino de la paz, como condición para el progreso de los pueblos. Se trató en profundidad el tema de la historia y la geografía de América, como materias que debían tener una mayor extensión en los programas de enseñanza primaria y secundaria, para acercar más a los países, y se propuso incluso que esa extensión fuera la misma. Tales materias debían despertar y fomentar el sentimiento americanista, la admiración por los recursos naturales y humanos, las instituciones, los hombres, la ciencia y la técnica de América así como crear una actitud de simpatía hacia habitantes de todos los países del continente. Al respecto se planteó que se enseñara la geográfica del Continente mostrando su unidad física y su interdependencia económica, que se hablara de la mezcla de razas que ha producido el hombre Americano y de la existencia de grandes núcleos indígenas que iban a asegurar la permanencia, en la mezcla, de lo autóctono americano. Como actividad conjunta se habló de abrir un concurso para escoger las mejores obras de teatro escolar que tuvieran como inspiración los hechos históricos, geográficos y sociales que exaltaran el espíritu de americanidad.

Para el desarrollo y cultivo de los ideales americanistas se llegó a plantear que en cada país se suprimieran los libros de texto que no cumplieran con las recomendaciones hechas en la Primera conferencia interamericana de ministros y directores de educación (1960).

### **La perspectiva Afroamericana**

Sobre la población negra no se hicieron en el período estudios importantes. Las culturas indígenas coparon todo el interés de la antropología, dado que querían desentrañar el origen de la cultura nacional. Por los vínculos de los pobladores indígenas con el pasado precolombino, no consideraron el estudio de las culturas negras como un asunto estratégico. En la mayoría de los casos los textos cuestionaban lo que habían hecho los españoles con los negros. Los denunciaban por haberlos violentado de manera inhumana, no solo cazándolos en sus tierras de origen sino transportándolos y esclavizándolos en condiciones brutales.

Era notoria la ausencia de estudios sobre las comunidades negras en Colombia y en general en Latinoamérica. Por esa razón en la Primera Conferencia Internacional de

Arqueólogos del Caribe, llevada a cabo en Honduras del 1° al 11 de agosto de 1946, a la que asistieron como delegados por Colombia Antonio García, Eliécer Silva y Gregorio Hernández de Alba, se hizo un llamado de atención al respecto. Este hecho marcó un hito y un quiebre en los énfasis que hasta el momento habían tenido los estudios antropológicos. De hecho, para darle cabida a los estudios de otras comunidades, a partir de ese momento se siguió llamando Conferencia Internacional de Antropólogos del Caribe.

Dentro de sus conclusiones se exhortaba a los gobiernos y universidades de América a intensificar el estudio de las influencias de las culturas negras y a coordinar sus trabajos con los del Instituto Internacional de Estudios Africanos establecido en México. En el mismo sentido se decidió que en la siguiente conferencia se estudiarían como temas especiales el de la existencia de poblaciones negras en la América precolombina y el de las transculturaciones ocurridas entre indios y negros de América por sus recíprocas influencias.

En Colombia fue un sacerdote Jesuita, José Rafael Arboleda, quien llamó la atención sobre la necesidad de desarrollar una nueva línea de investigación entre historiadores, etnólogos y geógrafos, relacionada con este sector de la población que representaba un porcentaje muy grande de la población colombiana. Según Arboleda (1952) de los doce millones de habitantes que Colombia tenía en 1952, más del diez por ciento, un millón setecientos mil, eran negros. Su llamado de atención reconocía que a lo largo y ancho del país estaban distribuidas las comunidades negras y que estas habían hecho un aporte significativo a la cultura sin que la sociología, la historia y la antropología se hubieran ocupado de ello. Conocer los aportes de la cultura africana lo consideraba estratégico para saber cuáles eran las necesidades del país, dado que su configuración demográfica era rural y la población concentrada en las cinco ciudades más importantes no representaba la mayoría. Además en el mestizaje había una proporción importante de la raza negra que había que determinar para comprender las características del hombre colombiano. A propósito de la llegada de los modelos de economías planificadas y de la importancia que se le estaba dando a la educación rural agrícola, consideraba sustantivos los estudios africanistas para decidir el futuro inmediato del país.

Su referente era el trabajo que había iniciado Melville J. Herskovits, de la Universidad de Northwestern, desde finales de los años veinte, quien siguiendo los principios de la escuela clásica de Boas, estudiaba los rasgos físicos y los cambios culturales de los negros de Nueva York. Melville había cruzado la información sobre los rasgos culturales de las comunidades de origen en África, con los de los blancos colonizadores con quienes entraron en contacto cuando llegaron al continente Americano. De allí sacó importantes conclusiones sobre las características de lo que llamó cultura Afroamericana. Con este ejemplo planteaba la necesidad de hacer una sociología de la conquista, para el caso Colombiano, que permitiera indagar a fondo sobre las características del sistema colonizador de los españoles y entender lo que pasaba con los esclavos desde el momento en que los traían, junto con su incorporación como fuerza de trabajo en las minas y haciendas que constituían el régimen colonial.

Los antecedentes de este tipo de estudios que reseñaba el autor en el artículo mostraban la trayectoria seguida desde los años veinte y su llegada tardía a Colombia:

La ola de investigaciones que partió de New York en 1923 bajo la dirección de Boas y luego de Herskovits, tiene hoy representantes en varias universidades americanas, Northwestern, Columbi, Ohio, New México, California; y más allá de las costas americanas, esa ola rodó con suerte: llegó a la Guyana Holandesa en 1928, al río Mississippi en 1930, al Dahomey, en el África Oeste en 1931, a Haití en 1934, a las Islas vírgenes en 1935, a los Yoruba de Nigeria en 1937, hasta el extremo de Haití en 1938, a la Isla de Trinidad en 1939, a las Islas Gulla también en el 39, a Bahía en Brasil en 1941, donde los precursores del Movimiento, Nina Rodríguez y Ramos habían hecho sus primeras armas. A México en 1942, a Maranhao, Brasil en 1943, a Honduras Británicas a estudiar el famosísimo caso de los caribes negros, de ascendencia Caribe y cultura Negra, como resultado de una migración negra perdida en las costas de Honduras. A Puerto Rico en 1947, a Cuba en 1948, donde otro precursor distinguido antropólogo, Fernando Ortiz ha hecho obra que pasará a la historia. A Nigeria de nuevo en el 49, a Pernambuco en el mismo año, a la Costa de Oro y de Marfil en África en el 49, a Jamaica en el 50 y en el mismo año en Colombia” (ARBOLEDA, S.J, 1952, p.198-199).

### La reconfiguración de América

Pasada la segunda guerra mundial comenzaron a relativizarse los nacionalismos. Después de haber vivido el horror de la muerte a nombre de una supuesta superioridad de un pueblo sobre otro, se cuestionaron muchos de los principios que sobre la cultura se consideraban legítimos y que habían establecido el modo de gobernar hacia adentro y hacia fuera cada uno de los Estados que ordenaban el mapamundi hasta entonces. Pero además el capitalismo también se reacomodó y las formas de acumulación encontraron nuevas condiciones para su reproducción.<sup>8</sup> De esa manera se comenzó a hablar de universalismo y los valores que transgredían fronteras empezaban a ser mejor vistos. Así los contenidos de las Ciencias Sociales y los de su enseñanza, seleccionados como legítimos, se reorientaron hacia otros principios.

A finales de los años cincuenta comenzaron a escucharse voces de intelectuales y políticos que veían ya los ideales nacionalistas como obsoletos y como la causa de absurdos enfrentamientos ideológicos que consideraban infantiles. Un nuevo modo de pensar estaba emergiendo y se iba a encontrar con los discursos desarrollistas que las agencias multinacionales rectoras del nuevo orden mundial estaban agenciando entre los gobiernos de la época. Se trataba de una nueva generación que encarnó una visión más universalizante de los problemas sociales en un afán por desprenderse de mitos que se consideraban atávicos relacionados con el pasado bipartidista y las ideologías de lo nacional.

Marta Traba, por ejemplo, Argentina radicada en Colombia, reconocida crítica del arte, reflexionaba sobre este problema en la *Revista Mito*, en 1958, haciendo una crítica demoledora al arte nacionalista, no solamente para el caso de Colombia, sino para toda América Latina. Consideraba que el nacionalismo era una forma socio-política que había prendido en todos los países del continente y había cegado a los intelectuales, incluso a los más progresistas, haciéndoles creer que podía existir una cultura propia y que esta iba a

<sup>8</sup> Al respecto ver la tercera parte del Trabajo de Hardt y Negri (2002).

depender de las representaciones externas que se lograran institucionalizar. Esto los habría llevado a cerrar las puertas a la cultura europea y al patrimonio universal, reivindicando solamente lo que se había producido en el país y tachando de extranjerizante todo lo que no viniera de su interior. Allí se había producido, según la autora, un daño casi irreversible pues la negación a incorporar la tradición universal del arte estaba dejando al pueblo sin cultura y víctima de su propia ignorancia. El llamado Arte Americanista, era para ella un invento que no podía tener sustento alguno, pues no había en él una pretensión clara ni se sabía qué parte del espíritu codificaba. El muralismo mexicano habría sido la expresión máxima de esa crónica roja de la revolución atrapada en un lenguaje sindicalista que cercenaba el lenguaje de la plástica y le impedía explorar libremente sus formas.

La autora, como muchos intelectuales de esta nueva generación, le pedía a los trabajadores de la cultura que abandonaran de una vez por todas sus cadenas y sus empobrecidas miradas reduccionistas y apasionadamente patrióticas y escueleras y miraran hacia el continente europeo, donde estaría el ejemplo de la libertad. En sus palabras:

La fase colonial de la vida latinoamericana parece no terminar nunca para los hechos artísticos; ¿pero podrá prolongarse indefinidamente a la sombra fanática de los nacionalismos? Depende de la valentía con que gentes cada vez más desligadas de toda clase de compromisos de tipo familiar, sean capaces de analizar hechos y situaciones y de exponer sus análisis al público. La capacidad de cultura es, en el fondo, una capacidad de análisis: la virtud de pensar sin presiones y concluir el razonamiento en libertad. Nuestros países jóvenes se mueven, como ancianos maniáticos, entre reliquias sin valor, mientras que los valetudinarios países europeos viven transformando audazmente sus auténticas reliquias, sin dejarse jamás inmovilizar por ellas. La moraleja de nuestra tragicomedia está llena de soluciones escolares, pero valedera como toda moraleja: saber oír, saber ver, saber leer, aprender a ser discípulo, desahuciando la obra paralizante del nacionalismo. (TRABA, 1958, p.228).

Desde la perspectiva católica se reforzó este planteamiento. La Confederación Interamericana de Educación Católica con sede en Bogotá publicó en 1947 todo un programa con el que recomendaba a los gobiernos darle un giro al movimiento indigenista que hasta el momento existía. Para las comunidades religiosas que congregaba la Confederación la razón de ser de un movimiento indigenista no debía ser otro que el de elevar el nivel educativo de los pueblos indígenas con el propósito de hacerlos útiles a la sociedad. Para ello había que extirpar sus vicios degenerantes y borrar de su raza el complejo que la afligía. En sus palabras:

La lacra que afea estas democracias es esa masa de indígenas que aún viven en condiciones parecidas a las de hace cuatrocientos años en su civilización primitiva y semibárbara: el río de la civilización está corriendo a su lado, sin que ellos se le incorporen ni disfruten de sus ventajas. Esto arguye impotencia en las razas elevadas en dominar esa masa inerte e imprimirle el remezón que la despierte de su inercia y le infunda la inquietud de mejorarse; arguye indiferencia para con sus semejantes, y aun quizá la vil codicia de explotar su rudeza e incapacidad de defenderse

(CONFEDERACIÓN INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN CATÓLICA, 1947, p.139-141)

El movimiento indigenista debía preocuparse por indagar sobre las posibilidades de estas razas para integrarse a la cultura y la economía e investigar las causas de su degradación, de su pesimismo y tristeza racial, esto es: la explotación, la ignorancia, la pobreza y los vicios. Pero ante todo, lo que había que hacer era educarlos. Por eso llamaba a los gobiernos a apoyar la acción de la Iglesia, dado que ella era la legítima madre de esta raza, pues durante siglos la había acogido en su regazo, la cristianizó y le transmitió las bases de la cultura y la religión, le dio los principios morales y sociales que en ese momento poseía, la defendió contra la codicia de los conquistadores y en ese momento clamaba continuamente contra las coerciones injustas que les imponían los patrones en las haciendas y plantaciones.

La confrontación a lo que llamaron la leyenda negra de la historia, continuó también en la *Revista Javeriana*. Manuel José Forero, uno de los autores de texto más popularizados, seguía combatiendo el indigenismo y el antihispanismo, defendiendo la obra de la Iglesia en los procesos de Colonización y aculturación indígena. Para él la civilización cristiana se erigió sobre los avances y desarrollos de las culturas indígenas y esa simbiosis era la que había permitido finalmente alcanzar el progreso que se disfrutaba en su momento. Su conclusión en el alegato que hacía contra el indigenismo, era la siguiente:

si América forma parte del conjunto humano a cuyo espíritu ha llegado lo mejor y más hermoso del pensamiento universal lo debe a esos grandes legionarios puestos de pie un día en el puente de los vicios galeones. (...) Estimamos que la república, y no la escuela del indigenismo reciente, debe cuidar de todos los ciudadanos, favoreciendo a quienes carecen de la cultura y civilización propias de los grupos superiores en el orden intelectual y moral. (...) Ratificamos nuestra convicción de que la cultura cristiana es suficiente para resolver todos los problemas del hombre. El antiguo americano constituye apenas una célula dentro del magno conjunto de la humanidad. (FORERO, 1949, p.160).

En el mismo sentido el sacerdote Jesuita J. Álvarez insistía en 1955 en contradecir las tesis de los indigenistas. En primer lugar quiso desvirtuar la idea de que en América existían grandes civilizaciones a la llegada de los españoles. El hecho de que los pueblos primitivos no conocieran el arado, la rueda, la grúa, los cereales panificables, ni utilizaran grandes cuadrúpedos productores de carne y leche como carga y tracción, hacía que su desarrollo económico fuera muy incipiente, apenas en la edad neolítica. Pero el argumento que consideraba más contundente a la hora de justificar la conquista española eran las prácticas que llamaba de idolatría y los ritos sangrientos (ÁLVAREZ, S.J., 1955, p.160-161).

Para enfrentar las denuncias de los indigenistas sobre el despojo de las tierras y el legítimo derecho que los indios tenían sobre las tierras, basados en sus propiedades ancestrales, la posición del autor se fundamentaba en el número de habitantes de la población primitiva, al momento de la conquista. Según él la población total de indios, sumando los de México y Perú, apenas alcanzaba unos pocos millones. En desarrollo de sus

argumentos planteaba que en ese momento las tierras Americanas estaban prácticamente baldías, pues la densidad poblacional era muy baja y el nivel de dispersión poblacional y cultural era muy alto. Por esa razón no era válido decir que los indios eran señores de su tierra, pues a su juicio un puñado de hombres no estaba capacitado para dominar y poseer millones de kilómetros cuadrados (ÁLVAREZ, S.J, 1955, p.160-161)

### La América enseñada

Lo que hemos mostrado en este artículo es cómo *América* apareció como un contenido de enseñanza durante la primera mitad del siglo XX en el marco del debate nacionalista, en busca de una identidad que estaría ligada a configuración de una raza que le sería propia a cada país. Lo que habría de ser enseñado en la educación básica, primaria y secundaria y en las instituciones formadoras de maestros, procedía de cuatro lugares de enunciación que fueron descritos. Esto nos mostró un panorama diverso pero convergente que insinúa un modo de ser de una época, un momento histórico en el que *América* se dibujó como parte de los afanes nacionalistas. Al final insinuamos que todo esto cambió, también por fuerzas de disímil procedencia pero igualmente concurrentes: los intelectuales, la iglesia católica y los intereses desarrollistas de los organismos internacionales de cooperación económica, habrían de coincidir en la idea de que *América* debía globalizarse.

### Fuentes

ÁLVAREZ, M, J., S. J. Encuentro de dos civilizaciones, Sección: América en su puesto, *Revista Javeriana*, Bogotá, tomo XLIII, n. 213, p. 159-165. Pontificia Universidad Javeriana, abril 1955

ARBOLEDA, J.R., S.J. Nuevas investigaciones afro-colombianas. *Revista Javeriana*, Bogotá, v. 37. n. 184, p. 197-206, Pontificia Universidad Javeriana. mayo 1952

CONFEDERACIÓN INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN CATÓLICA. Qué es el indigenismo. *Revista Interamericana de Educación Órgano de la Confederación Interamericana de Educación Católica*, Bogotá, v. 6, n. 11, p. 139-141. oct 1947

FORERO, M, J. De la leyenda negra al indigenismo, *Revista Javeriana*, Bogotá, v. XXXIII, n.163, p. 154-160. Pontificia Universidad Javeriana. abr 1949

GIRALDO Z., G. S.J. Boletín de historia (diversas actividades históricas durante el año de 1935), *Revista Javeriana*, Bogotá t.V, n. 22, , pp. 98-109. Pontificia Universidad Javeriana. marzo 1936

\_\_\_\_\_. Boletín de Historia, *Revista Javeriana*, Bogotá, t. IX, n. 42, , pp. 107-116, Pontificia Universidad Javeriana. mar 1938

GONZÁLEZ S, R. Conferencia de Arqueología del Caribe. *Revista Javeriana*, Bogotá, v. XXIX, n.130, p. 278-287. Pontificia Universidad Javeriana,. nov/dic 1946

HERNÁNDEZ, J. C. *Prehistoria Colombiana*, Bogotá, Biblioteca Aldeana, Editorial Minerva, Ministerio de Educación Nacional. 1936

PRIMERA CONFERENCIA INTERAMERICANA DE MINISTROS Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN. Enseñanza de la Historia y la Geografía. Panamá, 1943, en: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, v. 2, n. 6, p. 84-87. jul/sept 1960

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Programa de Estudios Sociales (Geografía, Historia y Cívica) para las escuelas primarias y observaciones metodológicas sobre la materia*. Bogotá, Departamento de Nariño, Dirección de Educación Pública, 1941

RIVET, P. La Etnología, ciencia para el hombre. *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, Bogotá, v. 1, n. 1-2, p. 1-6. Instituto Etnológico Nacional. 1942

TRABA, M. Problemas del arte en Latinoamérica. *Revista Mito*, Bogotá, a. III, n. 18, p. 217-228. Feb-Abr 1958

### Referencias

ÁLVAREZ, G. A: *Ciencias Sociales, Escuela y Nación. Colombia 1900-1960*. Saarbücken: Editorial Académica Española, 2011. Tomo I y II

\_\_\_\_\_. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Historia de la Práctica Pedagógica, 2010.

\_\_\_\_\_. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*. Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, 2003.

AROCHA, R, J y FRIEDEMANN, N, S. de. En: *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. Antropología en Colombia: una visión., Bogotá, Etno, p. 27-130. 1984

CASTRO-GÓMEZ, S. *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

FOUCAULT, M. *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. 2006

HARDT, M y NEGRI, A. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós, 2002

HERRERA, M C y LOW, C. *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994

JARAMILLO, U, J. *De la sociología a la historia*, Bogotá: Ediciones Uniandes, 1994

LE GOFF, J: *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. (1999): *Colombia en sus ideas*, Bogotá, Universidad Central, Colección 30 años, t. III, p.1386.

OCAMPO, L, J. (1999): *Colombia en sus ideas*, Bogotá, Universidad Central, Colección 30 años, t. III, p.1386.

OSSENBACH, S, G. En: OSSENBACH, S, G y VALLE, J. M. (): *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Génesis histórica de los sistemas educativos. Madrid: Serie cuadernos de la OEI: Educación Comparada, n. 3, 2001

PINEDA, C, R. en: *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. La reivindicación del indio en el pensamiento social colombiano (1850-1950), Bogotá: Etno, 1984

\_\_\_\_\_. en: *Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia del archivo de Paul Rivet*. Paul Rivet: un legado que aún nos interpela. Lenguas aborígenes de Colombia, Bogotá: Universidad de los Andes; Cargraphics S.A., v. 2, p. 53-74. 1998

TOVAR, Z, B. en: *La Historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. La historiografía Colonial, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Vol. 1, p. 431. 1994.

*Recebido em novembro de 2013*  
*Aprovado em fevereiro de 2014*



COMUNICAÇÕES

---

COMMUNICATIONS



**DESAFIANDO A HISTÓRIA: POR UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA<sup>1</sup>***Challenging “History”: Pedagogy of Presence*Hans Ulrich Gumbrecht<sup>2</sup>Juliana Cesário Hamdan<sup>3</sup>**RESUMO**

O objetivo deste texto é o de, por um lado, refletir sistematicamente, sobre a relação da pedagogia e uma filosofia da presença, que tem sido desenvolvida nos últimos dez anos. Neste sentido, a ideia seria a de, por um lado, desenvolver argumentos historicamente sustentados que possam convencer aos leitores, que, certamente são, em sua maioria, educadores, de que trabalhar na perspectiva da filosofia da presença seria proveitoso, interessante, sobretudo para formação de professores, de uma forma geral, e na disciplina de história da educação, de forma particular. De outro, seria a preocupação, tanto profissional, quanto existencial, com uma tendência de nosso tempo, qual seja, a de substituir, progressivamente, a prática educativa situada preponderantemente na co presença corporal, do professor e dos alunos, por uma educação à distância, mediatizada eletronicamente.

**Palavras-chave:** História da Educação; Cronótopo historicista; Produção de presença.

**ABSTRACT**

This paper has two main concerns: on the one hand, it tries to think through the relationship of pedagogy and a philosophy of presence, as it has been developed over the past decade. Based on historical observations, it tries to convince the readers, and specific educators and scholars in Pedagogy, that it would be useful for them to embrace such a philosophy of presence, both for the training of teachers and for research in the field of a history of education. On the other hand, the article tries to propose a critique of a general cultural tendency of our time, that is the tendency of a gradual replacement of an educational practice based on bodily co-presence through electronically mediated education.

**Keywords:** History of Education; Chronotope historicist; Production of presence.

<sup>1</sup> Este texto baseia-se na conferência de abertura, proferida por Hans Ulrich Gumbrecht, no VII Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, realizado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em setembro de 2013. Com base em uma gravação e em notas escritas à mão, Juliana Cesário Hamdan, transformou esta palestra em um artigo para a publicação.

<sup>2</sup> Ph.D. Universität Konstanz, Germany. Desde 1989, Hans Ulrich Gumbrecht é Professor “Albert Guérard” em Literatura na Divisão de Literaturas, Culturas e Línguas na Universidade de Stanford. Ensina nos departamentos de Literatura Comparada, Francês e Italiano, e está associado, com os Departamentos de Estudos Alemães, Ibéricos e Estudos Latino-Americanos e no Programa do Pensamento Moderno e Literatura. Associado do Departamento de Literatura Comparada na Universidade de Montreal, Professor adido no Collège de France, ex-Diretor de Estudos Associados na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e Professor Catedrático Visitante Permanente da Universidade de Lisboa. E-mail: sepp@stanford.edu

<sup>3</sup> Doutora em Educação, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Minas Gerais. Também concluiu estágio de pós-doutorado na Stanford University, nos Estados Unidos. Professora de História e Filosofia da Educação na Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Projeto Interinstitucional “Moderno, Modernismo, modernização: a educação nos projetos de Brasil - Séc. XVII-XX. E-mail: julianach@globocom

A ameaça de uma educação preponderantemente mediada eletronicamente tem sido ostensiva e persistente, sobretudo no nível do ensino médio e da formação de professores, no nível da graduação. Há razões muito fortes para isto, principalmente aquelas de cunho econômico. Depois de instalados os sistemas eletrônicos, uma educação mediada eletronicamente passa a custar cada vez menos. Mas, há também, os argumentos ligados ao espaço, sobretudo num país como o Brasil, cujo território tem dimensões continentais. Nesse sentido, uma forte motivação para a reflexão aqui proposta, seria a de que a educação presencial, educação como evento de presença, está, hoje em dia, ameaçada por uma tendência aceita entusiasticamente entre muitos professores, qual seja, a de ser substituída pelas práticas educativas mediadas eletronicamente. Assim, o ponto principal que será desenvolvido neste ensaio é o de mostrar que alguns conceitos relativos a uma filosofia da presença poderiam ser úteis, proveitosos, para desenvolver argumentos contrários a esta tendência.

A argumentação que será apresentada para sustentar esta ideia terá cinco partes. Inicialmente, na primeira delas, serão apresentados, de forma breve, dois exemplos de pensamento filosófico, que pensam a educação como um evento de presença. Para isso, serão tomados dois protagonistas bem diferentes entre si: um deles é Wilhelm von Humboldt (1767-1835), do princípio do século XIX. E o outro exemplo a ser explorado será Paulo Freire (1921-1997), para contextualizar a questão na cultura brasileira. Na segunda parte, que será mais extensa e, quem sabe, um pouco mais densa, serão desenvolvidos alguns conceitos básicos de uma filosofia de presença. Além disso, será desenvolvida uma distensão tipológica entre o que chamamos de cultura de sentido e cultura de presença, para, em seguida, desenvolver o conceito de cronótopo, relacionando-os entre si. E, na terceira parte, que será uma parte eminentemente histórica, o foco recairá sobre o momento do surgimento histórico da pedagogia, no sentido de hoje, que se deu entre 1750 e 1830. Tal período será analisado a partir dos conceitos de uma filosofia de presença, considerando a emersão de uma cultura historicista.

E isto dá lugar à quarta parte que, finalmente, vai se concentrar sobre a história da pedagogia, isto é, qual seria o lugar do pensamento pedagógico que vai se formando nesse momento, naquele contexto. E nessa perspectiva, a intenção, a hipótese principal, será a de que existe, desde o início, uma tensão entre a pedagogia, como ideia e reflexão filosófica e a práxis educativa, de um lado, e a mentalidade da racionalidade, centralmente estabelecida na modernidade ocidental, de outro. Dito de outra forma, desde o seu início, num caso e no outro, a pedagogia se encontra numa situação difícil, muitas vezes, marginalizada. Até hoje em dia, nas universidades, por exemplo, o lugar da educação é um tanto quanto incerto no contexto acadêmico, o que é estranho e, paradoxalmente, instigante, quando está muito presente nos discursos. E na quinta e última parte, será discutido o potencial de uma pedagogia de presença, hoje em dia, em 2013. Tudo isso será tematizado com as manifestações brasileiras, de dois, três meses atrás, durante a Copa das Confederações<sup>4</sup>, para dizer qual poderia ser o lugar, a função, de uma pedagogia de presença nesse contexto.

---

<sup>4</sup> Conjunto de protestos que teve lugar nas principais cidades do país, sobretudo, durante a Copa das Confederações, em junho de 2013.

## Começando com dois exemplos, para uma pedagogia da presença

O primeiro protagonista, aqui brevemente apresentado, será o Wilhelm von Humboldt, que era, no início da sua vida intelectual, um filósofo iluminista, e estava se especializando numa filosofia da linguagem. Entretanto, no início do século XIX, foi nomeado pelo rei da Prússia<sup>5</sup>, na Nova Alemanha, para ser o ministro cultural, sob a ocupação napoleônica. O texto que ficou mais conhecido de Wilhelm von Humboldt é um breve memorando, que ele escreveu em 1809, sobre a possível fundação de uma universidade em Berlim. No início do século XIX, na Alemanha, considerava-se problemático fundar uma universidade numa cidade grande. Aqui vale uma consideração: isso é algo interessante para se pensar sobre as universidades brasileiras situadas em cidades pequenas, porque parece que muitos brasileiros acham que uma boa universidade tem que estar numa cidade grande, tal como a USP ou a UERJ, por exemplo. A Prússia já tinha, naquele momento, quatro universidades, todas elas em cidades pequenas. Hoje em dia, algumas das universidades entre as consideradas como as melhores do mundo estão em cidades pequenas, como é o caso, por exemplo, de Stanford University<sup>6</sup>, localizada em uma cidade que tem, exatamente, a mesma população de Ouro Preto, isto é, 65 mil habitantes.

Humboldt descreve o projeto para essa nova universidade em três níveis. O primeiro nível, interessante para a universidade em geral, e para a formação de professores em particular, defende que a universidade tem que ser, exclusivamente, o lugar de inovação do saber. Historicamente, é importante notar que a ideia de inovação do saber era ainda recente no início do século XIX, considerando que até a metade do século XVIII, pensava-se apenas em uma espécie de “reciclagem” do saber. Nesse sentido, ele dizia que a função única da universidade seria não só a inovação do saber mas, também, a sua distribuição, e que ambas seriam exclusivamente a função do segundo grau, ou do *Ginasium*, como se falava então na Alemanha. No segundo nível, o que era quase extraordinário para um ministro, ele já defendia que, para produzir esta inovação e distribuição do saber, o estado teria pelo menos duas funções: por um lado, alimentar e financiar a universidade, para produzir a inovação e a distribuição do saber e, por outro e ao mesmo tempo, o estado não teria o direito de interferir na vida intelectual da universidade. E porque não? Por que o autor já entendia que, desde o momento que o estado intervém, que formula expectativas, o saber já não pode ser inovador, posto que será apenas o saber que o estado quer ver produzido.

E um terceiro nível, e esse é também um ponto muito relevante, o filósofo se perguntava, naquele documento, qual o lugar e a condição para a produção de um saber inovador, isto é, um saber que fosse realmente novo. A resposta que ele se dá é, ela mesma, uma resposta que, mesmo não sendo inovadora naquele contexto, o seria agora, pelo menos na maioria das universidades. Humboldt defende que o lugar da produção do saber inovador, por um lado, seria o seminário, que no início do século XIX, se constituía por pequenos grupos, de cinco ou dez alunos. E por outro, o laboratório, porque o seminário e o laboratório são os lugares da co presença física, que permitem uma intensa interação

<sup>5</sup> Frederico Guilherme IV da Prússia, Casa de Hohenzollern, entre 15 de outubro de 1795 – 2 de janeiro de 1861.

<sup>6</sup> Stanford University está localizada no estado da Califórnia, EUA, em uma região conhecida como Vale do Silício.

entre as tonalidades diferentes do entusiasmo intelectual, entre gerações diferentes. A diferença do entusiasmo do professor em co presença com o entusiasmo do aluno vai constituindo-se em uma inspiração mútua. Assim, essa co presença física de diferentes tonalidades de entusiasmo intelectual vai ser a condição para a inovação intelectual para Humboldt. Pode ser que esta seja, precisamente, uma das descrições mais bonitas, mais magníficas, do que seria um momento de produção intelectual. Entretanto, o que deve ser enfatizado aqui é que a principal condição para que esta interação aconteça seria a co presença física.

Em Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), já nas décadas de 1960 e 1970, o que queremos destacar no sentido deste estudo, é a sua insistência na situação pedagógica como uma situação limite. Lá ele cita um filósofo alemão, Karl Jaspers (1883-1969). Todavia, enquanto o Jaspers está tratando de uma situação limite na perspectiva de uma situação de estresse, Freire insiste que a educação é uma situação limite, porque é o lugar em que a opressão deve ser superada. Isso quer dizer que a co presença física, do professor e do aluno, seria uma espécie de teatro em que há a interação de uma comunicação que consegue, basicamente e para sempre, irreversivelmente, superar uma situação de opressão social. Novamente, a situação de ensino como superação de uma situação limite tem que ser uma situação de co presença física, para ser o palco de uma transformação social. O interessante a se considerar é que, implicitamente, Freire está dizendo que aquela superação, aquela transformação social, somente pode acontecer na co presença física. Assim como Humboldt, ele tem a intuição de que a presença é uma condição necessária para os bons efeitos, as boas condições pedagógicas, ainda que não se detenha a detalhar esse processo.

Então, precisamente por essa razão, é interessante apresentar neste texto alguns elementos sobre uma filosofia de presença, para identificar aqueles elementos de co presença na pedagogia, mas também para desenvolver um argumento, contra a substituição da co presença, por uma educação mediatizada eletronicamente. A premissa dessa filosofia da presença é que ela sempre se encontra numa relação dupla, seja com qualquer objeto de experiência que, quando percebido, não é possível não ser interpretado. Ninguém consegue não tentar interpretar uma experiência ou objeto, isto é, atribuir sentido a qualquer coisa que se percebe por meio dos sentidos. Presença, em seu no sentido etimológico, que vem do latim *pre essere*, e quer dizer “estar diante”.

### Duas tipologias

O importante a ser sublinhado aqui é que, desde a modernidade ocidental, com a crescente crença no potencial intelectual de explicação e interpretação do real, sobretudo a partir de Descartes (1596-1650), mais ou menos, a modalidade de presença, na relação com os objetos de experiência, a modalidade de tangibilidade das relações, perde força e lugar. A partir de um processo de intelectualização crescentemente predominante na modernidade, a perspectiva da presença, vivida cotidianamente, torna-se cada vez menos considerada ou mesmo mencionada. Há uma cisão entre uma perspectiva intelectual

e uma de presença, no que se refere aos processos de apreensão da realidade vivida e pensada. Assim, para os fins que se pretende neste estudo, para compreender uma e outra, torna-se necessário uma distinção tipológica, entre dois tipos de cultura que acabaram por ser produzidas por meio desse processo rescisório: por um lado, uma cultura que chamamos de cultura de sentido, que seria a cultura explicitamente estabelecida na modernidade. E do outro lado, uma cultura de presença, muito menos mencionada e que perdeu força no processo de hegemonia intelectual interpretativa. Ainda que a tipologia seja necessária para a compreensão da questão em pauta, é preciso considerar que não existe uma cultura real que seja completamente cultura de sentido ou cultura de presença. A distinção tipológica é necessária para a análise, mas não corresponde à realidade dos eventos. Assim, identificamos algumas distinções possíveis exclusivamente para fins explicativos, como de resto, se prestam todas as tipologias.

Numa primeira distinção possível estaria que a cultura de sentido, que seria a cultura institucionalizada nas sociedades ocidentais, desde o século XVII até os dias de hoje, a auto referência humana dominante, a maneira dos homens se pensarem, é puramente espiritual. Por exemplo, se a pessoa está na condição de ser o sujeito jurídico, isso não leva em conta o seu corpo. Quando a pessoa se refere à sua identidade, hoje em dia, não considera seus traços corporais. Isso comprova a máxima de Descartes, quando este afirma que, “penso, logo existo”. Desse modo, a consciência é a única parte da auto referência humana numa cultura de sentido. No entanto, quando uma cultura de presença inclui ou soma a corporalidade, não exclui a consciência, isto é, é forma e consciência.

Uma segunda distinção estaria na auto referência humana com relação aos objetos de experiência. Numa cultura de sentido, a auto referência é puramente espiritual e os objetos são materiais. Logo, existe um hiato, uma distinção muito clara. Isso quer dizer que o observador, como uma auto referência cartesiana, sempre está diante dos objetos, estando, assim, fora deles. Quando, numa cultura de presença, em que a concepção dos homens contém o corpo, eles também fazem parte do mundo dos objetos, eles podem estar no centro do mundo dos objetos, no mesmo mundo dos objetos, como falaria Heidegger, está à mão, está em um contato funcional. Desse modo, a distinção homem e objeto não apresenta contornos assim tão nítidos como o quer uma cultura de sentido.

Em terceiro lugar, está a distinção entre a produção de saber em uma cultura de sentido e em uma cultura de presença. Numa cultura de sentido, o saber se produz como a auto referência humana e os humanos como observadores exteriores do mundo dos objetos, cujo processo se sustenta preponderantemente sobre a ação de interpretar o mundo dos objetos. Isso é o que os cientistas fazem na academia, sobretudo, os das humanidades: interpretam para atribuir significado aos objetos. Quando numa cultura de presença, o modo predominante de produção de saber seria um processo de desvelamento do ser. Isto é, algo que se vai mostrando, criando corpo. Lembremos daqueles dias em que, de repente se diz, “eu nunca vi o céu dessa forma, eu nunca vi aquela igreja, aquele edifício, aquela cara do namorado, da namorada, dessa forma”. Isso é um tipo de experiência de conhecimento que não é uma interpretação, não depende de uma análise. De repente, a coisa se mostra.

Como o quarto ponto da distinção tipológica entre uma cultura de sentido e uma de presença, ainda considerando as diferenças entre processos de produção de saber, estaria o que se faz com o saber produzido, numa e em outra perspectiva. Numa cultura de sentido, as interpretações produzidas vão sempre se constituindo em uma motivação para a constituição de um futuro diferente, isto é, uma motivação para atuar e transformar o mundo. É o mesmo que dizer que uma cultura de sentido sempre tem um projeto de transformar o mundo. Como um exemplo está que praticamente toda política sempre se refere e se justifica na ideia da transformação do mundo. Enquanto que, numa cultura de presença, aquele desvelamento leva ao desejo de se inscrever numa ordem cosmológica existente, numa coreografia, nos rituais.

Como uma quinta distinção possível, está que, por esta razão, em uma cultura de sentido predomina a dimensão temporal, por isso permite a ideia da transformação e a projeção de ações no tempo. A ideia de projetos para transformar a vida é uma das características mais marcantes da modernidade. Quando, numa cultura de presença, em que os processos de produção de conhecimento se inscrevem numa coreografia, numa cosmologia existente, a dimensão importante é o espaço.

Uma última distinção, contra o risco de que a ideia de isto ou aquilo predomine, ou para evitar que se possa concluir que a cultura de sentido é negativa e a cultura de presença positiva, seria interessante pensar que há violência numa cultura de presença, por que, ao contrário do Foucault, aqui a violência poderia ser definida como a penetração ou a ocupação de espaços com corpos, contra a resistência de outros corpos. Numa cultura de presença, a violência é sempre concreta. Já numa cultura de sentido, sempre existe uma tendência de transformar a violência em potencial de violência. Quando se fala “poder”, isto não é uma violência objetiva, é uma violência que existe como potencial. Por exemplo, hoje em dia, os Estados Unidos têm um poder de violência imenso, por meio de sua capacidade militar. Mas, esperamos todos que não vá se atualizar como violência concreta para mais uma guerra, na Síria por exemplo.

Existem mais de seis distinções, mas o objetivo aqui foi o de demonstrar como a predominância da cultura de sentido na forma de apreender a realidade exclui as potencialidades da cultura da presença, as quais, quando consideradas, podem descrever certos efeitos que normalmente não são mencionados.

### O cronótopo historicista

Um conceito importante para nosso argumento é o de “cronótopo”, palavra inventada pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), como um conceito totalizador, para descrever certas situações históricas. E como diz a palavra, “kronos” e “topos”, contém elementos de tempo e elementos de espaço. Assim, esse conceito contém elementos de cultura de sentido, tempo, e elementos de cultura de presença, espaço. O conceito quer dizer também que a relação entre as três dimensões temporais, futuro, presente e passado, é, ela mesma condicionada historicamente. Ou seja, hoje as pessoas têm uma relação muito distinta com as diferentes temporalidades, do que se tinha

na Idade Média, por exemplo. E o que define esta relação é, fortemente, a auto referência humana. Depende da auto referência humana, se a corporalidade está presente e, neste caso, essa auto referência considera o espaço também.

Nesta terceira parte deste texto, nos deteremos na análise dos anos compreendidos entre 1750 e 1830, mais ou menos, por que consideramos que foi o momento ocidental europeu, mas também quase americano, em que emergia a mentalidade da racionalidade dominante, hoje institucionalmente hegemônica nas formas de produzir conhecimento. A maior parte dos conceitos básicos para a política e para as ciências humanas em geral, para uma discussão considerada como racional, constitui-se como elementos, conceitos e mentalidades que se formaram naquele momento de iluminismo tardio, na passagem do século XVIII ao XIX. Assim, podemos chamar aquela cultura, aquela mentalidade dominante que saiu daquele momento, de “cronótopo historicista”. E porque? A própria história do cronótopo historicista pode nos ajudar a compreender a constituição da racionalidade, como elemento predominante da cultura de sentido.

Segundo nossa perspectiva de análise, o cronótopo historicista começa com a emergência de um observador de segundo grau, um observador do mundo, cuja auto referência humana não pode evitar de se auto observar, enquanto observa o mundo. No século XVIII, os observadores de segundo grau eram chamados de “filósofos”, e hoje os filósofos atuais são, em geral, chamados de “intelectuais”. Assim, a palavra “filósofo” antecedeu a “intelectual”. Entretanto, quando hoje falamos do intelectual, ainda estamos conectados aos filósofos do XVIII, porque estamos nos referindo a pessoas que não podem se desligar da auto observação. A institucionalização da auto observação, ao redor de 1770, sobretudo quando se pensa em Rousseau, Voltaire, Kant, tem duas consequências epistemológicas e culturais. A primeira delas é que um observador de segundo grau descobre que, ao contrário da filosofia, por exemplo, que é cartesiana, existem pelo menos dois níveis de apropriação do mundo. Um nível que seria a apropriação do mundo com conceitos, e o outro nível que seria apropriação do mundo pelos sentidos. No interior dessa realidade, reside a pergunta, o problema: se existiria uma possibilidade de compatibilizar uma forma de expressão entre a percepção do mundo por conceitos e a percepção do mundo pelos sentidos.

O segundo problema seria a questão da perspectividade. Um observador do segundo grau descobre que a sua interpretação do mundo vai depender do seu ponto de vista no mundo. E como potencialmente existe uma infinidade de pontos de vista, ele vai descobrir que para cada objeto de referência, existe uma infinidade potencial de representações. E isso, se poderia mostrar quando, ao redor de 1800, se observa um horror ao vácuo epistemológico, por meio da escrita de diversos filósofos, que se questionam se existiria, de fato, uma infinidade de representações para cada objeto. Mas, brevemente, se chega já a algumas soluções para essa questão.

A cultura historicista, que é dominante até hoje em dia, exclui a pergunta da compatibilização entre percepção e experiência. Esta pergunta existe ainda hoje sem se encontrar uma solução satisfatória. Mas o outro problema, o problema da perspectividade, o problema do vácuo epistemológico, encontra uma solução e, estranhamente, esta

solução estava numa perspectiva do princípio binário, um a um, um princípio de um espelho, ou seja, para cada representação do mundo é necessária uma correspondente descrição de cada objeto. Por meio da descrição ou de uma narrativa, os objetos se tornam históricos. Assim, desde o século XIX, se, por exemplo, alguém pergunta o que é o Brasil, só é possível responder por meio de uma narrativa histórica. Não é possível dar uma definição, uma descrição totalizante. Da mesma forma, se alguém pergunta o que é um cachorro, um cavalo, é necessário narrar a história evolutiva desse gênero. Não é por acaso que, se, finalmente, alguém perguntar o que é o espírito, tem-se que fazer como o fez o jovem Hegel, que escreveu a *Fenomenologia do espírito*, de 1807, seu primeiro livro, que é completamente narrativo. Dessa forma se chega à esperada solução para o problema da poli perspectiva. Mas, porque a narrativização histórica foi e ainda é, uma solução para o problema do poli perspectivismo, isto é, como pôde combater o medo de que não existem objetos idênticos consigo mesmos?

O padrão discursivo, o padrão textual de uma narração, permite integrar vários estados de descrição, de diferentes perspectivas, simultaneamente. E é precisamente por meio desse processo narrativo que se pode alcançar os objetivos que se pretende com a história feita. A história do Brasil, numa cultura historicista, foi assim porque, precisamente, era esse o Brasil que se pretendia. O cachorro originou-se, necessariamente, de uma certa história evolutiva, etc. Isto é exatamente o que o Michel Foucault chama de “historicisation des êtres”. Desde aquele momento, na cultura ocidental, a identificação dos objetos funciona por narrações históricas. E isso vai ser a base do cronótopo historicista, quer dizer, da visão do mundo até hoje dominante na cultura moderna, na cultura ocidental e naquilo que se chama cultura globalizada.

Aqui é necessário para o nosso propósito, descrever brevemente essa visão do mundo que saiu do século XVIII, que é ainda dominante, em cinco traços. Em primeiro lugar, é aquela cultura, que acredita até hoje na possibilidade de deixar o passado atrás. É o processo narrativo que transforma o passado em história e permite deixá-lo para trás. Em segundo lugar, esse cronótopo conta com o futuro como um horizonte de possibilidades, horizonte aberto de possibilidades. Até hoje em dia, quando se faz política, se conta com isto. Político tem que falar como se o futuro fosse um horizonte aberto de possibilidades. Um tempo em que se é possível pensar em termos de projeto. Entre aquele passado que se deixa atrás e esse futuro aberto, o presente, no cronótopo historicista, se reduz ao momento de transição, de uma breve interseção entre um e outro. Em quarto lugar, esse presente é o lugar, o *habitat* epistemológico do sujeito, da auto referência humana como puro espírito. Porque no presente, sobre a base das experiências do passado, adaptadas ao presente, o sujeito vai elegendo entre as possibilidades de futuro. É aquela possibilidade que, somente depois do século XIX, chamamos de “ação”, isto é, baseando-se nas experiências do passado, elege entre as possibilidades de futuro. Isso porque, precisamente neste cronótopo, e isso também foi algo bem novo, observado ao redor de 1800, que o tempo é um agente inevitável de transformação. O cronótopo historicista conclui que não existem fenômenos que não se transformem no tempo, seja de forma mais devagar ou acelerada.

O que é notável é o sucesso institucional deste cronótopo, desde quando, ao redor de 1830, 1850, já há poucas décadas depois de sua emergência, tornou-se a condição necessária para a formulação teórica e prática, tanto para o socialismo, como para o capitalismo. Ambos se estruturaram por meio daquele passado que precisa ser deixado para traz e de um futuro aberto. Mas, da mesma forma, esse foi um contexto necessário para as ciências humanas, para a filosofia da história e, ao mesmo tempo, para as ciências naturais, no sentido do evolucionismo. O cronótopo historicista se institucionalizou na medida em que se tornou necessário para o momento de grande efusão das interpretações do mundo e da sociedade, até se tornar hegemônico, sobretudo nas culturas ocidentais, em todas as disciplinas, em todos os contextos, até o ponto de as pessoas confundirem este cronótopo historicamente específico, com um conceito generalizado do tempo, um conceito meta histórico e transcultural do tempo. Como se não existisse outras temporalidades possíveis.

### A prosa do mundo: possibilidades e contingências

Contudo, o que mais importa para a pedagogia, é que ao lado desse cronótopo, desta cultura histórica predominante, dessa visão do mundo centralizada e dominante, emerge também uma visão do mundo bem diferente, até hoje em dia marginalizada, que aqui chamaremos de “prosa do mundo”. Em primeiro lugar, ao contrário de transformar tudo que acontece em narrativa histórica, a prosa do mundo considera o mundo como um campo de contingência, um campo de relatividade entre as coisas, as que são necessárias e as que são impossíveis. Isso quer dizer que o mundo não é aquela necessidade narrativa que vai se reconstruindo, retrospectivamente. O mundo sempre é um mundo em que se tem muitas possibilidades, em cada presente.

Em segundo lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo marginalizada, enfatiza a capacidade do julgamento, que é a capacidade humana de, em situações singulares, reduzir a ambiguidade, enfrentar a complexidade de uma situação, transformar uma ambiguidade em uma possibilidade viável e desejável para os sujeitos envolvidos. E em terceiro lugar, a prosa do mundo, essa visão do mundo existente desde ao redor de 1800, mas marginalizada, não elimina o problema da compatibilidade entre percepção e experiência. Quer dizer que a prosa do mundo, ao contrário da visão historicista, conta com o corpo, conta com a presença. Um bom exemplo para a prosa do mundo, entre os grandes intelectuais do século XVIII, foi Denis Diderot (1713-1784) que no seu romance mais conhecido, *Jacques, le fataliste* (1796), já tratava, jocosamente, o problema da necessidade imanente da vida, por meio do personagem de um criado, Jacques, que na conversa com seu amo aristocrata, sempre dizia que tudo era necessário. Diderot assume um tom irônico, de forma que se percebe que esse livro é realmente um argumento em favor de uma visão do mundo como contingência, ao fazer piada daquela obsessão sobre a necessidade de todas as coisas. Ao mesmo tempo, Diderot pode ser considerado como fundador da crítica da arte moderna, porque foi o primeiro crítico de arte, que ousou falar de quadros, ainda no século XVIII, baseando-se unicamente no seu julgamento pessoal,

sem argumentar. Dizendo, “eu gosto daquele quadro”, “não gosto daquele outro quadro”. E, finalmente, aquele Diderot fundador do materialismo moderno, insistindo na presença da matéria dos corpos na sua visão do mundo.

Se poderia argumentar, não sem razão, de que essa tal prosa do mundo, dez, vinte anos mais tarde, foi o fundamento do que se chamou de “romantismo”. Isso porque, sem dúvida, o romantismo baseou-se, não tanto no cronótopo historicista, mas muito mais na prosa do mundo. Entretanto, o mais importante a se observar, é que não é coincidência que, quando se fala de romantismo, se fala de algo necessariamente marginalizado. Imaginemos se alguém fala de uma aula que o professor deu, dizendo “gostei da aula, mas foi um pouco romântica”. Ou, “gostei do seu argumento, mas é um pouco romântico”. Quer dizer que sempre que referimos a alguma coisa como sendo romântica, esta pode até ser amorosa, simpática, mas nunca muito séria. Isso quer dizer que a prosa do mundo que emergiu também naquele momento ainda existe, mas é considerada como não suficientemente séria para ocupar o centro da institucionalidade.

### Chegando à Pedagogia

A quarta e penúltima parte deste texto se debruça sobre a pedagogia, nesse contexto histórico, com a forte impressão de que, ao menos desde o século XVII, e talvez desde a antiguidade clássica, existe uma distinção entre educação como pura transmissão de saber, aquela que conta com um aluno como uma matriz de consciência vazia, em que o aluno é aquele que recebe a educação, ou seja, ele é puramente consciência, mas consciência vazia. E esta concepção é diferente de uma outra concepção de educação, que neste texto está associada à palavra “pedagogia”. Usaremos também um conceito alemão que se vai formando mais tarde, no princípio do século XIX, que é o conceito de “bildung”.

Mais associado à ideia de formação, “bildung” é um conceito bem diferente da ideia genérica de “educação”, porque, em primeiro lugar, a “bildung” conta com a psicologia da criança, do aluno, mas também conta com seu o corpo e sentimentos. Então, “bildung” não o considera como uma matriz vazia, mas como um processo de transformação de um estado primeiro, para dar a ele um perfil diferente daquele início. Sempre se trata da transformação de uma identidade primária que já existe. Assim, de um lado temos uma educação no sentido da formação de uma matriz vazia e quase sempre para uma formação prática. Enquanto que, do outro lado, a pedagogia entendida como “bildung” deve ser muito menos prática e quase existencialista.

O protagonista para a pedagogia, em finais do século XVIII, claramente central nesse contexto, é, sem dúvida, Jean Jaques Rousseau (1712-1778), com seu livro *Emilio*, publicado em 1762. O referido livro, em vários capítulos, é absolutamente do lado da “bildung” e não do lado de educação, na concepção que este texto aborda. Apresentamos ao menos quatro razões para defender essa ideia, embora existam mais. Em primeiro lugar, Rousseau enfatiza, desde o início do seu livro, que ele considera já uma psicologia particular da criança, posto que ela não é aquela matriz vazia. E ele conta, também, com o corpo da criança, ao considerar que ela tem o corpo diferente do corpo do adulto. Em segundo lugar, a defesa de que o aluno deve se manter distante da sociedade, como

forma de uma “pedagogia negativa”, é uma expressão de como Rousseau está afastado da perspectiva historicista, no que se refere às suas concepções de educação. Sua perspectiva está mais alinhada à ideia de “bildung” quando que ele diz que é importante para a pedagogia manter uma distância entre o aluno, entre o educando e a sociedade. Em terceiro lugar, Rousseau considera o início da formação intelectual da criança como o despertar dos sentidos no contato direto com o mundo, para o qual a sociedade pode ser perigosa ao condicionar o educando de forma negativa. Por isso, o *Emilio* está formando-se, está construindo-se, por meio de uma relação menos contaminada, no contato com árvores, animais, etc., e esta relação vai despertando os seus sentidos, primeiramente. Logo em seguida, se baseando nos sentidos, se desenvolvem a fala, o cérebro, ou melhor, a consciência e, finalmente, o coração. E o filósofo define o desenvolvimento do coração como sendo a capacidade de um julgamento ético e moral. Assim, a capacidade intelectual mais alta não é, nem indutiva, nem dedutiva, mas sim a de julgamento. E, por fim, em quarto lugar, e muito cedo historicamente, contando com uma corporalidade primária do aluno, Rousseau é o primeiro filósofo na tradição ocidental, que enfatiza uma diferença entre gênero. Educação de uma menina deve ser diferente da educação de um menino. Não tanto por causa de sexualidade, mas por causa de uma corporalidade e psicologia distintas.

Ainda que toda essa análise de Rousseau tenha sido feita de forma breve, permitenos concluir que, realmente, a concepção da pedagogia, não no sentido de uma pura transmissão de saber, mas em um sentido pleno, complexo, fica muito mais do lado da prosa do mundo, contingência, julgamento, corporalidade, e não daquele historicismo, daquela cultura de sentido, centralmente institucionalizada desde o século XVIII, XIX, na cultura ocidental, globalizada. Essa pedagogia pertence muito mais à visão do mundo que tem sido sistematicamente marginalizada. E isso explica precisamente, por que até hoje em dia, tanto academicamente e talvez até socialmente, a educação e a pedagogia têm um lugar complicado, marginal, pouco valorizado.

A educação e a pedagogia, evidentemente, fazem parte da universidade. Mas, historicamente, entraram bastante tarde: depois da medicina, depois do direito, da matemática, etc. E até hoje em dia, sabemos que no Brasil é um pouco diferente mas, nos Estados Unidos, nas universidades privadas, os salários dos professores de pedagogia, são institucionalmente, os mais baixos da universidade. Os mais altos são de medicina e de direito. Certamente todo mundo se sente obrigado, sobretudo a partir do século XX e XXI, a falar positivamente da educação, da pedagogia, mas a pedagogia como exercício intelectual, como disciplina acadêmica, como práxis política e social, nunca tem o apoio que tem a medicina, a jurisprudência, etc. É interessante pensar que os grandes protagonistas da “bildung”, como Goethe ou Wilhelm von Humboldt, e as instituições importantes, como os colégios privados na Inglaterra, no primeiro século XIX, cultivando os esportes, por exemplo, como a concepção pedagógica do Rudolf Steiner (1861-1925), a do Paulo Freire, são sempre muito elogiados. Todavia, nunca tiveram a centralidade de um filósofo como Kant ou como os pensadores de outras áreas. A hipótese deste estudo seria a de que isso tem a ver com uma associação da pedagogia com a prosa do mundo, e não com aquele “historicismo”, centralmente e predominantemente institucionalizado.

## Por uma pedagogia da presença

Finalmente, chegando à quinta e última parte deste estudo, e talvez aqui esteja realmente um ponto importante, gostaríamos de argumentar sobre o potencial de uma pedagogia de presença, no mundo de hoje, em 2013. Na parte anterior, abordamos um conjunto de elementos conceituais pertinentes à filosofia da presença para desenvolver uma hipótese relativamente nova, sobre a origem histórica da pedagogia, tentando explicar a sua situação institucional e acadêmica. A partir de agora, vamos adotar o mesmo conjunto de elementos conceituais para desenvolver uma proposta, que já não é mais uma hipótese e sim uma proposta para a situação da pedagogia hoje, 2013, e os para próximos anos.

A condição mais importante para analisar a situação de hoje é a hipótese de que já não estamos mais, hoje em dia, vivendo no cronótopo historicista. Quando falamos politicamente, economicamente, ainda consideramos os pressupostos historicistas, segundo os quais o passado é deixado para trás e o futuro é um horizonte aberto de possibilidades. Mas, quase todos nós, hoje, vivendo em 2013, passamos o nosso cotidiano numa concepção cronotópica bem diferente. Quando já não se reflete filosoficamente no cotidiano significa que o nosso futuro já não é mais um horizonte aberto de possibilidades para escolher, mas um futuro cada vez mais ocupado por ameaças que se vão aproximando de nós. O caso do aquecimento global, por exemplo: praticamente todos concordam que está se aproximando de forma irreversível. O que não sabemos seguramente ainda é quando vai chegar, e que tipo de catástrofes ecológicas pode causar. Ou ainda o desenvolvimento demográfico. Talvez se vá expandindo mais lentamente, mas se sabe que a humanidade vai chegar a um ponto em que será completamente impossível alimentar a todos, em função da escassez de recursos primários. Todos sabemos muito bem, apesar da descoberta de muito petróleo no Brasil, que vai chegar um dia em que estará esgotado.

No cotidiano, o nosso futuro hoje é ocupado por ameaças, já é um futuro bloqueado, ao mesmo tempo em que o nosso passado já não é um passado que consigamos deixar atrás, em parte graças às possibilidades da eletrônica de acessar o saber do passado. O nosso passado hoje é um passado que vai inundando o presente. Se temos um laptop, uma tela, um computador, temos todo o passado à mão, e as infinitas representações deles também. Se gostamos de usar a tecnologia ou não é outra coisa, mas está lá e está completamente presente. Então, a presença do passado no presente é muito maior do que costumava ser antigamente. Entre aquele futuro já bloqueado e este passado que está inundando este presente, o nosso presente hoje já não é um presente estrito, um presente de pura transição, mas um presente cada vez mais amplo, um presente se amplificando, um presente de simultaneidades. Um presente que sempre já, desde o primeiro momento, é complexo demais. Um presente em que estamos navegando, mas no qual não temos mais um lugar natural.

Se já não estamos associados àquele presente historicista, presente de pura transição, com uma auto referência humana cartesiana, de pura consciência, de puro espírito, se agora o nosso presente é diferente, um presente que vai se amplificando, um presente de

simultaneidades, isso explicaria talvez, porque a nossa auto referência está mudando. Por que, desde várias décadas, tanto na filosofia como sobretudo na práxis diária, estamos tentando reintegrar o corpo, reintegrar o “soma”. Isto é evidente na filosofia, isso é evidente na epistemologia, mas também é evidente nos esportes. Estranhamente, os esportes hoje têm um lugar mais central, tanto assistindo aos jogos da Copa do Mundo, daqui a um ano, mas também praticando esportes, por meio de uma busca incessante pela reintegração do corpo na vida cotidiana. Tudo isso é bem sintomático. E, finalmente, neste cronótopo, que estamos vivendo, o tempo não é necessariamente considerado como um agente de transformação. Hoje é possível, quase legítimo e até mesmo desejável, de se imaginar que certos setores da sociedade e da cultura não deveriam se transformar. Existem aqueles que, por meio da filosofia, na perspectiva política ecológica, argumentam a favor do não crescimento, da não transformação do mundo, no sentido literal. Neste sentido, a política ecológica e a respectiva mentalidade é uma das ideias mais valorizadas em certos setores sociais: trata-se de uma visão cujo objetivo seria o de manter o mundo em condições de sobrevivência e, para isso, precisa parar de ser continuamente transformado.

Para fazer a coisa ainda mais complicada: estamos vivendo neste cronótopo do presente amplo, de simultaneidades. E está na lógica deste novo cronótopo não deixar nada atrás. Assim, tampouco deixa atrás o antigo cronótopo historicista. Isto quer dizer que hoje em dia, vivemos o nosso cotidiano no cronótopo novo, do presente amplo de simultaneidades, mas, ao mesmo tempo, coexiste o cronótopo historicista. Em diversos espaços acadêmicos, como os departamentos de História, e em discursos políticos, esta contradição é evidente. O caso do presidente Obama, por exemplo, que, nas primeiras eleições, foi tão popular, porque contava e argumentava sustentando a ideia de um horizonte aberto de possibilidades. A grande frase de sua primeira eleição foi “Yes, we can!”. “yes” no sentido de reconhecer que é problemático, mas que se pode resolver. Na segunda eleição, ele já não adotou essa retórica. Ele falava de problemas para resolver, mas deixava claro que eram problemas demais.

Então, em primeiro lugar, podemos constatar que coexistem o cronótopo historicista e o cronótopo do presente amplo, e é nesta complexidade do mundo, onde vamos navegando, que se pode descrever a nossa situação existencial, da seguinte forma: neste mundo em que vivemos numa oscilação entre dois cronótopos, o mundo tem se transformado em contingência absoluta, o que antigamente parecia necessário, hoje parece meramente como possibilidade. E onde as coisas, antigamente impossíveis, de repente, parecem possíveis. Isso quer dizer que, em nosso cotidiano, é muito difícil ter certezas.

Em segundo lugar, o mundo de hoje, tomando em conta que a maioria de nós, não só os acadêmicos, passamos o nosso cotidiano profissional diante de uma tela, torna-se um mundo constituído por meio de uma espacialidade semelhante ou impregnada pela “web”. Hoje, a nossa espacialidade primária é a espacialidade entre o saber complexo, total, simultaneamente presente em cada computador. O computador mais barato de hoje tem à mão todo o saber que existe, por meio de espacialidade que tem, em última instância, o acesso ao saber total. Potencialmente, todo mundo tem acesso ao saber total

até hoje produzido. E diante de si, na tela, um fragmento daquele saber total que se pode enfatizar ou atualizar em determinado momento. Mas, a nossa espacialidade é também uma espacialidade impregnada, formada, diríamos, de quem nasceu há 65 anos, por exemplo. Nesta situação existencial, a nossa temporalidade é de muita alta mobilidade, mas sem vetor, ou seja, sem direção. Temos que mudar constantemente, temos o ritmo de vida muito acentuado, mas, temos pouca orientação, poucas certezas, não temos muitos espaços para nos inscrever, que nos possibilitem a experiência da segurança, por exemplo.

E em terceiro lugar, está o ponto que consideramos pedagogicamente central, que seria o seguinte: este mundo que estamos descrevendo cria uma necessidade, um desejo, de momentos de intensidade. O que estamos desejando hoje, são momentos de intensidade, momentos sem contingência, momentos em que podemos nos deixar captar por ritmos, nos deixar captar por situações em que o corpo vai formando parte de um corpo místico, não no sentido teológico. Estamos nos referindo, por exemplo, à vontade que sentimos de fazer parte de uma torcida num estádio. Interessante que há vinte anos pensávamos que hoje em dia os estádios estariam vazios, porque é muito mais barato assistir um jogo na televisão. Mas, até no Brasil e, também internacionalmente, os estádios hoje ficam mais cheios do que nunca, assim como as igrejas evangélicas no Brasil. Não tanto pelo jogo ou pelo culto em si, mas para fazer parte da torcida ou daquela liturgia. Exatamente, uma semana atrás, assistíamos o jogo do Flamengo contra Cruzeiro, no Maracanã, em que perdeu a equipe mineira. O jogo foi péssimo, mas a noite foi maravilhosa, pois estávamos no meio de uma grande torcida, fazendo parte daquele grupo.

Religiosamente se pode falar quando, durante a visita de um papa a um país vão milhões de pessoas e, mesmo que essas pessoas, em sua maioria, não sejam muito religiosas, não vão à missa e não saibam muito do papa, querem fazer parte desse grupo. Estamos considerando, no exemplo desses ritos, o fato de que as pessoas desejam se deixar captar por um mundo de contingências, por um corpo místico, fazer parte da corporalidade de uma corporeidade coletiva.

Outros exemplos bem interessantes são aquelas manifestações da Primavera Árabe, mas também aquelas manifestações do Brasil de dois, três meses atrás, em que não podem ser interpretadas apenas politicamente: contra quem ou o que protestam? Talvez sejam momentos em que se realizam, se cumprem desejos de fazer parte de um grupo, de fazer parte de um mundo que não seja contingente. Nesta situação, a tarefa mais importante, mais imediatamente importante de uma nova pedagogia, de uma pedagogia na tradição de “bildung”, de uma pedagogia de presença, poderia ser, não a necessidade de controlar ou de interpretar aquelas manifestações, mas a de as acompanhar ajudando este desejo de presença que se articula nas manifestações, de uma forma existencial nova, ao invés de os taxar simplesmente como protesto. Isto sim poderia ser uma tarefa nova, rica para os educadores desenvolverem no Brasil, desde hoje.

## Referências

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung*. Sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2014.

\_\_\_\_\_. *Em 1926*. Vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. *Graciosidade e Estagnação*. Ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio, 2012.

\_\_\_\_\_. *Produção de presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto e ED. PUC-Rio, 2010.

*Recebido em fevereiro de 2015*  
*Aprovado em maio de 2015*



**HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS***Historiography of Education in Minas Gerais*Maria do Carmo Xavier<sup>1</sup>**RESUMO**

Apresentado na Conferência de Encerramento do VII Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino em História da Educação – COPEHE ocorrido entre os dias 04 e 06 de setembro de 2013, este texto relata o processo de experiências vividas ao longo dos sete encontros que marcaram uma jornada de trabalho, de conhecimentos, de descobertas, de trocas e avanços que se estabeleceram em Minas, no campo da pesquisa e do ensino em História da Educação desde o ano de 2001. Ao prepara-lo para essa publicação, optei por manter a linguagem e as características de um texto que foi escrito para uma exposição oral.

**Palavras-chave:** memória, relato de experiências, Congresso Mineiro de Pesquisa e Ensino em História da Educação; palestra de encerramento.

**ABSTRACT**

Presented at the speech closing in the VII Congress Mineiro of Research and Learning in History of Education - COPEHE occurred between days 04 and September 6, 2013, this text describes the process of experiences over the seven meetings that marked a workday, knowledge, discoveries, changes and advances that have settled in Minas Gerais, in the field of research and teaching in the History of eEducation, since 2001. When preparing it for this publication, I chose to keep the language and characteristics a text that was written for an oral presentation.

**Keywords:** memory, experience report, Congress Mineiro of Research and Learning in History of Education; Closing speech

---

<sup>1</sup> Doutora em História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadora do Centro de História da Educação da UFMG, com participação no projeto interinstitucional “Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil” e “História e Memória da Faculdade de Educação da UFMG” (In Memoriam).

Lembro que a equipe organizadora desse Congresso; os colegas do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto UFOP - junto a outras instituições universitárias, nos brindou com este acontecimento. Todos sabem o quanto é difícil organizar a logística de um evento como este, em meio às demandas da vida acadêmica. Agradeço, especialmente, o grupo de Pesquisas em História da Educação: o professor Marcus Vinicius Fonseca, a professora Rosana Areal, a professora Juliana Hamdan e a professora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela que, num ato generoso, convidaram-me para essa mesa.

O convite é fruto da acolhida amorosa que venho recebendo de amigos e de “lugares institucionais”, nos quais as pessoas conjugam ciência e afeto. Reconheço o quanto reflexões acadêmicas são favorecidas pela troca de experiência nos grupos de pesquisa. Tenho o privilégio de fazer parte de um deles; o Centro de História da Educação – GEPHE/FAE/UFMG – lugar institucional que tem me possibilitado elaborar pesquisas e participar de discussões do campo da história da educação. Compartilho nos projetos de pesquisa - “Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis” e “História e Memória da Faculdade de Educação da UFMG” as presenças generosas do professor Luciano Mendes Faria Filho e da professora Andrea Moreno, no compartilhar conhecimentos e descobertas do trabalho em grupo. Nos últimos dois anos, essa convivência tem preenchido a minha vida de significado, beleza e alegria.

As pessoas que me conhecem sabem o significado dessa experiência na minha vida. Por isso, confesso que, quando recebi o convite para essa mesa, um turbilhão de sentimentos tomou conta de mim. Uma mistura de alegria, medo, ansiedade.... Sentimentos que estão presentes, aqui e agora, mas, quero dominá-los para dar conta da tarefa que me foi confiada.

A vida acadêmica é o lugar das palavras. Palavras que nascem da pesquisa, da reflexão, da necessidade de comunicar ideias, difundir conhecimentos. Palavras encantam, seduzem e desencadeiam ações. Sou atraída diariamente pelas palavras, e, sempre me pergunto: Como aqueles, que são reconhecidamente escritores, lidam com as palavras? Que arte é essa, de transformar ideias em textos?

Diariamente produzimos textos por exigências do ofício. Contudo, percebo a escrita como algo mais que isso. Trata-se de uma operação delicada que exige talento e criatividade. Confesso o meu encantamento com a ideia “ingênua” do texto brotando das mãos do (a) escritor (a). Como acontece numa das cenas do filme “Hannah Arendt”<sup>2</sup>.

Para quem ainda não o viu, Hannah é convidada, em abril de 1961, a cobrir o julgamento do nazista Adolf Eichmann e escrever a respeito. Ao voltar de Jerusalém, ela produz, compulsivamente, um conjunto de textos que deu origem a uma das mais

---

<sup>2</sup> Filósofa e jornalista judia, Hannah Arendt (1906-1975) exilou-se nos EUA em 1941, após a fuga do campo de concentração de Gurs, durante os anos negros da Segunda Grande Guerra. Em 1951, obteve cidadania norte-americana e nesse mesmo ano foi publicado o seu livro “As Origens do Totalitarismo”. Esta obra tornou-se um clássico dentro da comunidade intelectual e lançou a sua carreira nos Estados Unidos. O filme, realizado por Margarethe von Trotta traça o retrato de uma intelectual incompreendida quando se atreve a fazer uma reflexão sobre o Holocausto de um modo absolutamente inovador. Enfrentando duras críticas, se manteve fiel às suas convicções.

notáveis obras da autora, “A Banalidade do Mal”. No filme, cativa-me a cena em que ela escreve o texto. É como se ela se embrenhasse na escrita, vivendo outro tipo de realidade. É como se ela mergulhasse numa caixa de vidros transparentes, na qual percebe tudo, se apropria de tudo.

Conto essa história para dizer que diante do desafio de escrever esse texto desejei, profundamente, escrever com “estilo”. Queria produzir um texto que pudesse revelar a alma dos nossos Congressos. Um texto que fosse capaz de expressar a *experiência e as expectativas* dos nossos encontros.

Apelei então aos espíritos de Hannah Arendt, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e pedi com fé que me ajudassem nessa empreitada. Claro, eles não me socorreram! Mas, em meio a essa pajelança me deparei com os escritos da poetisa, escritora e pesquisadora da inter-relação linguagem, cognição e cultura, professora do CEFET, e, mãe de uma criança pequena. Estou falando de Ana Elisa Ribeiro, autora do artigo, “Tempo de Escrever e Tempo de Publicar” (Suplemento Literário, Jornal Minas Gerais, out/2009)<sup>3</sup>.

Lendo seus inquietantes textos percebi que o medo de “não ter estilo”, de “não saber escrever bem”, poderia ser transposto se assumisse minha maneira pessoal de expressar. Explico: Ana Elisa diz que o “[...] estilo é um conceito controverso para uma ideia vaga de alguma coisa que aflora”. Quando ele existe, quem o detecta é o leitor. O “estilo” é o jeito singular de “arranhar” o papel, de ecoar a voz, de organizar o texto. O estilo está nas escolhas que fazemos em relação às palavras, aos termos, à sintaxe, ao idioleto<sup>4</sup>.

Estimulada por essa ideia me senti “livre” para escrever esse texto a partir do coração, *amorosamente*, sem medo de desequilibrar no timbre. É ousadia dizer que falo de historiografia da Educação em Minas Gerais, título dessa mesa e tema que fui incumbida pelos colegas. Tal temática tem sido contemplada por historiadores cuja reflexão sobre o tema é notória, e suas contribuições têm oferecido suporte ao nosso fazer historiográfico. Não tenho pretensão tão alta. O que trago para essa mesa são as escolhas que fiz para tentar compreender o sentido dos nossos Congressos ocorridos entre 2001 e 2013. Minha opção foi *narrar acontecimentos, sentimentos e expectativas*. O propósito, *explorar as possibilidades* de uma escrita que deseje apreender e reconhecer os nossos Congressos como acontecimento como uma força a partir da qual se desencadearam ações e se efetivaram nossos objetivos.

Mas, o que é acontecimento? Como utilizar essa noção e não cair nas armadilhas do senso comum? Os nossos Congressos são *um acontecimento*? Começo conceituando “acontecimento”, tal como foi apresentado por Pierre Nora num texto escrito em 1974. À época disse o historiador francês:

[...] a história contemporânea viu morrer o acontecimento “natural”, onde se podia idealmente permutar uma informação por um fato real; entramos no reinado da inflação dos acontecimentos e temos que, a bem ou a mal, integrar essa inflação na trama da nossa existência quotidiana.” (NORA, 1974:180)

<sup>3</sup> “Os tempos de Escrever e Publicar”, Suplemento Literário, Belo Horizonte, 10 de outubro, 2009, p.7-9.

<sup>4</sup> Conjunto dos hábitos linguísticos típicos de um determinado indivíduo para sua caracterização linguística pessoal.

Nora sugere que na contemporaneidade prevalece a sensação de que o presente está possuído de um sentido histórico, e essa percepção mudou a aceção e a função dos acontecimentos. A sua veiculação nas mídias promoveu um verdadeiro retorno à história. Por meio delas e somente por elas, o acontecimento marcaria a sua presença. (NORA, 1974: 181). Com esse raciocínio o autor registra o *apagamento da memória do acontecimento* no “ofício dos historiadores” e o liga à questão das mídias, mas, não deixa de reconhecê-lo como matéria prima da história e fenômeno contemporâneo cobrando do historiador a compreensão da sua estrutura e de seus mecanismos.

Na mesma direção Koselleck (2006) reforça a necessidade da estruturação do acontecimento. Para o autor a perpetuação do acontecimento exige uma permanente caracterização do presente em seus aspectos particulares. Os acontecimentos surpreendentes, singulares, dão lugar a histórias, da mesma forma como as experiências ajudam a estruturar, *com o tempo*, a história. Por seu valor paradigmático o acontecimento demarca um novo tempo. Sem esta característica “não se estrutura a ideia do novo, de algo que emerge no tempo”. (p. 53)

Adensando nossa compreensão Paul Ricoeur (1987) afirma que o acontecimento traz em si mesmo, a ruptura e o acontecimento. E algo mais do que acontece; é componente intrínseco da narrativa. Toda narrativa é entremeada de acontecimentos e se articula a experiência de tempo, o tempo se torna humano pela narrativa.

Narrar é uma maneira de estar no mundo e, dessa forma, entendê-lo. Por meio da narrativa reunimos e representamos, *no discurso e no texto*, as diversas perspectivas existentes sobre o tempo. Ao narrar um acontecimento entramos no campo da experiência, no qual traços do passado são rememorados e transmitidos, ao mesmo tempo em que se ingressa num horizonte de expectativas. (RICOEUR, 1996).

Penso nossos Congressos como “*acontecimentos*” que transformaram e desencadearam novos tempos para a pesquisa e para os pesquisadores (as) do campo da história da educação em Minas. A trajetória do COPEHE revela nossas experiências e expectativas. Vou falar de “experiências” e “expectativas” dos nossos Congressos enfatizando a relação entre “saberes e afetos”. Tento traçar um pequeno mapa dos Congressos destacando suas marcas, pontos de referência, direção e caminho percorrido.

### Narrando acontecimentos

O ano de 2001 dá início a esse mapeamento. De lá pra cá foram realizados bianualmente sete encontros de pesquisadores (as) da história da educação em Minas Gerais. A meu ver, o ponto alto dos Congressos está na sua perspectiva itinerante. Esse modo de operar pressupõe o deslocamento e a mudança constante, uma marca forte de um projeto que pretende abarcar pessoas e instituições de diferentes lugares e saberes e produzir novas dinâmicas relacionais, em tempos e lugares distintos.

Associo o projeto à imagem dos delegados literários do século XIX ou dos inspetores do ensino no século XX, ou mesmo de professores itinerantes, que ainda existem por aí. Como eles, o COPEHE percorreu diferentes regiões de Minas [Belo Horizonte,

Uberlândia, São João Del Rey, Juiz de Fora, Montes Claros, Viçosa e Mariana], aprendendo, ensinando, contando histórias... Disse a professora Eliane Marta Teixeira Lopes, na mesa de abertura do I Congresso, ocorrido em março de 2001, em Belo Horizonte, que o verbo contar, “é melhor verbo para acompanhar a palavra história”. Para ela,

A história conta-se oralmente ou por escrito. É isto que faz o pesquisador ao final de seu trabalho de fazer história. Ele conta, narra, aquilo que ninguém sabia, pelo menos da forma como o faz. O historiador ao fazer história, pede espaço nas memórias para aquilo que vai contar. (LOPES, 2002: 62).

Peço a vocês licença para contar histórias dos nossos Congressos. Invoco as memórias.

O I Congresso se realizou nas dependências da Universidade FUMEC em Belo Horizonte entre os dias de 28 a 30 de março de 2001. A convocação para essa ação foi feita pelo Prof. Luciano Mendes de Faria Filho a um pequeno grupo de pesquisadores vinculados a diferentes instituições universitárias da cidade. A ideia era congregar forças e criar um movimento no qual os grupos de pesquisa já constituídos pudessem dialogar, expor e aprofundar seus conhecimentos sobre a área.

Ao contrário do que algumas pessoas aqui presentes podem supor a ideia não surgiu nas famosas caminhadas na orla da Lagoa da Pampulha, realizadas pelos professores Tarcisio Vago e Luciano Mendes, nas quais costumam surgir projetos inusitados. Não. O projeto nasceu de conversas informais entre os pesquisadores da História da Educação da Universidade de Federal de Uberlândia e da UFMG e inaugurou uma perspectiva inédita: reunir recursos humanos e financeiros, de instituições públicas e privadas do ensino superior para dar suporte a organização do projeto.

O clima de expectativa e generosidade de todos os participantes marcou o I Congresso. A escassez de recursos e a simplicidade do material disponível contrastaram com a profundidade das discussões. Foram 61 trabalhos inscritos – cifra modesta – mas que traduziu a diversidade das pesquisas que vinham sendo produzidas em Minas, naquele momento. Nas conferências de abertura questões em torno da identidade do Congresso, das expectativas em relação à escrita da história da educação regional e sobre teoria e método na produção na área foram lançadas e adensadas a cada encontro.

Sobre a identidade do Congresso vale observar que a cada evento, (organizado e sediado em diferentes instituições universitárias mineiras); rupturas e deslocamentos irromperam a cena estabelecendo distinção entre as regiões e configurando particularidades de cada grupo sem colocar em risco a identidade do “acontecimento”. O princípio da parceria foi estabelecido sem abrir mão do caráter singular de cada grupo. Expectativas, demandas locais e as condições objetivas de financiamento e apoio para a realização de cada Congresso, desenharam suas particularidades.

As temáticas apresentadas a cada encontro [quadro] dão visibilidade às escolhas, aos interesses, aos investimentos, às potencialidades de cada Congresso. A adesão dos grupos ao projeto não significou igualar as propostas, ao contrário, assegurou movimentos de valorização de cada grupo e garantiu espaço para a divulgação de trajetórias e projetos de interesses de cada um deles, no tempo da realização de cada Congresso.

Se atentarmos para a perspectiva da produção científica apresentada nos Congressos, questões relevantes e desafiadoras foram destacadas. Dentre elas retomo duas: a especificidade do fazer pesquisa em âmbito regional sem perder de vista outras dimensões espaciais, e a problemática do “lugar” ou do “papel” da história da educação na construção do presente e do futuro.

Sobre o lugar da pesquisa em História da Educação em Minas Gerais, a nossa saudosa professora Ana Casasanta, destacou que em Minas, como em todo o país, a pesquisa em História da Educação só se consolidou nos anos de 1980, momento no qual surgiram os primeiros resultados dos programas de pós-graduação instalados na década de 1970. Ela rememorou a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE) entre 1956 e 1966 que, apesar de sua relevância não foi foco de interesse no projeto da pós-graduação no Brasil. Ao final de sua fala sugeriu temáticas para a pesquisa e reivindicou maior investimento no campo teórico-metodológico e rigor nas *indagações* ao passado, postura que segundo ela, permite ao pesquisador “pensar em bases mais sólidas e realistas, nossas futuras ações como educadores, pois a memória alimenta a cultura, nutre a esperança e torna humano o ser humano” (PEIXOTO, 2002).

A “expectativa” de Ana Casasanta toca o nosso coração. Categoria fundamental no pensamento de Koselleck, a “expectativa” aponta para o “não experimentado”, a esperança que temos; o desejo e vontade, a inquietude; mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade que formam parte da expectativa e a constituem. A expectativa se efetua no hoje, é futuro feito presente. Para Koselleck a “*expectativa*” e a “*experiência*” tematizam a “condição humana universal” e tornam possível a existência na história, tanto no plano da realidade, quanto no do conhecimento, porque os humanos são seres temporais, constituídos pelas experiências do passado, ao mesmo tempo em que é capaz de planejar o futuro, atualizando-o no presente.

A relação do homem com a temporalidade é permeada por experiências e expectativas. Não há conhecimento, recordação ou vivência do passado que não seja informada por uma visão de futuro e vice-versa. A “*experiência*” é um passado presente, no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser recordados. Quanto às “*expectativas*”, elas não podem ser inteiramente deduzidas da “*experiência*”, e não podem existir de forma completamente independente. É na tensão entre estas duas dimensões que Koselleck identifica algo como o “tempo histórico”. (Koselleck, 2006). A partir das reflexões de Koseleck é possível dizer que *cada presente fabrica uma pesquisa*, contando com o conhecimento disponível a cada tempo e tem potência para se reinventar, pois a cada investigação do passado é possível perceber como sujeitos humanos combinam “*experiências*” a “*expectativas*” de futuro.

Atingimos então o segundo ponto do mapeamento que propus: a direção e os caminhos percorridos, as referências produzidas pelos congressos. Se o I COPEHE abriu um horizonte de expectativas, o II COPEHE, que ocorreu em Uberlândia entre os dias 6 a 09 de maio de 2003 e foi organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação da UFU, produziu uma nova experiência, na qual a dimensão do tempo e do espaço foi visivelmente expandida. O evento contou com 151

trabalhos inscritos e reuniu mais de 600 acadêmicos, entre conferencistas, organizadores, expositores de trabalhos e assistência. As atividades aconteceram num espaço específico de um grande Shopping pela manhã e noite, o que tornou possível maior participação dos universitários da região, que tiveram a oportunidade de ouvir importantes intelectuais da área. De modo particular, as reflexões sobre a produção da pesquisa e o ensino da história da educação ampliaram o campo de visão em torno da temática da invenção das instituições escolares públicas e a profissão docente, e aproximou pesquisadores oriundos de regiões geográficas e instituições diversas, alargando o intercâmbio de experiências e saberes.

O III COPEHE aconteceu na cidade colonial de São João Del Rey entre 2 e 5 de maio de 2005, no espaço da UFSJ. Os registros do congresso dizem das expectativas dos organizadores em produzir um movimento de renovação das temáticas de pesquisa. Para tanto encomendaram estudos que foram produzidos e apresentados pelos conferencistas a partir de quatro eixos: a pesquisa e o ensino em história da educação, fontes de investigação, gênero, etnia e educação, a relação entre a construção da nação e os projetos de escolarização. Em torno deles 86 trabalhos foram apresentados. Participaram das comunicações e das conferências estudantes e pesquisadores da região e de outros pontos do estado e do país. As temáticas debatidas no Congresso estimularam reflexões sobre o processo de renovação no campo da pesquisa e da escrita em História da Educação, que foram acompanhadas por um público encantado pela beleza e sensibilidade das apresentações de música colonial brasileira, espalhadas pela cidade.

O IV Congresso teve lugar no campus da UFJF, entre 7 e 10 de maio de 2007 e recebeu um público de 255 pessoas e 178 trabalhos. Na conferência de abertura a historiadora Ângela Castro Gomes analisou a importância e a dificuldade do projeto político da Primeira República sondando o papel dos intelectuais engajados no referido projeto. As nuances da relação intelectuais e educação estiveram presentes em boa parte dos trabalhos apresentados que trataram de questões da cultura, das práticas educacionais, da imprensa e formação docente. Nos debates e nos diferentes discursos e textos que circularam pelo congresso, preocupações em torno da produção de uma história regional; implicações e problemas investigados e relação com os projetos nacionais, mobilizaram pesquisadores. As reflexões relacionadas à escolarização e à invenção das instituições escolares públicas no Brasil aguçaram a expectativa e o desejo dos pesquisadores em contribuir na conquista do direito à escola de qualidade para todos.

O V COPEHE aconteceu na ensolarada cidade de Montes Claros entre os 05 e 07 de maio de 2009 e contou com a participação solidária de diversas pessoas e instituições que co-organizaram o evento. Pela primeira vez elegeu-se uma temática para orientar os trabalhos. A poética ideia “(Re)Visitando as Minas e Desvelando os Gerais” inspirou a organização das conferências, mesas-redondas, comunicações orais e pôsteres; um total de 158 trabalhos inscritos. De maneira geral novos olhares sobre temas e problemas de pesquisa em história da educação em Minas ganharam espaço no evento. Os trabalhos apresentados contemplaram diversos tópicos; a relação campo cidade, as conexões entre educação e desenvolvimento, os pressupostos científicos e a materialidade da escola.

A necessária reflexão sobre história regional, estimulada pela temática do V Congresso “(Re)Visitando as Minas e Desvelando os Gerais” foi iniciada pelo prof. Luciano Mendes na mesa de encerramento do evento, quando ao propor a necessidade de um aprofundamento dos conceitos de região e de regional e sua utilização como critério de classificação, que em alguns casos produz efeitos no mínimo indesejáveis. Nas escolhas que fiz para organizar este texto não cabe uma reflexão mais estruturada de uma problemática que continua em aberto. Resta a expectativa de que a experiência nos ajude a lidar com as tensões que envolvem o tema, atualizando-o.

O VI COPEHE, foi realizado na cidade de Viçosa entre 16 e 18 de agosto de 2011 elegendo como tema “10 anos – Balanços e Perspectivas da Pesquisa em História da Educação em Minas”. Na chamada “cidade universitária” o Congresso fez parte do calendário comemorativo dos 85 anos [hoje 87] da Universidade, criada em 1926 e dos 50 anos da Pós-graduação da UFV. No clima dessas comemorações, a ideia de um balanço dos 10 anos dos Congressos de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais foi a tônica do encontro. A tarefa de produzir tal balanço coube à professora **Cynthia Greive Veiga**, que nos ofereceu um importante inventário do conjunto de trabalhos apresentados entre 2001 e 2009. Atualizando esses dados, observa-se certa constância nas temáticas e abordagens dos problemas de pesquisa ao longo do tempo, o que não quer dizer que as pesquisas venham se repetindo, ao contrário, elas se reatualizam indicando pertinência dos temas e a necessidade de se reforçar o investimento de maneira a esclarecer no âmbito dos conceitos de “região” e “história regional”, os paradoxos dos cenários contemporâneos e repensar o sentido da pesquisa em História da Educação que se processa interna e externamente ao espaço escolar.

### Finalizando...

Neste VII COPEHE, que ocorre em Mariana, primeira Vila e primeira Capital da então “Capitania de Minas Gerais”, a força do passado instiga pensar o futuro. Percorreremos até aqui um ciclo, uma jornada de trabalho. Nossa “experiência” registra a crescente produção da pesquisa em história da educação, elaboradas em diferentes instituições mineiras. Nesses doze anos, ampliamos a perspectiva das parcerias institucionais, das trocas acadêmicas, da escrita de artigos, as publicações coletivas - frutos do trabalho e da discussão de temas e problemas que abarcam o dia a dia de cada um de nós. A cada Congresso estabelecemos uma escuta cuidadosa e uma crítica construtiva, na pluralidade de nossas pesquisas. Aprofundamos e refinamos conhecimentos com consciência de quem somos, e, do que nos afastamos. Fizemos história! E, o mais interessante, fizemos história repartindo “saberes e afetos”.

Diante da ideia de que concluímos uma jornada, um circuito, entre as diferentes regiões de Minas e as ideias que circularam nesse VII Congresso “A escrita da história da educação no Brasil e em Minas Gerais”, cabe perguntar. Qual é o nosso horizonte de “expectativas”? Francisco Iglésias, importante historiador mineiro, cujo nome batiza esse auditório, nos dá dica.

Interesso-me pelo estudo do Brasil recente porque sou muito ligado às coisas que acontecem à minha volta. A questão da temporalidade inclui o futuro, mas acho que a esse respeito o historiador deve ser muito prudente. Com o presente, sim, o historiador deve estar muito preocupado. Minha preocupação maior é com o aqui e agora, com o que me cerca, com o mundo em que vivo. Meu convívio e entusiasmo pessoal com a história vêm ao encontro dos problemas do presente. Não acredito em historiador que não tem interesse pelo que está acontecendo hoje”<sup>5</sup>.

### Referências

- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Ensinar História da Educação. In. LOPES, Ana Amélia Borges (org) Anais do I Congresso de História da Educação em Minas Gerais, Belo Horizonte, Editora FUMEC, 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado, Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-Rio, 2006.
- NORA, Pierre. O Regresso do Acontecimento, in Jacques Le Goff e Pierre Nora (org.) Fazer História, trad. Maria Eduarda Correira. Lisboa: Bertrand, 1974
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A Educação mineira na história: notas para um inventário. In. LOPES, Ana Amélia Borges (org) Anais do I Congresso de História da Educação em Minas Gerais, Belo Horizonte, Editora FUMEC, 2002.
- REIS, José Carlos. O Conceito de Tempo Histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”: Uma Articulação Possível. Revista de Filosofia, Vol. 23, N.73 (1996). Cf. <http://www.faje.edu.br/eriódicos/index.php/Sintese/article/view/989/1428>.
- RICOEUR, Paul. Teoria da Interpretação. Lisboa: Edições 70, 1987.
- RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Campinas: Papyrus, 1996. V. 1, 2, 3.

*Recebido em fevereiro de 2015  
Aprovado em maio de 2015*

---

<sup>5</sup> Cf. [http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/francisco\\_iglesias\\_31.html](http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/francisco_iglesias_31.html) Entrevista concedida a professora Maria Efigênia Lage (Departamento de História/UFMG) e Roberto Barros de Carvalho (Ciência Hoje) junho, 1991.



ARTIGOS

---

*PAPERS*



**RURALIDAD, ANALFABETISMO Y TRABAJO EN LA ARGENTINA. PROYECTOS Y ACCIONES DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1930-1940)**

*Rurality, illiteracy and work in Argentina. Projects and activities of the National Education Council (1930-1940)*

Adrián Ascolani<sup>1</sup>

**RESUMEN**

En la primera mitad del siglo XX, las escuelas primarias rurales de Argentina se caracterizaron por su efectividad para alfabetizar masivamente a la población. La considerable inversión estatal permitió sostener una oferta pública de enseñanza universal y gratuita en expansión. No obstante, los altos niveles de analfabetismo y de deserción escolar en las zonas agrarias representaron un problema de difícil resolución. También existieron tensiones entre las concepciones de educación integral y de educación utilitaria, y no se logró una real convergencia de acciones entre los gobiernos de la Nación y de las provincias. En este artículo se analizan las decisiones tomadas y los logros alcanzados por el Consejo Nacional de Educación en cuanto a la creación de un amplio subsistema de escuelas rurales, así como los fracasos y autocríticas que los inspectores escolares manifestaron en algunas de sus principales reuniones técnicas.

**Palabras clave:** Educación rural - Analfabetismo rural - Educación para el trabajo - Inspectores escolares

**ABSTRACT**

In the first half of the twentieth century, rural primary schools in Argentina were characterized by their effectiveness massively illiterate population. Considerable government investment allowed to hold a public offering of free universal education in expansion. However, high levels of illiteracy and school dropouts in agricultural areas represented a difficult problem. There were also tensions between conceptions of integral education and utilitarian education, not a real convergence of actions was achieved between the governments of the Nation and the provinces. In this paper we analyze the decisions taken and the achievements made by the National Council of education in terms of the creation of a large subsystem of rural schools, as well as failures and self-critical school inspectors said some of their main technical meetings

**Keywords:** Rural education - Rural illiteracy- Education for work- - School inspectors

---

<sup>1</sup> Doctor en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador independiente y Director del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: ascolani@irice-conicet.gov.ar

Durante la larga crisis de 1930, el Consejo Nacional de Educación (CNE)<sup>2</sup> tuvo el desafío de sostener y ampliar un extendido subsistema de escuelas primarias en el campo, cuya estructuración había sido emprendida en la coyuntura de impulso a la educación para el trabajo que se extendió desde la superación de la crisis económica de 1890 hasta el Centenario, es decir en el marco de gobiernos que simpatizaron con el proteccionismo económico primero y con el modernismo luego. En esa etapa se crearon las escuelas normales regionales, las escuelas primarias rurales encuadradas en la Ley 4874 (1905), patrocinada por el senador Manuel Láinez,<sup>3</sup> las escuelas normales de preceptores rurales, y las escuelas normales rurales en las provincias con mayor producción agropecuaria (Ascolani, 2007). Estas instituciones no pudieron mantener el sentido original que motivó su surgimiento, consistente en desarrollar un currículo adecuado a las necesidades económicas regionales, ya expresado premonitoriamente en la Ley 1420 (1884)<sup>4</sup>, refiriéndose a las jurisdicciones llamadas *territorios y colonias nacionales*,<sup>5</sup> donde estaba iniciándose la explotación productiva. No obstante, la educación primaria de las escuelas del campo siempre mantuvo un nexo inevitable con la ruralidad, ya sea por su componente humano o bien por las expectativas de actores políticos, corporativos e intelectuales interesados en el desarrollo agropecuario.

La década de 1930 fue de plena experimentación en América Latina en cuanto a las estrategias y posibilidades materiales de alfabetizar a la población rural y de transformar la mentalidad campesina bajo criterios que podían diferir en cuanto al modelo capitalista, cooperativo o socialista de la tenencia y explotación de la tierra y de la organización del trabajo y de la circulación de bienes, pero que se asemejaban en cuanto a los patrones comunes racionalistas que alentaban el carácter intensivo, diversificado, científico y estable de la producción, y en algunos casos el carácter regulado de la comercialización (CIVERA, ALFONSECA y ESCALANTE, 2011). Estos factores eran los que habían permitido a algunos países llegar a resultados exitosos en términos de acumulación y de bienestar para los productores directos. En Argentina, como en Brasil, la producción de agroexportación provocaba un deseo de acelerar la adopción de esa cultura de producción y de trabajo rural. La confianza regeneradora que se tenía con respecto a la educación escolarizada hizo que las nociones de agricultura y ganadería fueran contempladas como materia de la instrucción primaria. Desde esa inclusión optimista en la Ley 1420, y en sus homólogas de las provincias, poco se había podido hacer por la dificultad para completar el complejo circuito e infraestructura que incluía: formación de maestros especiales; currículo orientado y práctico pero respetando la educación integral; instalaciones con parcelas de

---

<sup>2</sup> En Argentina, la Ley 1420 (1884) estableció funciones para el Consejo Nacional de Educación como organismo encargado de la educación primaria en Capital Federal y en las regiones del país que estaban fuera de las jurisdicciones provinciales, es decir los Territorios y Colonias Nacionales, otorgándole autonomía técnica para la gestión del subsistema educativo que tenía a cargo, aunque no dejaba de ser dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

<sup>3</sup> Escuelas dependientes del CNE, instaladas en las provincias para subsanar la insuficiente cobertura de escuelas dependientes de los gobiernos provinciales en las zonas rurales.

<sup>4</sup> Ley de educación primaria universal, obligatoria y gratuita, que regía en Capital Federal y los territorios y colonias nacionales.

<sup>5</sup> Estas jurisdicciones dependían directamente del gobierno nacional, es decir que carecían de gobiernos electos por sus habitantes, a diferencia de las provincias.

tierra; herramientas y útiles usuales en la producción agropecuaria; aceptación de los padres con respecto a la formación para el trabajo escolarizada. Estos temas han sido abordados recientemente (ASCOLANI, 2007, 2012, 2013; GUTIÉRREZ, 2005, 2010, MAYER, 2014) pero aún no han despertado el mismo interés que se percibe en las investigaciones sobre la historia de la enseñanza agrotécnica de nivel secundario. (GUTIÉRREZ, 2007, 2015; ASCOLANI, 2011; MOYANO, 2011; RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, 2012)

En este artículo<sup>6</sup> procuraremos develar las consideraciones que las autoridades del Consejo Nacional de Educación (CNE) –organismo de gobierno de la educación primaria, con autonomía técnica pero dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, con funciones establecidas por la ley 1420– tuvieron acerca de la educación rural y del analfabetismo en el campo. Lo haremos a través de fuentes que la mayoría de las veces reconocen tangencialmente o tácitamente la ruralidad, y menos aún las ruralidades, en el sentido de las múltiples heterogeneidades productivas y sociales en las escalas regional y zonal. No obstante, ésta condición puede deducirse toda vez que se haga referencia a las escuelas primarias creadas en la provincia por imperio de la ley 4874, más conocida como la Ley Láinez (AAVV, 2007)<sup>7</sup> dado que las mismas debían ser solicitadas y creadas en zonas rurales, aunque algunas fuesen instaladas en zonas suburbanas las ciudades del interior.

En ocasiones nos referiremos a las escuelas de territorios nacionales, con la precaución de tener en cuenta que en éstas jurisdicciones las cifras globales no permiten distinguir los tres tipos de escuelas que dependían del CNE: a) escuelas de las pequeñas ciudades que eran capitales de territorio, b) escuelas de villas rurales donde la urbanidad y ruralidad convivían y se fusionaban, pero donde había factores demográficos y sociales que las diferencian del ámbito estrictamente rural; c) escuelas de campo, con tres particularidades básicas que las distinguen de las otras: predominancia de alumnos hijos de agricultores o de peones permanentes; aislamiento de diferente grado en la dinámica cotidiana y en la socialización de su comunidad escolar; y frecuente subalternidad material de la escuela y formativa de los docentes. Hemos elegido la década de 1930 porque es un momento de transición, en el cual se suprimieron algunas realizaciones institucionales del período radical previo –las escuelas normales rurales, que formaban en dos años a un magisterio cuyo destino sería exclusivamente las escuelas primarias elementales, y las escuelas de Nuevo Tipo, primarias con formación para el trabajo (ASCOLANI, 2007 y 2012)–, a la vez que se experimentaron con relativo éxito algunas modificaciones para hacer más orgánica la oferta educativa nacional y provincial. Por otro lado, es el momento en el cual las escuelas rurales asumieron una misión social asistencial manifiesta, debido al fuerte impacto de la crisis económica que se prolongó durante toda la década (BILOUROU, 2008).

---

<sup>6</sup> Este artículo es una versión ampliada y corregida de la ponencia “Imaginarios sobre la educación primaria rural en Argentina, en la década de 1930”, presentada en las *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Comodoro Rivadavia, 16 al 18 de septiembre de 2015.

<sup>7</sup> Esta publicación tiene diversos artículos que hacen un tratamiento exploratorio sobre el pensamiento educacional de Manuel Láinez y sobre la sanción de la Ley 4874.

### La unificación de la enseñanza: nación y provincias, ciudades y campo

Desde 1930 hasta 1932 el CNE, estuvo presidido por el ingeniero tucumano Juan B. Terán –ex rector de la joven Universidad Nacional de Tucumán–, quien realizó una política de reajustes presupuestarios y administrativos en torno a las situaciones que entendía eran irregulares: suprimió las escuelas de Nuevo Tipo –escuelas primarias profesionales creadas en 1929 y acusadas de ser objeto de corrupción–, y redujo el número de escuelas primarias rurales y de adultos (TERÁN, 1932). La orientación del CNE en ese momento no fue contraria a la educación práctica como algunos han sugerido (Puiggros, 1992, p. 71), sino a la finalidad profesional de la escuela primaria, siendo éste un criterio compartido por amplios sectores, no sólo urbanos. Téngase en cuenta que la Federación Agraria Argentina, principal organización gremial de los agricultores de la región cerealera, bregaba por una escuela alfabetizadora que llegase a toda la población rural, y no por una escuela primaria orientada a la práctica agrícola (Ascolani, 2013).

En 1933 la presidencia del CNE pasó a otro ingeniero, esta vez un encumbrado profesional porteño, Octavio S. Pico, acompañado de los vocales Félix Garzón Maceda –ex gobernador de la provincia de Córdoba, perteneciente al Partido Demócrata–, el abogado José A. Quirno Costa y el médico y profesor normal José Rezzano –conocido difusor de la renovación escolanovista–, Nicolás A. Avellaneda y Alfonso de Laferrere. Este grupo heterogéneo de notables encaró una acción institucional intensa, en la cual las escuelas primarias rurales tuvieron una etapa de crecimiento, aunque de relativa innovación. Ha sido señalada la característica nacionalista autoritaria y espiritualista de la mayoría de estos funcionarios (Escudé, 1990), lo cual efectivamente sólo corresponde al perfil de algunos de ellos, no obstante sus ideas y acciones trascienden la simple combinación de esos dos elementos.

Al recrudecer la crisis de 1930, el analfabetismo se tornó un tema fundamental de la agenda educacional. En agosto de 1933 fue tratado este problema en la Cámara de Diputados de la Nación, planteándose la necesidad de concertar más eficazmente la acción y los recursos de la Nación y de las provincias, dado que se estaban cerrando escuelas primarias provinciales al mismo tiempo que se abrían escuelas Láinez no únicamente en zonas rurales, como la ley lo preveía. A la vez, aunque había mayor número de docentes y de escuelas había decrecido la matrícula escolar. A partir de estos desajustes, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel M. de Iriondo afirmó que la escuela primaria tenía una organización dispendiosa, desvirtuándose la aplicación de la Ley 4874. En 1933 el presupuesto para educación ascendió a la elevada suma de 158 millones de pesos, de los cuales 96 millones fueron aportados por el gobierno nacional y el resto por las provincias, y eso permitía niveles de alfabetización muy superiores al resto de los países de América Latina –una inversión educativa de 105 pesos por alumno era una cifra realmente alta–, no obstante no había una clara noción de la evolución y de la distribución zonal de los analfabetos existentes en el país, porque los datos censales, luego del Censo Nacional de

1914, fueron resultado de iniciativas provinciales. En abril de 1931 se realizó el Censo Escolar Nacional –cuya utilidad fue relativa porque las cifras publicadas eran muy globales– revelando que los niños en edad escolar –de 5 a 13 años– ascendían a 2.108.286. A diferencia de lo que puede presuponerse, aquellos que residían en las provincias de la rica región agroexportadora y no cumplían con la obligación escolar representaban las cifras más altas del país: el 32% en Buenos Aires, 29% en el territorio de La Pampa, 28% en Córdoba, 28% en Santa Fe, y 22% en Entre Ríos. Como referencia comparativa, en Capital Federal no concurrían a las escuelas el 10% y en el resto de las provincias y territorios nacionales el promedio era del 20%.<sup>8</sup>

En la apreciación del gobierno nacional, era evidente que las provincias no cumplían su obligación de garantizar la educación primaria y esta situación reforzaba la necesidad de su intervención, como lo afirmara el ministro al expresar: “Sin anticiparme a la cuestión, con un juicio que pudiera ser inoportuno, creo que si las provincias se despreocuparan de sus deberes relativos a la educación, la opinión pública miraría como única y eficaz solución de ese abandono la necesidad de que todas las escuelas primarias de la República pasasen a dependencia de la Nación.” (CNE, 1934, p. 15). Esta amenaza era en verdad un llamado de atención porque la nacionalización de la enseñanza primaria era inconstitucional al contradecir el Art. 5 de la Constitución Nacional: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria.” No obstante, este artículo no podía dissociarse del Art. 67, que establecía para el Congreso de la Nación la atribución de “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria...”<sup>9</sup> Esta última disposición permitió al Congreso de la Nación sancionar la ley Láinez en 1905 (Marengo, 1991, p. 136). Aunque en este caso se requería el consentimiento de las provincias para que el CNE estableciera sus escuelas primarias rurales en sus respectivas jurisdicciones, había sido un avance sobre las atribuciones de los gobiernos provinciales, que dejaba un precedente para futuras acciones con esta lógica centralista.

En 1933 el CNE proyectó una ley de unificación de la enseñanza primaria y el PE lo elevó a la consideración del Congreso de la Nación, bajo la siguiente consideración:

Un análisis desapasionado del asunto nos lleva directamente a la conclusión de que una enseñanza primaria dirigida por una sola autoridad, con programas uniformes en general, variables solamente para adaptar sus enseñanzas especiales a las modalidades de cada región, tendrá alcances extraordinarios desde cualquier punto de vista que se considere (CNE, 1937, p. 7).

<sup>8</sup> Porcentajes calculados en base a los datos censales reproducidos en TERÁN, 1932, p. 135.

<sup>9</sup> Constitución Nacional Argentina, sancionada por el Congreso General Constituyente en 1853, reformada por la Convención Nacional en 1860 y con las reformas de las convenciones de 1866 y 1898.

El proyecto de “nacionalización de la enseñanza” no fue posible, de modo que el CNE reorientó su acción a buscar acuerdos sobre algunas acciones concretas, a través de un “plan de armonización de los esfuerzos de la nación y las provincias” dando un papel fundamental a los inspectores seccionales de provincias. Estos tenían como instrucciones: estudiar la distribución más adecuada de las escuelas para evitar superposiciones; proponer la entrega paulatina de las escuelas nacionales ubicadas en ciudades a las provincias, debiendo llenar las vacantes de maestros que se produzcan; determinar en qué lugares debían crearse los grados 5° y 6°, a cargo de las provincias, funcionando en escuelas nacionales y con planes de estudio que impliquen una continuidad con los grados elementales; establecer escuelas ambulantes en zonas de población dispersa en las cuales las escuelas no llegasen a los 20 alumnos, o bien “concentraciones” diarias de alumnos en un radio de 15 km facilitándoles su traslado y dando la merienda escolar; unificar la enseñanza armonizando los planes y programas, con estas bases:

- a) Mínimum determinado por el Art. 12 de la Ley 1420 para los cuatro primeros grados.
- b) Adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada zona, vinculándola a las industrias propias, a las necesidades culturales del obrero que surgen de las actividades comunes y al estímulo de pequeñas industrias domésticas.
- c) Cultura nacionalista intensificada en todas las enseñanzas a que pueda asociarse.
- d) Unificación de la edad escolar.<sup>10</sup>

En noviembre de 1933 el CNE hizo algunas aclaraciones con respecto a las instrucciones dadas a los inspectores seccionales en la sesión del 13 de octubre de 1933, sobre armonización entre nación y provincias, relativas acuerdos a que debían arribar sus inspectores seccionales con las autoridades gubernativas provinciales, y que el CNE aprobaría ad referendum. Dando marcha atrás, éste resolvía que mientras el estado de las finanzas de las provincias siguiera deprimido, no se podría entregar escuelas o aulas, y que tampoco era conveniente la alternativa de que coexistieran en la misma escuela autoridades y regímenes diferentes, de modo que si se creasen divisiones de 5° y 6° grados o grados elementales o infantiles a cargo de las provincias en las escuelas nacionales, deberían funcionar en turnos diferentes al de éstas. El CNE le proporcionaría instalaciones y útiles escolares, como hacía con las escuelas de adultos que gestionaban las provincias, municipalidades o asociaciones populares. También cubriría la necesidad de maestros hasta que concretara una eventual refundición de escuelas pasando a depender totalmente de la provincia. Esta acción concurrente parece no haberse concretado con excepción de la provincia de Santiago del Estero, donde su Consejo General de Educación ofreció crear los grados 5° y 6° en varias escuelas Láinez y el CNE autorizó el funcionamiento de diez escuelas ambulantes, además de aprobar la unificación de programas tomando como base el vigentes en las escuelas provinciales. La resolución de implantar *escuelas auxiliares* anexas a las escuelas Láinez, propuestas por la inspección general de provincias, en los lugares

<sup>10</sup> CNE, expediente 16972/P/933, 13/10/1933, reproducido en CNE, 1937, p.141.

donde hubiere un mínimo de 20 niños en edad escolar y preferentemente donde se cuente con locales cedidos es un indicio de que el plan de armonización que sugería un inicio de transferencia de la gestión nacional a la provincial no se estaba concretando realmente.

El peso cuantitativo de las escuelas, personal y alumnos de jurisdicción nacional en provincias, resultante de la aplicación de la Ley Láinez era contundente. La comparación de los datos estadísticos permite ver que la estrategia del CNE en las provincias fue crear gran cantidad de escuelas, con mínima dotación de personal docente, que permitiera cubrir una demanda dispersa (véase cuadro n° 1).

**Cuadro n° 1:** Escuelas dependientes del CNE en 1930

	Escuelas	Personal	Inscripción alumnos
Provincias	3549	8.622	283.410
Territorios	1010	3.903	98.128
Capital Federal	487	13.883	237.693
Adultos	292	3.071	24.467
Esc. Complementarias	s/d	s/d	57.052

**Fuente:** Cifras extraídas de CNE, 1937, p. 7.

Tomando como punto de partida las cifras del cuadro n° 1, si comparamos las escuelas primarias nacionales de provincias con las de territorios nacionales, en el período 1930-1937, queda a la vista que el desarrollo de ambas tuvo diferencias, según los indicadores que tomemos:

El número de escuelas Láinez tuvo una caída del 9% desde 1930 a 1932, pero desde esta fecha hasta 1937 creció un 13%. En cambio las escuelas de territorios nacionales tuvieron desde 1930 a 1937 un crecimiento sostenido del 29%. El personal docente disminuyó un 3% en las escuelas Láinez, desde 1930 a 1932, pero desde esta fecha hasta 1937 creció un 54%. En cambio las escuelas de territorios nacionales tuvieron desde 1930 a 1937 un crecimiento prácticamente sostenido del 36%. Los alumnos inscriptos en las escuelas Láinez crecieron desde 1930 a 1937 en forma constante un 35%, mientras que los alumnos en territorios nacionales aumentaron un 54% –en 1932 tanto el número de escuelas como de alumnos tuvo una muy leve baja–. Comparando 1933 y 1936, el gasto total en educación pasó de 46 a 54 millones de pesos en Capital Federal; de 24 a 31 millones en provincias, y de 14 a 18 millones en territorios nacionales. Esto significa que fue en provincias donde era mayor el incremento.<sup>11</sup>

Desde 1933 a 1937 el CNE creó 893 escuelas, luego de que las inspecciones estudiaran las necesidades zonales. Aumentó así la inscripción, incorporando 129.375 alumnos. Las inspecciones detectaron que la falta de concurrencia se debía a la insuficiente cantidad de grados elementales y superiores. Luego de creados éstos –3° a 6° grado según la necesidad local, siendo 7.600 nuevas divisiones–, en colaboración con las provincias,

<sup>11</sup> Se han redondeado las cifras proporcionadas en CNE, 1937, p. 23.

hubo un aumento de 28.596 alumnos en ese período –excluida Capital Federal– y permitió a muchos la finalización del ciclo primario completo en las zonas urbanas. Destinadas a la población escolar diseminada en zonas rurales se crearon 146 escuelas auxiliares, de bajo costo, con locales pequeños y modestos, con un maestro a cargo, y dependientes de una escuela Láinez próxima.

Los datos oficiales indican que las 14 provincias destinaban a la educación primaria 60 millones de pesos. A esto se sumaba la subvención nacional de 4.530.000 pesos, y 34 millones de pesos aportados por la Nación para sostenimiento de las escuelas Láinez, en 1937. Sin embargo, estos logros no implicaban el éxito definitivo. El propio CNE declararía en 1937, en el balance de cuatro años de gestión, que las provincias no habían cumplido eficazmente su obligación de asegurar la educación primaria, y que la Ley Láinez se había tornado insuficiente porque sus escuelas se limitaban a cuatro grados elementales y a la vez no se había podido corregir la duplicación de servicios educativos en lugares donde las provincias también tenían escuelas, creándose malestar y hostilidad entre los docentes porque en las escuelas nacionales se cobraban mayores salarios y tenían mayor jerarquía debido a su titulación y sus antecedentes laborales (CNE, 1937, p. 8).

La expansión del número de escuelas se hizo privilegiando la inversión en ampliación de la planta docente, lo cual implicaba una incidencia negativa en la ampliación de la infraestructura edilicia. El subdirector de la Dirección General de Arquitectura del CNE, Isaías Ramos Mejía, hizo público que en 1932 el 84% de las escuelas del CNE habían funcionado sin local propio, la mayoría en viviendas no adecuadas, frías y sin luz. Ese año se bosquejó un ambicioso plan de edificación escolar – no concretado, a causa de la crisis económica– que preveía la construcción de 401 edificios de 10 aulas en capital federal, 5.518 edificios en provincias y 881 en territorios nacionales – de una, dos y tres aulas–, con una inversión de 109.663.00, 134.814.000 y 21.123.000 pesos, respectivamente (RAMOS MEJIA, 1936, p. 49).

### **La Conferencia Nacional sobre el analfabetismo: la ruralidad, una categoría ausente**

El ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel M. de Iriondo expuso, en agosto de 1933, en la Cámara de Diputados de la Nación su preocupación por la persistencia del analfabetismo en el país. Fruto de este interés, por medio de un decreto del Poder Ejecutivo, del 19 de junio de 1934, fue convocada la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, y realizada en la ciudad de Buenos Aires, desde el 29 de octubre al 7 de noviembre de 1934. Su objetivo era establecer las causas y medios para “combatir el analfabetismo”, sin detenerse en cuestiones doctrinarias de la pedagogía o didácticas que desviarán el debate y obstaculizarán los acuerdos. De esta forma se reconocía que el problema del analfabetismo tenía causas geográficas, económicas y pedagógicas, que daban particularidades regionales al problema. Lo urbano y lo rural no aparecía claramente expresado como factor diferenciador, pero la referencia central a la dispersión de la población, la falta de atención a la salud del escolar y las deficientes condiciones de alimentación y de vida (CNE, 1934, p. 15), tenía una tácita correspondencia con la realidad

cotidiana de los trabajadores rurales, fuesen proletarios, campesinos, arrendatarios, o propietarios minifundistas. Sintomáticamente, la finalidad que aparece en el decreto del Poder Ejecutivo que convocaba a esta reunión era la de educar al elector, con una concepción enteramente sarmientina, parafraseando la expresión de Horace Man sobre el carácter destructor encarnado por las “muchedumbres de ignorantes”.

Organizada en seis comisiones, la Conferencia Nacional sobre el analfabetismo fue escenario de debate entre alrededor de ochenta notables, muchos de ellos prestigiosos pedagogos, profesores y funcionarios. Fueron designados como delegados de los gobiernos de provincias y de territorios nacionales, y también intervinieron miembros de las dos comisiones de instrucción pública de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores, autoridades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación. Aunque su convocatoria conmemoraba el cincuentenario de la ley 1420, de educación primaria universal y obligatoria, no se trató de una reunión exegética, no obstante sus resoluciones reafirmaron la actualidad de dicha ley y de su ampliatoria, la ley 4874.

Las resoluciones de la Conferencia dan una idea clara de las reformas que se permitían imaginar para la educación rural, muchas veces extensibles también a las escuelas urbanas. Es interesante ver que la ruralidad se define muchas veces por la exclusión de la educación en el campo con respecto a los beneficios para las escuelas y habitantes urbanos. En términos estrictos, salvo las contadas veces que se alude específicamente a la educación rural, es -como hemos señalado- a través de las referencias a las escuelas creadas por la 4874 donde se percibe la referencia implícita a la ruralidad.

En el plano curricular, la Conferencia se expidió a favor de la unificación del plan general de estudios con programas sintéticos comunes en el ámbito nacional, provincial y municipal, para facilitar el paso de una jurisdicción a otra, dejando a los directores y maestros la libertad de ajustarlos a “las necesidades o modalidades” de cada zona. En lo específico de la enseñanza rural, se reafirmaba una vez más la necesidad de cumplir el art. 6° de la ley 1420, que establecía la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería, pero diciendo que ese artículo preveía la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de la campaña, de acuerdo con las características regionales, con una orientación de educación general, inclinando a los niños hacia la vida de campo (CNE, 1934, p. 27). Esta interpretación ampliatoria de la ley daba lugar a la recomendación para los gobiernos de provincia de fomentar la orientación rural y a plantear la necesidad de formar maestros idóneos para la enseñanza rural en cuanto a lo técnico-productivo y también en cuanto a los métodos de enseñanza adecuados a escuelas atendidas por un solo maestro, en las que se enseñaba en el mismo horario y salón a niños de diferente grado o preparación (CNE, 1934, p. 28). La propuesta de reforma del plan de estudios de las escuelas normales, incluyendo el “contenido integral” – moral, intelectual y físico– de la escuela primaria, pero también atendiendo a las “necesidades generales y locales de la misma” también era una forma de reconocimiento de las particularidades del medio rural.

En cuanto a los alumnos, no hay muchas especificaciones sobre los que residían en el campo, pero algunas consideraciones sobre el trabajo infantil y de menores, se

infiere que una de las preocupaciones centrales era la ocupación de los niños en las tareas agropecuarias o su migración por el trabajo transitorio de los padres. Para los niños que vivieran fuera del radio escolar y con padres sin recursos, se proponía la creación de pensionado en hogares de familia, subsidiado por el gobierno nacional y administrado por el CNE, tanto en provincias como en territorios nacionales. También se proponía el restablecimiento de las escuelas ambulantes que fijaba la ley 1420, debiendo crearlas también las provincias.

Para todos los niños en edad escolar se pedía el cumplimiento de la ley 11317 sobre trabajo de menores, con uso de un carnet escolar. Los empleadores no podrían ocupar a menores de 12 años ni mayores de esa edad que no hayan cumplido con el mínimo de enseñanza obligatoria. Todo el personal docente y técnico y los empleados públicos quedarían obligados a denunciar las infracciones, so pena de no percibir el sueldo durante un mes y ser exonerados en caso de reincidencia. La policía debía auxiliar en el cumplimiento de la enseñanza obligatoria. La gestión del permiso al escolar para que pudiera trabajar quedaba encargada al director de escuela, al inspector y al visitador, quien la elevaría al “Ministerio de Menores”, una vez considerado que era “enteramente necesario” para la subsistencia del menor peticionante o para la de sus padres o hermanos (CNE, 1934, p. 25). Los maestros y directores debían asumir mayor responsabilidad en el seguimiento de la alfabetización de cada alumno del primer grado, siendo controlada por los inspectores o visitadores al finalizar el año escolar. El grado de cumplimiento de estas disposiciones pesaría en el concepto anual del personal escolar. La asistencia al alumno debía ser sanitaria, médica y odontológica, con controles periódicos, y la higiene debía ser incluida en los programas de estudio. La asistencia social del Estado al alumno se completaría con la distribución de ropa, calzado y alimento. No estaba planteada como un fin en sí mismo, sino “para asegurar la concurrencia de los niños a la escuela”. La conferencia se pronunció sobre el analfabetismo planteando las exclusiones que significaba, porque implicaba inferioridad del individuo a la vez que incapacidades legales (artículo 1112 del código civil).

Con respecto a los docentes la Conferencia se pronunció a favor de mejorar su situación, proponiendo que el PE autorizara al Congreso de la Nación a que por intermedio del Banco de la Nación se regularizara el pago de los salarios atrasados de los maestros de algunas provincias, y que se redujeran los trámites administrativos para el cobro en el caso de los maestros nacionales. También se consideró que debían equipararse los sueldos de los maestros provinciales con los empleados administrativos del Estado, y sancionarse una ley de estabilidad y escalafón del magisterio, para que se cumpliera realmente la función del “estado docente” (CNE, 1934, p. 34). La situación de los maestros provinciales era especialmente desfavorable para los que trabajaban en escuelas rurales, porque su salario era muy inferior a los urbanos, estando en niveles similares a los de asalariados sin calificación antes de la crisis de empleo. Las recomendaciones para la jerarquización laboral del docente rural fueron estrictamente salariales. Desde el surgimiento de las escuelas normales rurales nacionales o provinciales, a fines de la primera década del siglo XX, sus planes de estudio cortos determinaban una subalterinidad

en términos de titulación y, en consecuencia, de acceso a los puestos de trabajo y salarios. (ASCOLANI, 2007) Esta inferioridad intentó ser paliada mediante la propuesta de designación de maestros en base a los siguientes requisitos: concepto en el período de estudio y de las prácticas pedagógicas, diploma en escuelas normales de la región, nacionalidad argentina nativa y residencia en el lugar de trabajo. Esta última condición permitiría una bonificación mensual –expresada como “indemnización”– a los maestros de primera y de segunda categoría, que tendrían una indemnización de residencia, debiendo vivir en el lugar donde enseñaban. El proyecto entendía por maestros de primera categoría a aquellos empleados en escuelas situadas a más de 25 km de centros poblados, estaciones o caminos pavimentados –incluye escuelas de fronteras–, de segunda si están a menos de 25 km y de tercera categoría a menos de 5 km. Con esto se estaba reconociendo la ruralidad del problema del analfabetismo. También se reflejaba la dureza del trabajo en la campaña en lo relativo a las propuestas sobre traslados de los maestros de provincias y territorios, porque el maestro de las escuelas de primera categoría debía ser preferido antes que el de segunda, después de un número mínimo de años de servicio y haber tenido buen desempeño (CNE, 1934, pp. 20-21).

Fuera de estas categorías de escuelas rurales, las propuestas de cambio de la estructura educativa no fueron muchas, dado que no era objetivo de la Conferencia colisionar con el organigrama institucional creado por la Ley 1420, sino esencialmente reforzar su cumplimiento. La reafirmación de que la obligatoriedad escolar debía regir desde los 6 a los 14 años de edad dejaba de manifiesto el incumplimiento de la norma, pero también se propuso que se prolongara un año la escolaridad en el caso de quienes no hayan aprendido el mínimo de instrucción obligatoria que fijaba dicha ley –el CNE entendía en ese momento que el mínimo de instrucción obligatoria correspondía al tercer grado aprobado–, todo lo cual requeriría la creación de un padrón nacional escolar permanente.

El presupuesto educativo era otro problema irresuelto, porque las subvenciones nacionales a las provincias eran insuficientes, lo mismo que el presupuesto para escuelas primarias nacionales. La educación rural era en las provincias la más afectada por la falta de recursos fiscales. En consecuencia la Conferencia recomendó que para combatir el analfabetismo sería necesario que el gobierno nacional destinara no menos del 20% de sus entradas al presupuesto escolar; que fueran aumentadas las subvenciones para educación a las provincias, cumpliendo la ley 2737 y la ley 3559; que se diera autonomía a la administración escolar para que recibiera directamente las rentas propias; que se aumentara el presupuesto del CNE, cumpliendo la ley 3559 y que se mejorara la aplicación de ley Láinez. Para lograr y mantener estos acuerdos, se propuso una reunión anual de representantes de los consejos generales de educación de las provincias convocada por el CNE.

La participación social y de todos los actores educacionales fue enunciada como necesaria en esa coyuntura de crisis económica y financiera. Por eso se propuso crear comisiones de vecinos en cada escuela y en cada grupo de escuelas que formasen un distrito para hacer cumplir la obligación escolar y para efectuar “ayuda social” a las escuelas, haciendo conformar los consejos escolares de distritos establecidos por la ley 1420. En este sentido se colocó como ejemplo la nueva ley de educación de la Provincia de Santa

Fe –vigente sólo desde 1934 hasta 1935– que promovía una descentralización parcial de índole municipalista aunque en este caso los consejos escolares eran elegidos por sufragio junto a las autoridades comunales y municipales –que derivaría en imprevistos conflictos políticos y gremiales–.

La acción social organizada debía dar lugar a la creación de una Liga Nacional de Educación Pública integrada por funcionarios del sistema educativo, maestros, padres, comisionados municipales y jueces de capitales de territorios nacionales sería para fomentar “la inscripción, asistencia y protección de los niños y el estímulo a los maestros”.

La educación de adultos analfabetos no aparece mencionada para los espacios rurales, mientras que se enfatizaba su necesidad en las zonas urbanas, financiados por los consejos escolares o comisiones de vecinos, fiscalizados por las autoridades escolares. Hasta los 30 años regiría el mínimo obligatorio de enseñanza establecido por el artículo 12 de la ley 1420, y habría restricciones para el acceso a los empleos públicos para quienes no lo hubieran cumplido. Esto se completa con enseñanza primaria obligatoria para todos los argentinos conscriptos, que sí llegaba a los habitantes rurales. Para los adultos alfabetizados del campo se pensó en una educación no escolarizada basada en la difusión de folletos instructivos:

Que estima de alta conveniencia a los fines de provocar la afición a la lectura y la oportunidad de practicarla por parte de aquellas personas del campo a quienes no llegan diarios, libros, ni revistas, la difusión de éstos, por intermedio de las escuelas nacionales y provinciales, de pequeños folletos ilustrativos sobre temas de interés local, ilustraciones sanitarias; prospectos educativos o de información general, escritas con estilo claro y de fácil comprensión e impresos en caracteres destacados y con ilustraciones gráficas cuando ello contribuya al mejor esclarecimiento de los temas (CNE, 1934, p. 31)

Otras propuestas aprobadas por la Conferencia que podían alcanzar a la población rural fueron las de realizar edificación escolar, enseñar los principios y las prácticas del cooperativismo, crear aldeas escolares financiadas por el estado nacional y las provincias, y desarrollar la educación indígena. De todas las resoluciones, muy pocas pudieron concretarse en el corto plazo, no obstante revelan las expectativas de una conducción escolar preocupada por encontrar estrategias para lograr extender la alfabetización, modificar el currículo, asistir a los alumnos carenciados y mejorar la situación de los docentes, cuyos límites fueron otras instancias de decisión y financiamiento estatal.

### **La acciones del Consejo Nacional de Educación: formalismos y realidades en las escuelas rurales**

Además del crecimiento material de la inversión que implicó la creación de escuelas y la ampliación del número de docentes, el CNE tuvo que obrar en algunos terrenos nada sencillos, con respecto a sus escuelas de provincias y territorios nacionales. Entre los principales, desarrollaremos seguidamente tres de estos aspectos: el cambio curricular, la asistencia social y la regulación laboral de los maestros

En términos generales puede percibirse que no se logró una adecuación curricular eficaz en los planes de estudio de las escuelas primarias rurales, persistiendo la relación dilemática entre formación integral y enseñanza profesional. En noviembre de 1933 se reglamentó la provisión de libros para las escuelas nacionales, debiendo ser aprobados por el CNE primero y luego elegidos en cada escuela por los maestros. Los libros de lectura enviados por el CNE a las escuelas rurales reflejaban un gran desconocimiento del medio rural, difundiendo escenarios europeos heredados de los libros extranjeros usados en el siglo XIX y presentando imágenes idealizadas y folklóricas de la cotidianidad rural que no tenían relación con el presente de aquella época moderna y a la vez miserable (ASCOLANI, 2000), lo cual era contradictorio con la resolución de diciembre de ese año, que destinaba 740 pesos mensuales para el desarrollo de la enseñanza agrícola en Provincias y Territorios, distribuidos en montos pequeños de hasta \$20 mensuales entre los 37 agrónomos regionales para que, en acuerdo con los directores de escuelas, compraran herramientas, semillas de hortalizas, árboles frutales, plantas de jardín, y otros elementos necesarios para impartir enseñanza práctica en las escuelas que tuvieran los terrenos necesarios (CNE, 1937, p. 61).

La orientación utilitaria y vitalista de la educación primaria rural parece haberse desarrollado en forma paralela al énfasis espiritualista de mediados de la década que influía en las escuelas de las ciudades. El cambio de planes de estudio de educación primaria realizado en Capital Federal en 1936, que seguía la tendencia humanista, nacionalista y trascendentalista imperante (Escudé, 1990) quizás tuvo una llegada indirecta a los maestros rurales a través de las revistas pedagógicas. No obstante, ese mismo año el CNE elaboró unas recomendaciones para que los inspectores las hicieran cumplir en las escuelas rurales, dando protagonismo a los saberes profesionales y la conexión con la economía eran protagónicos. El CNE ordenó a la Inspección General insistir ante los inspecciones seccionales “sobre la necesidad de de intensificar la enseñanza manual y agrícola en las escuelas rurales, sin descuidar los programas didácticos”, y recomendar a los inspectores y visitantes que estimularan su cumplirla, considerando lo realizado al confeccionar la planilla de concepto anual de los maestros. Otras instrucciones para los inspectores generales de provincias y de territorios, que debían ser ejecutadas por inspectores seccionales o visitantes –según el caso– muestran la particularidad de estas escuelas, como eran: gestionar el derecho de agua en zonas de riego; controlar las dimensiones de los terrenos para escuela; activar la gestión de alimentación en los locales escolares; vigilar el cumplimiento de la plantación y cuidado de árboles con los alumnos en las escuelas fiscales o particulares con terreno; disponer de 50.000 ejemplares de la cartilla de propaganda “La Morera” y 4.000 carteles murales “Industria de la Seda”; incluir en la licitación de material escolar la compra de telas para mosquiteros y bancos de carpintería; solicitar al Ministerio de Agricultura aparatos meteorológicos y folletos y publicaciones rurales, estacas y semillas de moreras y plantas arbóreas, y agradecerle por la colaboración prestada por los Agrónomos Regionales, y por las oficinas de Propaganda y Cinematografía. Un año después, en mayo de 1937, el CNE resolvía que los “programas de asuntos” se confeccionaran en cada escuela de los territorios teniendo en cuenta las

conveniencias regionales de la enseñanza...” (CNE,1937, p. 73), a la vez que autorizaba a la Inspección Seccional de Córdoba para que permitiera en sus escuelas la acción de difusión que la Escuela Nacional de Agricultura de Bell Ville planeaba hacer para “ofrecer una orientación a los hijos de los agricultores”,<sup>12</sup> debiendo colaborar los visitantes – subalternos de los inspectores seccionales-. En suma, había una tensión evidente entre el saber libresco y la práctica escolar que permitía mayor actividad y creatividad.

Las propuestas sobre el cambio de la educación rural con ciertos objetivos utópicos también tuvieron lugar en esos años por fuera del CNE, e incluso algunas publicaciones docentes y agraristas las difundieron discretamente como noticias. Entre ellas, el Primer Congreso de Instrucción Primaria Rural, organizado por la Asociación Amigos del Campo, y realizado en La Pampa, en julio de 1938, cuyas resoluciones proponían: escolaridad obligatoria hasta los 16 años, diferenciación de la educación urbana y rural adaptándola a las diversas condiciones geográfico-sociales, creación de una escuela politécnica agrarista, mayor libertad para los docentes, participación de padres y vecinos, transferencia parcial de la enseñanza a las provincias, creación de un instituto del magisterio para la formación del maestro rural, carrera, escalafón y ascenso en las escuelas rurales<sup>13</sup> (Puiggrós, 1992, p. 75; Gutiérrez, 2005; Martínez Trucco, 2004).

La crisis económica acentuó las acciones asistenciales del CNE y precoz política asistencial estatal. A las escuelas rurales llegó también esta ayuda material y los inspectores, visitantes y docentes se esforzaron para hacer que la comunidad escolar desarrollara los instrumentos de la cooperación: se crearon cooperadoras y comedores escolares, y fueron construidos edificios escolares por los vecindarios porque se hacía necesario más que antes para la apertura de nuevas escuelas, ante la paralización de la política de construcción y adquisición de edificios –en el período 1933-1937 se construyeron 24 edificios para escuelas Láinez, 14 en los territorios y 10 en Capital Federal-. El estudio de algunos casos locales del territorio de La Pampa, muestra que esos objetivos asistenciales llegaron a cumplirse en algunos lugares– en 1935, seis localidades de todo el territorio, cuatro de ellas pequeñas villas rurales–, tocándoles a las cooperadoras y comisiones de comedores escolares un papel protagónico en la activación de la filantropía social y de la colaboración municipal, involucrándose junto a los maestros con funciones higienistas y de asistencia médica social. A fines de la década los comedores se multiplicaron notablemente (Bilourou, 2008).

También se crearon colonias de vacaciones –algunas menos conocidas que los sitios turísticos<sup>14</sup> fueron simplemente estancias cedidas– a las cuales los alumnos de provincias también accedieron, y se difundieron en las escuelas preceptos de higiene y de educación sanitaria. A las zonas rurales no llegó la acción más directa del Cuerpo Médico Escolar, no obstante se organizó la inspección médica en las provincias y territorios gracias al

<sup>12</sup> CNE, expediente 2015/M/937, reproducido en CNE, 1937, p. 74.

<sup>13</sup> Referencias a este congreso fueron publicadas en los *Anales* del Ministerio de Agricultura de la Nación, en la revista *Nuestra Idea*, de la Asociación del Magisterio de Santa Fe y en el *Boletín* de la Asociación de Maestros de La Pampa.

<sup>14</sup> A las colonias de vacaciones de Mar del Plata, Tandil, Baradero –estaba en construcción Córdoba y en proyecto San Antonio de Areco- concurren 22.030 alumnos de Capital Federal y de las provincias, aún no de territorios, desde 1933 a 1937.

trabajo honorario de profesionales. La distancia y la dispersión demográfica no hacía posible la creación de consultorios odontológicos, la enseñanza especial para retardados pedagógicos y la acción de las visitadoras domiciliarias escolares, que sí existieron en las ciudades. En términos de presupuesto, la ayuda social para las provincias y territorios fue relativamente poca, en comparación con la subocupación y empobrecimiento generalizada de los sectores proletarios, aunque lo rescatable es que existió como política escolar. En los territorios nacionales y provincias las escuelas recibieron subsidios para copa de leche y plato de locro, que en la mayoría de los casos variaba entre 25 y 50 pesos. El CNE también administró un subsidio que el PE había aprobado para compra y distribución de ropa, calzado y anteojos para escolares.

En cuanto al trabajo de los maestros, en 1935 el cuadro laboral en las escuelas Láinez era el siguiente: ocupaban a 10.989 maestros y directivos, de los cuales, 1.225 docentes tenían más de 20 años de servicio (11%); 1.618 tenían de 15 a 20 años de servicio (15%), y 1.816 de 10 a 15 años de servicio (17%), de modo que la experiencia profesional en zonas rurales no era baja, no obstante la mayoría –6.330 docentes (57%)– tenía menos de diez años de servicio. Los estudios sobre las funciones y el trabajo docente en provincias son escasos y no toman en particular el trabajo en zonas rurales, mientras que las investigaciones sobre los territorios nacionales han detectado con mayor claridad un perfil particular de los maestros, cubriendo roles necesarios para el desarrollo comunitario en zonas donde no había otros actores estatales encargados de esa asistencia. De este modo, en el Territorio del Chaco el maestro se convirtió en agente sanitario, mediador ante las autoridades policiales o judiciales, promotor de consorcios camineros y de espacios culturales y hasta encargado de estafeta postal (Mendoza, 1993, p. 142). En el Territorio Nacional de Misiones, además se ha visto que asesoraban a los pobladores en la defensa ante las arbitrariedades de los representantes de la ley, de los comerciantes de campaña, de los compradores de tierra, y eran promotores de cultivos, de cooperativas, e intermediaban en conflictos familiares o de la comunidad. (Artieda, 1993, p. 326).

Las disposiciones de 1933 y 1934 –anteriores a la Conferencia sobre Analfabetismo– sobre el trabajo de maestros en escuelas rurales no fueron favorables para muchos. En las provincias y territorios, en ausencia del director debía asumir interinamente y sin el derecho a percibir mayor salario el vicedirector o los maestros en orden de categoría, sin distinción de sexo. En caso de negarse a hacer la suplencia sería registrado en su foja de servicios.<sup>15</sup> En el caso de los aspirantes a puestos o a traslados, se dejaba sin efecto las disposiciones sobre designación de personal previas y se consideró en el orden de mérito: título, promedio en los estudios en la Escuela Normal, cargos anteriores en el caso de los aspirantes; antigüedad en la docencia, antigüedad en la escuela, concepto profesional, causa del traslado, traslados anteriores, en el segundo caso. Este refuerzo de la profesionalización restaba espacio a los maestros sin título cuyo nombramiento “solo será hecho en casos extremos y siempre con carácter subsidiario” pero también limitaba el empleo a los subpreceptores normales –egresados de las escuelas normales rurales nacionales creadas desde 1910 a 1928–, dado que su designación sería interina durante un año y confirmada

<sup>15</sup> CNE, expediente 20810/L/932, reproducido en CNE, 1937, p. 81.

en caso de obtener el concepto profesional de “bueno” (CNE, 1937, p. 87-88).<sup>16</sup> Esta misma diferenciación jerárquica se manifestaba en los ascensos del personal, porque en noviembre de 1935 el CNE dispuso que la insuficiencia de título implicaría una disminución de dos años en el caso de los maestros sin título, y de un año para aquellos con título de Preceptor Normal Nacional, Maestro Normal Rural o Maestro Normal Provincial.<sup>17</sup> Estas diferenciaciones eran contradictorias con el discurso oficial sobre el propósito de equiparación paulatina de los sueldos del personal docente de las escuelas Láinez.

En 1934, fue un aliciente el hecho de que el CNE comunicase a los inspectores seccionales que efectuaran el pago en provincias y territorios sin demoras una vez recibido el giro de dinero, anunciando sanciones disciplinarias para quien no lo hiciera (CNE, 1937, 108).<sup>18</sup> La amenaza de punición sugiere que los atrasos denunciados por los maestros eran reales –estos atrasos en las escuelas dependientes de las provincias habían llegado a ser de varios meses y generaron acciones gremiales–. Los problemas económicos del fisco también se tradujeron, en 1934, en la reducción de prerrogativas de los inspectores generales de provincias o territorios, siendo descontado de su sueldo el alquiler si habitaban en local de la inspección, y limitados en su movilidad al uso de transporte ferroviario o colectivo. El espíritu misional del magisterio normalista embarcó a los maestros en obligaciones y compromisos que trascendían lo estrictamente escolar, en un plano laboral no reconocido de asistencia social, que se acentuó durante la crisis económica aunque también porque las ideas de modernización y cohesión social fueron enfatizadas en esta década. Los directores de las escuelas Láinez también estaban sujetos un régimen de trabajo intenso. En 1935 se estableció que en las escuelas de doble turno trabajaran seis horas diarias, debiendo ocuparse reemplazar al maestro con licencia o inasistente en el turno completo de cuatro horas y, en el otro turno, dedicar dos horas al trabajo de dirección. Los directores con grado a cargo tenían la misma obligación laboral permanentemente (CNE, 1937, p. 148).<sup>19</sup>

Para compensar la intensidad del trabajo docente, principalmente en las escuelas rurales, el CNE buscó ofrecer algunas mejoras, porque en comparación con los maestros nacionales de las ciudades, los rurales tenían menor salario, por eso gestionó la equiparación de salarios. También se aprobaron más de 15.000 traslados para estimular a los maestros, dado que las escuelas rurales alejadas de los centros poblados en general eran vistas como un primer escalón en la carrera docente. Fueron ascendidos de categoría a 8.000 docentes nacionales urbanos y rurales, tomando en cuenta las nóminas propuestas confeccionadas por comisiones de docentes y se gestionó la equiparación de los sueldos del personal de las escuelas de la ley 4874. A la vez que se producían estos beneficios económicos y “morales”, el CNE buscó la cohesión del magisterio, la disciplina y la imparcialidad política, prohibiendo al personal inmiscuirse en asuntos que derivaran en conflictos con los vecindarios y con los políticos locales.

<sup>16</sup> CNE, expediente 8203/E935, en CNE, 1937, pp. 87-88.

<sup>17</sup> CNE, expediente 18518/C/935, reproducido en CNE, 1937, p. 97.

<sup>18</sup> CNE, expediente 6248/C/937, en CNE, 1937, p. 108.

<sup>19</sup> CNE, Expte. 12176/I/935. en CNE, 1937, p. 148.

### La crítica lúcida de los inspectores

En 1939 hubo un cambio de programas de estudio para las escuelas primarias dependientes del CNE, unificándolos en todo el país, decidido por el nuevo grupo de consejeros que presidía Pedro M. Ledesma desde 1938. Una Comisión Especial había sido la encargada de revisar los programas de enseñanza y de elaborar los nuevos, luego aprobados por el CNE. La integraron los inspectores generales de provincias y de territorios nacionales y otros especialistas en diversas áreas.<sup>20</sup> Los programas dieron una orientación distinta de las materias Trabajo Manual, Educación Física, y Nociones de Agricultura y de Ganadería. Según el juicio del inspector Florian Oliver, se les otorgó “un rango independiente, graduación formal y finalidades bien determinadas ( ) a fin de persuadir a los señores inspectores de la necesidad de conceder a estas actividades y enseñanzas el verdadero valor con que se en los nuevos programas se las concibe.” (CNE, 1939, p. 68)

A raíz las dificultades de aplicación que el cambio de planes podría deparar, fue convocada por ese organismo una reunión de inspectores seccionales de provincias y de territorios (Exp. 15220-C-939), que se realizó en Buenos Aires el 12 de julio de 1939. La separación entre estas dos jurisdicciones geográficas se mantuvo en los debates y resoluciones. Entre los principales tópicos estaba el tratamiento del desarrollo y cumplimiento de los programas en general y en especial de las tres materias recién mencionadas.

El inspector general de Provincias, Antonio Barberis, que había integrado la comisión reformadora, consideró que los nuevos programas fueron elaborados pensando en el alumno de Buenos Aires y por eso contenían las nociones necesarias “al hombre y al ciudadano”, pero debían ser adaptados a las distintas zonas o localidades según sus particularidades para que los escolares comprendieran su medio local –especialmente sus posibilidades económicas–. Sugería entonces que se revirtiera la desconsideración hacia el trabajo manual –que en la escuela había quedado reducido a destrezas de “plegado y cartonado”– y hacia la enseñanza de agricultura, dificultada porque era necesario contar con herramientas, semillas y plantas, no siempre proporcionadas por las cooperadoras o los vecindarios, y menos por el Estado. El interés por el plan de estudio se relacionaba con la preocupación de la deserción escolar que seguía siendo muy grave en el segundo grado. Es interesante percibir que este funcionario sostuvo que no era prudente dar explicaciones sobre la inasistencia y deserción escolar sin una encuesta realista que proporcionara elementos de juicio –siendo esta una oportuna prevención para no simplificar las causales de estos fenómenos–.

La distribución racional de las escuelas primarias provinciales y nacionales no había logrado resolverse en esta década, habiéndose percibido más claramente con los resultados del Censo Escolar de 1938. Por eso surgió la propuesta en la Reunión de inspectores de provincias de que las primarias nacionales se ocuparan preferentemente de los tres o cuatro primeros grados y las primarias provinciales de los dos superiores, a fin de que

<sup>20</sup> La integraban los inspectores generales Antonio Barberis y Florián Oliver; Jorge Guasch Leguizamón, Alfredo Steullet, Carlos J. Florit y Albino Sánchez Barros, especialistas de Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas, respectivamente, entre otros.

sólo se abrieran escuelas nacionales con grados superiores cuando hubiera una cantidad razonable de alumnos en condiciones de cursarlos. Otras propuestas de los inspectores eran: la creación de becas en escuelas de artes y oficios para los mejores alumnos de las escuelas de la Ley 4874 que tuvieran vocación para estas labores, a fin de alentarlos a continuar los estudios y evitar el desgranamiento; la apertura de escuelas equidistantes entre dos villas rurales para dar cobertura a ambas, dotándolas de un comedor; y dar prioridad en las giras de inspección de los visitadores a las escuelas alejadas, controlando a aquellas menos eficientes mediante la supervisión de pruebas de matemáticas y de lenguaje. Con respecto a los maestros rurales consideraban necesaria la designación de suplentes en caso de licencia de más de 30 días, y pedían apoyo para la Comisión Nacional de Ayuda Escolar creada en 1938<sup>21</sup> (CNE, 1939, pp. 61-67).

Por su parte, el inspector general de Territorios, Florián Oliver, hizo su informe de la reunión realizada con el subinspector general y los inspectores viajeros, que daba cuenta de un intenso estudio e intercambio realizado en diez días, tras lo cual quedaba como resultado una serie de iniciativas y de propuestas, y la conclusión autocrítica y valiente de reconocer que la escuela rural estaba realizando una acción precaria y hasta deficiente. Los nuevos programas, a juicio de los mismos inspectores, significaban un problema para su aplicación integral obligatoria, más aún en las escuelas rurales de uno o dos maestros, en los cuales durante las cuatro horas de clase debía atender tres o más secciones de grados diferentes en la misma sala, colocando en riesgo de fracaso la enseñanza:

Lógicamente, las características singulares y complejas de estos establecimientos agravadas por la limitación del horario escolar y las reducidas comodidades del local, dificultan en forma absoluta el empleo, la aplicación sistemática y graduada de los programas sancionados, sobre todo en la parte correspondiente a asuntos generales, con exclusión de matemáticas y lenguaje (CNE, 1939, p. 69).

Presentadas por los mismos inspectores estas tres deficiencias graves de las escuelas rurales planes de estudio, horarios de clase, edificios escolares, las describieron según sintetizamos seguidamente.

Los inspectores consideraron que el niño rural cargaba con el problema social de ser “menos evolucionado intelectualmente que el urbano, con una limitadísima información general sobre las cosas y nociones elementales de donde parten nuestros programas escolares” (CNE, 1939, p. 69). Por eso solicitaron al CNE que autorizara a la Inspección General de Territorios a elaborar un programa especial para esas escuelas de uno o dos maestros que incluyera un primer año de adaptación y redujera el enciclopedismo, proporcionando principalmente nociones de matemáticas, lenguaje, historia y moral cívica argentinas, trabajo manual y nociones teórico prácticas de agricultura y ganadería. Para percibir el sentido de las manualidades educativas que querían los nuevos programas, el 17 de julio los inspectores visitaron dos escuelas de oficios seleccionadas, no obstante no hay registros de que la educación para el trabajo fuese retomado en los debates de los inspectores.

<sup>21</sup> La Comisión Nacional de Ayuda Escolar (ley 12.588/1938) estaba compuesta por representantes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del Consejo Nacional de Educación, del Departamento Nacional de Higiene y del Patronato Nacional de Menores.

Es interesante observar que a la educación primaria se la concebía como formadora de autodidactas, caracterización que abarcaba a la gran masa de habitantes rurales, cuyas probabilidades de realizar estudios post primarios quedan reservadas sólo a una minoría de hijos de estancieros o de productores directos con grandes propiedades.

Compenetrados de que la verdadera finalidad de la escuela común consiste en la formación del autodidacta, mediante el desarrollo de las facultades intelectuales y de hábitos de lectura y trabajo ordenado en el niño, todos los inspectores coinciden en la opinión de que es necesario familiarizar al educando con el libro de estudio, procurándole la habilidad de la lectura *inteligente*, y desarrollándole el afecto, la inclinación hacia los textos de información general que han de robustecer y completar su cultura (CNE, 1939, p. 75).

El uso del libro no era una alternativa en competencia con el maestro sino una estrategia para superar el sistema de apuntes tomados en clase, que demoraba el desarrollo de los contenidos e impedía cumplir con los programas. Por eso los inspectores proponían el uso de libros en las materias historia, geografía y ciencias físico naturales, y la realización de una encuesta entre los docentes para poder evaluar las necesidades de cada materia.

En cuanto al horario de las clases, el cambio de planes de estudio indicaba que se reduciría a 3 horas 20 minutos para poder higienizar las escuelas de doble turno. En los Territorios las escuelas funcionaban casi totalmente en un turno –las rurales entre ellas–, siendo innecesaria esa limpieza si se habituaba a los alumnos a ser ordenados, salvo para aireación de las salas. En contradicción con lo anterior, “la nueva orientación de los programas y las prácticas educativas” requerían que se prolongase el horario escolar al máximo, reteniendo al alumno en la escuela. (CNE, 1939, p. 70) En el caso del maestro único, que atendía a tres o cuatro grupos diferenciados de alumnos, la reducción del horario perjudicaba la enseñanza. Basado en estas consideraciones, el cuerpo de inspectores resolvió solicitar que se extienda a cuatro horas en todas las escuelas, incluidas las de doble turno. Además de la duración de la jornada, el horario de clases era otro motivo de debate. Los inspectores seccionales consideraron que al tener la escuela rural características variables derivadas del clima, ubicación con respecto al núcleo escolar, topografía de la zona, etc., el horario de clases no podía ser uniforme, de tal modo que solicitaron al CNE que se los autorizara a establecer la hora de iniciación diaria de las clases de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento y que se suprimieran las vacaciones de invierno y el asueto de navidad y año nuevo en las escuelas que funcionaban desde septiembre a mayo porque significaba una interrupción del proceso de enseñanza, agravándose cuando los maestros se ausentaban más tiempo, recuperándolo luego mediante la inconveniente prolongación del período escolar en épocas de verano o invierno.

Con respecto a la instalación de escuelas existentes y nuevas, el CNE instruyó a los inspectores sobre las formalidades a cumplir –ubicación del local propuesto, contratos, donaciones, locales escolares, y propuesta para cubrir el cargo de director–, ordenando un proceso que antes era lento y con complicaciones. Pero la recomendación de que los inspectores seccionales consiguieran locales gratuitos o con un alquiler no mayor a un

peso mensual por alumno, conducía a que las escuelas no se instalaran en los lugares más convenientes para el conjunto de la población escolar de la zona, y a aceptar en alquiler locales inadecuados, insalubres y con capacidad insuficiente, según el juicio de esos inspectores.” (CNE, 1939, p. 72) Por eso solicitaron al CNE que, en los Territorios Nacionales, donde los vecinos ocuparon tierras fiscales, el Estado eligiera el terreno y dispusiera una partida anual de dinero para edificar el local de la escuela o hacer reparaciones urgentes, a la que se sumaría la contribución municipal y la espontánea colaboración de los vecinos. En el caso de las escuelas nuevas esta partida era imprescindible porque no estaban contempladas en el presupuesto anual calculado con anterioridad a su creación.

El control del funcionamiento de las escuelas en parajes rurales apartados era otro problema irresuelto. Habiéndose creado las escuelas auxiliares, dependientes de una escuela matriz y supervisadas por el director de ésta en todos los aspectos, las distancias y los malos caminos dificultaban o imposibilitaban esa supervisión. Por eso los inspectores seccionales consideraron que era conveniente darles una autonomía relativa en lo técnico y administrativo, conservando la dependencia financiera, que incluía el pago al personal auxiliar. Para el conjunto de las escuelas de los Territorios, las restricciones a los recursos destinados a movilidad de los visitantes, limitados al transporte de uso colectivo y el empleo de órdenes especiales de pasajes, agravaba el problema de la topografía y del clima, lentificando las tareas. (CNE, 1939, p. 74)

Finalizando la década, sostenían los inspectores que el analfabetismo había sido reducido al aumentar el “presentismo” de los alumnos, gracias a la generalización de los comedores escolares sostenidos por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, las sociedades cooperadoras y las direcciones de las escuelas. De este modo, la función asistencial de la escuela se naturalizó:

Dignos de ser conocidos por esa Superioridad, son los conceptos que los inspectores seccionales de los territorios tienen respecto de la función social de la escuela, concediéndole a este aspecto de la labor docente, una importancia, sino primordial, paralela a la finalidad específica de la escuela primaria (CNE, 1939, p. 76).

Los comedores garantizaron la permanencia en la escuela hasta cumplirse la edad legal obligatoria, como efecto imprevisto de la crisis económica. Pero no sólo se trataba de alimentar a los niños menesterosos, sino que los comedores influían benéficamente en el cambio positivo de las pautas de alimentación en los hogares y también en los hábitos sociales y morales de los vecindarios populares. Con este diagnóstico, los inspectores seccionales creían conveniente que, para aumentar la inscripción y la concurrencia de los alumnos había que garantizar que la escuela primaria fuera graduada –es decir, ofreciera los grados superiores para completar la escolaridad primaria– y crear escuelas hogares, llevando hasta ellas diariamente a los alumnos cuando las distancias fueran largas.

El Censo Escolar de Territorios Nacionales realizado en 1940 mostró que el analfabetismo rural seguía siendo un serio problema. Tomando como ejemplo tres territorios representativos cada uno de las zonas noreste, centro y sur del país, se observa que en Misiones, de 27.137 niños en edad escolar, el 32% era analfabeto; en La Pampa, de

20855 niños, el 24% lo era, y en Río Negro, de 13.565 niños, el analfabetismo llegaba al 52% –en estas cifras deben restarse el porcentaje de alumnos de 6 y 7 años que concurría a la escuela y aún no se había alfabetizado–. También se percibe que en las edades de 7 a 9 años era el momento de mayor alfabetización, corroborando la explicación de que luego de esa edad los niños abandonaban la escuela por motivos laborales. Además de este problema estructural que la escuela no podía revertir, y la desidia de los padres, el Censo mostraba que la distancia superior a 5 km hasta la escuela más cercana afectaba al 78% de los analfabetos rurales de La Pampa, al 71% en Río Negro y al 31% en Misiones, dejando a la vista que no se había podido resolver la cobertura escolar en el caso de la población dispersa y de la radicada en zonas productivas marginales (véase el cuadro n° 2).

**Cuadro 2:** Analfabetismo rural en Territorios Nacionales<sup>22</sup> (1940)

NIÑOS EN EDAD ESCOLAR (6 A 13 AÑOS)																
Territorio	Alfabetos			Zonas urbanas	Analfabetos											Analfabetos que concurren a la escuela
	Zonas urbanas	Zonas rurales	Total		Zonas rurales		Edades									
					Total	Viven a más de 5 km de la escuela	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años		
La Pampa	14.884	15.879	6.417	1.441	4.976	3.886	77%	55%	36%	28%	23%	19%	16%	15%	2.071	
Misiones	8.534	18.392	10.429	51.684	8.745	2.695	84%	61%	41%	27%	18%	14%	11%	10%	s/d	
Río Negro	6.114	6.578	8.061	1.074	6.987	4.981	86%	70%	57%	45%	43%	38%	37%	38%	1.921	

Fuente: Censo Escolar de los Territorios Nacionales, 1940.

### Epílogo

Por lo expuesto anteriormente, las preocupaciones principales en torno a la educación rural pueden agruparse en varias problemáticas que sintetizaremos. El mandato alfabetizador del campo, continuidad sin fisuras de los proyectos educativos decimonónicos, respetó y reforzó lo estipulado por la Ley 1420. No obstante, en la década de 1930 la acción educativa del CNE había pasado explícitamente a un terreno en el cual la alfabetización debía ser complementada con la asistencia social a los niños empobrecidos, con contenidos mínimos para la formación integral del alumno, y con la vigilancia del incontrolable trabajo infantil. De tal modo, aunque el alumno de esas escuelas fuera un sujeto con experiencia vital e identidad rural, no fue la ruralidad el valor esencial para la educación escolar, sino su civilidad, frente a los efectos sociales y políticos a que podía conducir la falta de sentido cívico, moral y político que implicaba la

<sup>22</sup> En 1940 los Territorios Nacionales eran: Los Andes, Formosa, Misiones, Chaco, La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

persistencia del analfabetismo. En el orden de las prioridades, la escuela primaria rural fue “civilizadora” y sólo en los ideales de sus artífices agrarista.

La estrechez de recursos fiscales fue una limitación en esa década, siempre atravesada por la crisis económica. Esta situación era un agravante para la crítica nada nueva que se hacía, con acierto en la mayoría de los casos, desde el poder central a la desidia política y administrativa de los gobiernos provinciales con respecto a la escolarización primaria en las zonas marginales de las ciudades y sobre todo en el campo. Consciente el Gobierno Nacional y sus organismos de gobierno educativo de que el subsistema creado a partir de la Ley Láinez era insuficiente para desarrollar completamente el currículo primario —de carácter urbano y universalista— intentó nacionalizar la enseñanza. Fracasada antes de tomar cuerpo esta iniciativa, el gobierno se propuso acordar con las provincias la unificación de planes de estudio, dejando margen a la adaptación regional y el planeamiento de la oferta educativa. La apertura a esta concurrencia no implicó que CNE cediera responsabilidades en su obligación de expandir la escolarización, salvo en el momento más álgido de la crisis, ocurrido en 1932, en el cual igualmente amortiguó en gran medida el impacto de la crisis financiera del fisco.

La Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo fue un instancia de concertación importante con las provincias, y revela que existía un imaginario congruente en las más altas esferas del poder político y del gobierno de la educación sobre los objetivos utilitarios y de arraigo a la tierra que debía tener la escuela primaria del campo, así como de la idoneidad y compromiso social que debía sostener el maestro rural, y que sería compensada con su jerarquización laboral, con bonificaciones por residencia rural y con movilidad laboral. Para la educación en general, se pronunció a favor del aumento de presupuesto y de la colaboración participativa de la comunidad educativa y la sociedad civil en cuanto a la concreción de un modelo institucional de compromiso social, aunque sin ingerencia en el proceso de enseñanza.

Estas metas mencionadas no se tradujeron en reformas educativas contundentes en el segundo quinquenio de la década, pero sí incidieron como horizonte de la gestión desarrollada por el CNE. No se llegó a desarrollar un currículo que amalgamara la educación integral con la educación utilitaria que capacitara para el trabajo rural, aunque sí debió la escuela rural flexibilizarse ante las realidades y limitaciones de los alumnos. La escuela “unitaria” de plurigrado creada por necesidad se convirtió en una escuela personalizada, para la cual sus maestros no siempre estuvieron capacitados. Las escuelas rurales con varias divisiones vieron facilitado su trabajo pedagógico. En Algunos casos individuales también revelan que la escuela primaria pudo servir de nexo entre los agrónomos regionales, las escuelas de técnicos agrícolas y los agricultores, cuyos hijos estaban escolarizados. La ayuda social en la escuela rural a los hijos de los trabajadores del campo empobrecidos también fue real y, en esta nueva configuración de las funciones docentes, fueron los maestros, directores y maestros quienes asumieron la responsabilidad de la puesta en práctica de los proyectos benefactores del estado educador, que comúnmente no estuvieron respaldados con el presupuesto educativo necesario. La estructura centralizada del CNE

no impidió que surgieran e incluso predominaran voces críticas en las jerarquías más altas de funcionarios técnicos, es decir el cuerpo de inspectores, con respecto al progreso de la alfabetización en la campaña, procurando estrategias y recursos nuevos para implantar la escuela en los lugares más aislados, lograr las instalaciones adecuadas a los objetivos pedagógicos e higienistas y adaptar los programas de estudio a las realidades rurales.

### Bibliografía

ARTIEDA, Teresa (1993). “El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones”. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Editorial Galerna, pp. 121-184, pp. 326-328.

ASCOLANI, Adrián (2007). “Las escuelas Normales Rurales en Argentina, una transacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946)”. In: WERLE, Flavia (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional*. Instituições, Práticas e Formação do Professor. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 373-424.

\_\_\_\_\_. (2011). “Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadoras, 1899-1936”. In: CIVERA, Alicia, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE, Carlos (coord.) *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*. México: El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Angel Porrúa ed., pp.349-392

\_\_\_\_\_. (2012). “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades”. *Revista Teias*, volumen 13, n. 28, mayo/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. (2013). “La redención de los parias: la Federación Agraria Argentina y la educación del colono en el campo argentino”. In: Luchese, Terciane Ângela *Horizontes: no diálogo entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, pp. 15-35.

BILLOROU, María José (2008). “El surgimiento de los comedores escolares en la Pampa en crisis”. *Quinto Sol*, n. 12, pp. 175-200.

*Censo escolar de los Territorios Nacionales, 1940*.

CIVERA, A., ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, J. y ESCALANTE, Carlos (coordinadores), (2011): *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX Y XX)*. México: El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Angel Porrúa.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1934). “Conferencia Nacional sobre el analfabetismo” (1934), celebrada en Buenos Aires, los días 29 de octubre a 7 de noviembre de 1934. Resoluciones reproducidas en *El Monitor de la Educación Común*. órgano del CNE, Ministerio de Justicia e IP, n. 743, noviembre 1934, pp. 3-40.

\_\_\_\_\_. (1937). “Resumen de la obra realizada por el Consejo Nacional de Educación desde el 19 de noviembre de 1933 hasta el 1º de noviembre de 1937”, reproducido en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del CNE, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, n. 779, noviembre de 1937, pp. 3-171.

\_\_\_\_\_. (1939), “Reunión de Inspectores Seccionales de provincias y territorios. Celebrada en Buenos Aires el 12 de julio de 1939”, en *El Monitor de la Educación Común*, n. 799, julio 1939, pp. 61-77.

ESCODÉ, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Editorial Tesis / Instituto Torcuato Di Tella.

GUTIÉRREZ, Talía (2005). “La educación del colono pampeano en épocas de conflicto: entre la defensa de sus intereses y el control social, 1910-1922”. E.I.A.L., Centro de Estudios Históricos Rurales, Universidad Nacional de La Plata, vol. 16, n. 2.

\_\_\_\_\_. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

\_\_\_\_\_. (2010). “Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos. Argentina, 1900-1920”. *Perfiles Educativos*, México, UNAM, año/vol. XXIX, n. 117. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211705> (Fecha de consulta: 8 de enero de 2010).

\_\_\_\_\_. (2015). “Del hogar agrícola a los maestros queseros. La granja escuela de Tandil (Argentina), 1915-1960”. In: *Quinto Sol*, Vol 19, No 2 (2015)

MARENGO, Roberto (1991). “Estructuración y consolidación del poder normalizador”. In: Puiggrós, Adriana (dir.) *Sociedad civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

MARTÍNEZ TRUCCO, Amelia (2004). *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

MAYER, María Susana (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: La Colmena.

MENDOZA, Elizabet (1993). “Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco”. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales, loc. cit.*, pp. 121-184.

MOYANO, Daniel (2011). “La Escuela de Arboricultura y Sacarotecnia de Tucumán y su papel en el desarrollo agroindustrial de la provincia, 1880-1920”. *Travesía*. Revista de Historia Económica y Social, n. 13, pp. 229-246.

PUIGGRÓS, A. (1992). “La Educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. In: PUIGGRÓS, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (dir.). OSSANNA, E. (coord.) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.

REPUBLICA ARGENTINA (2007), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires.

RAMOS MEJÍA, Isaías (1936). “Edificación escolar”, (Introducción a la obra “Edificación escolar en la República Argentina. La obra del Consejo Nacional de Educación a través de cincuenta años”, en *El Monitor de la Educación Común*, n. 763, julio de 1936.

RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Florencia. (2012). *Educación y vitivinicultura. Formación de recursos humanos y generación de conocimientos técnicos en Mendoza (1890-1920)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

TERÁN, Juan B. (1932). *Espiritualizar nuestra escuela: la instrucción primaria argentina en 1931*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

*Recebido em outubro de 2014*  
*Aprovado em dezembro de 2014*



**PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR E PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM PRESIDENTE PRUDENTE**

*First school group and first school of higher education teachers in Presidente Prudente*

Arilda Ines Miranda Ribeiro<sup>1</sup>  
Eunice Ladeia Guimarães Amaro<sup>2</sup>  
Jorge Luís Mazzeo Mariano<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo objetiva discutir o processo de implantação de duas instituições de ensino em Presidente Prudente/SP: o primeiro grupo escolar e a primeira faculdade. Baseado em documentação primária (imprensa, imagens e entrevistas), os resultados auxiliam na compreensão dos obstáculos e desafios para a construção e expansão do ensino na região. Criado em 1925, o primeiro grupo escolar do município passou por uma longa trajetória de treze anos, envolvendo diversos setores da sociedade, para que pudesse ter erigido um prédio que ao que o Estado preconizava. Também por ocasião da primeira iniciativa no ensino superior do município, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, inaugurada em 1959, ocorreu um intenso movimento em prol da construção de um prédio que atendesse à busca por formação docente. Em ambos os casos, é notável o empenho da população a fim de que a crescente demanda por educação escolarizada fosse atendida pelo governo estadual.

**Palavras-chave:** História da Educação; Grupos Escolares; Faculdades; Presidente Prudente

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the process of deploying two schools in Presidente Prudente/SP: the first school group and the first college. Based on primary documentation (press, pictures and interviews), the results help to understand the obstacles and challenges for the construction and expansion of education in the region. Created in 1925, the first school group of the city went through a long history of thirteen years, involving various sectors of society, so you could have erected a building to the state advocated. Also in the case of the first initiative superior schools in the municipality, the Faculty of Philosophy, Science and Letters, inaugurated in 1959, was a strong movement for the construction of a building that meets the search for teacher training. In both cases, it is remarkable commitment of the population to the growing demand for school education were upheld by the state government.

**Keywords:** History of Education; School Groups; Colleges; Presidente Prudente

<sup>1</sup> Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular em História da Educação da Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte. E-mail: arilda@fct.unesp.br

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente. Professora na Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente. E-mail: euniceladeia@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte. E-mail: jorgemariano86@yahoo.com.br

Este artigo escrito a três mãos, resultados de um mestrado na UFSCar e um doutorado na UNESP-Marília<sup>4</sup>, tem como objetivo tecer versões históricas aliadas a considerações e reflexões referentes à importância de se conhecer a gênese da história regional da educação básica e superior do oeste paulista, no município de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo. Como já afirmávamos em anos e estudos anteriores:

Reconstruir a história da origem dos estabelecimentos de ensino, analisar a formação do corpo docente, as disciplinas ministradas, os primeiros professores, etc. é uma forma de preservar a memória educativa, aliado ao desejo de melhorar o que temos atualmente. (RIBEIRO, 1999, p.12).

A história da criação desses níveis de ensino em terras prudentinas muito se aproxima de outras localidades no Brasil, mantendo, no entanto, especificidades regionais. Se identifica com os mesmos obstáculos visibilizados pela imprensa, em histórias de lutas da comunidade em detrimento da falta de vontade da política, na ausência inicial de estrutura física, gestora e pedagógica. Configura-se também pela morosidade da materialização de sede própria, no processo de criação e instalação seja de um grupo escolar representando o ensino básico na década de 20, seja de uma faculdade na década de 50. Nas duas dimensões de ensino observa-se a falta de ações planejadas em um projeto educacional e a longo prazo de escolarização da população.

Nesse sentido, a memória não é apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. (PORTELLI, 1997). Nossas significações se dividem em dois momentos: no primeiro elaboramos uma visão panorâmica da edificação do município de Presidente Prudente e a criação das Escolas reunidas e do grupo escolar e no segundo momento, a criação da Faculdade de Filosofia que se tornaria mais tarde na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

## 1. Grupo Escolar Adolpho Arruda Mello: primeira escola de alfabetização de Presidente Prudente

Presidente Prudente foi fundada em 1917 como fruto de uma nova forma de exploração das terras paulistas: a especulação imobiliária. As terras localizadas no extremo sudoeste paulista, entre o Rio do Peixe e o Rio Paranapanema, foram negociadas pelos coronéis Francisco de Paula Goulart<sup>5</sup> e José Soares Marcondes<sup>6</sup>, que, apesar das posturas

---

<sup>4</sup> Os referidos trabalhos são a dissertação de Mestrado em Educação intitulada “A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)”, defendida no ano de 2011, por Jorge Luís Mazzeo Mariano, na Universidade Federal de São Carlos; e a tese de Doutorado em Educação intitulada “O Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1959-1976): uma instituição além das fronteiras”, defendida no ano de 2005, por Eunice Ladeia Guimarães Lima sob orientação de Arilda Ines Miranda Ribeiro.

<sup>5</sup> “Francisco de Paula Goulart, filho de Manoel Pereira Goulart e Militânia Cândida Marques, nasceu em 5 de fevereiro de 1879, no distrito de São Joaquim da Serra Negra, atualmente Alterosa-MG. Acompanhando seus pais, em 1880, mudou-se para Campos Novos do Paranapanema. Participou de lutas políticas junto com o pai contra os poderosos de Campos Novos do Paranapanema, em razão de Manoel Pereira Goulart manter-se monarquista. Morreu com 89 anos, em São Paulo, em 26 de fevereiro de 1968.” (ABREU, 1972, p. 45).

<sup>6</sup> “José Soares Marcondes nasceu em Barra Mansa-RJ, em 13 de fevereiro de 1880. Em 1919, iniciou os empreendimentos de colonização em Presidente Prudente. Fundador da Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio que faliria em 1927, era otimista, empreendedor e entusiasta, nada o abalava. Diante de um fracasso, partia

distintas, promoveram a formação do povoado que daria origem ao município.

A família de Francisco de Paula Goulart possuía terras na região desde 1890, e, com a morte do patriarca da família, Manoel Pereira Goulart, em 1909, o espólio da fazenda Pirapó-Santo Anastácio (com aproximadamente de 90 mil alqueires) foi dividido entre os herdeiros. Francisco de Paula Goulart comprou a maior parte das terras de seus irmãos onde, inicialmente, dedicar-se-ia à lavoura de café e de milho, entretanto, tendo ciência de que a Estrada de Ferro Sorocabana inauguraria uma estação próxima às suas terras, resolveu loteá-las, dando início a um núcleo urbano, com a fundação da Vila Goulart. (MARIANO, 2013).

Após a inauguração da estação ferroviária, em 1919, chega à região José Soares Marcondes. O Coronel Marcondes estabeleceu-se, inicialmente, como agente de negócios, mas, logo em 1920, com a prosperidade nas vendas, adquiriu 4.700 alqueires, tornando-se fazendeiro e vendedor de terras, com a fundação da Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio, com sede em São Paulo. Desse modo, a fim de amparar a venda de suas terras, Marcondes também inaugura um núcleo urbano, a Vila Marcondes.

Com o início da especulação das terras na região, completa-se o processo pioneiro da formação de Presidente Prudente.

É dentro deste contexto da marcha do café pelos espigões do extremo-oeste de São Paulo, tendo como amparo a Estrada de Ferro Sorocabana, que se coloca o aparecimento de Presidente Prudente. A busca de solos virgens para o café, a especulação com terras e a colonização pelo loteamento de grandes glebas resumem as características do povoamento da Alta Sorocabana. Os núcleos urbanos surgiram como postos de apoio para a exploração econômica da região. A cidade de Presidente Prudente nasceu da reunião de dois núcleos urbanos criados para ampararem as vendas de terras feitas pelo Coronel Francisco de Paula Goulart e Coronel José Soares Marcondes, que foram os responsáveis por sua fundação e sistemática colonização, respectivamente. Era preciso um centro de ligação entre o sertão e o mundo povoado que ficava à retaguarda, um local de estabelecimento de gêneros e instrumental para o trabalho, onde se encontrasse escola, farmácia, médico e hospital. Esses elementos seriam atrativos para a fixação de compradores de terras. Eis o fundamento básico para o aparecimento da Vila Goulart e da Vila Marcondes, povoados que o município criado englobou na cidade de Presidente Prudente. (ABREU, 1972, p.42-47).

Tendo sido criado oficialmente o município de Presidente Prudente, em 28 de novembro de 1921, os dois coronéis iniciaram as disputas políticas pelo poder. Como a luta por cargos políticos envolvia o paternalismo típico dos coronéis, havia, nos primórdios da cidade, uma corrida para provê-la com os serviços necessários para atender à demanda de quem se instalava naquela região do estado de São Paulo. Assim, “[...] encontramos o próprio Cel. Goulart fazendo o recenseamento da população em idade escolar – 180 crianças – para impressionar e pressionar as autoridades da época.” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 7).

---

novamente para a luta. Deposto da liderança política pela Revolução de 1930, acometido por um derrame em 1931, ainda encontrou energia para montar, com amigos, uma sociedade para explorar máquinas de benefício de café e cereais. Morre pobre, em 1936, em São Paulo.” (ABREU, 1972, p. 47).

Com o fluxo migratório para o extremo oeste paulista, a população crescia e a educação das crianças passou a ser um motivo de preocupação. O recenseamento oficial de 1920 apontava que em Presidente Prudente “[...] os habitantes da zona urbana atingiam o número de 846 e o recenseamento escolar acusava 251 crianças de 5 a 12 anos de idade.” (ABREU, 1972, p. 81). Tendo em vista esse dado, o próprio Coronel Goulart foi o responsável pela fundação da primeira escola reunida da cidade<sup>7</sup>, em 1921.

São as “ESCOLAS REUNIDAS”, sob a direção do Professor Walfredo Arantes Caldas. Representam a dura conquista da cidade que marcava o seu 4º aniversário. Alí está a valente professora, pioneira do ensino em terras prudentinas. Seu nome? ANA ROSA PINHEIRO. Quantos alunos ela vê? 41. Que dia é? 14 de setembro de 1921. (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 7).

A partir da instalação das escolas reunidas, a procura pelos serviços escolares aumentou progressivamente. De acordo com Mariano (2013), em 1922, as escolas reunidas contavam com a matrícula de 203 crianças, aumentando para 243 no ano seguinte e oscilando para 194, em 1924. Em 1925, as escolas reunidas receberam matrículas de 474 crianças, fator que era um dos requisitos para se mudar de categoria e se tornar grupo escolar<sup>8</sup>.

Ademais, a conjuntura política favorecia essa alteração no *status* das escolas reunidas, uma vez que, em 1925, Sampaio Dória deixa o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, fazendo os grupos escolares voltarem a ser incumbência do estado<sup>9</sup>. Presidente Prudente se beneficia dessa nova orientação na política educacional, e “por decreto de 22 de janeiro de 1925 essas escolas foram transformadas em grupo escolar e dessa data em diante a matrícula foi crescendo [...]” (FOLHA DA SOROCABANA, 03/05/1931).

Esse aumento no público atendido pelas escolas reunidas, no entanto, que as fez serem convertidas em grupo escolar, não cessou, e o que parecia ser a solução era apenas o início de um período de luta. Isso porque o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente havia sido criado apenas em forma de lei, sem que fosse dotado com a edificação necessária, o que era símbolo dessa modalidade de escola<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> O Coronel Goulart relata que: “Tal foi o aumento da população, que já cogitei das escolas, digo, da criação de escola para as crianças. Eu executando o recenseamento, consegui o número de cento e oitenta, número que apresentei ao professor Hulman, Diretor Geral do Ensino do Estado, que não só foram criadas as Escolas, como imediatamente reunidas em quatro classes, em sendo: duas masculinas e duas femininas.

<sup>8</sup> Ela fôra nomeado Diretor, o professor Walfredo Arantes Caldas. Para tal objetivo muito me auxiliou o então professor Victor Romano, Inspetor Escolar Estadual com sede em Assis, havendo me fornecido até uma cópia do mapa da circunscrição que compreendia aquela região, o qual apresentei também ao já referido Diretor Geral do Estado, o então Professor Hulman, completando assim o meu objetivo.” (GOULART, 1967, p. 26).

<sup>9</sup> “Pelo regulamento de 1921 (Decreto nº 3.356, de 31.05.1921) as escolas reunidas poderiam ser instaladas onde quer que houvesse 160 alunos num raio de dois quilômetros e os grupos, onde houvesse 400 alunos a serem matriculados.” (SOUZA, 2006, p. 118).

<sup>10</sup> “Com a derrogação da Reforma de 1925, a antiga estruturação do ensino foi restabelecida: quatro anos de duração nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas. O grupo escolar voltou a ser priorizado nas políticas de expansão de vagas adotadas a partir de então. A mudança de orientação foi notável. Inúmeras escolas reunidas foram convertidas em grupos escolares e muitas desmembradas em escolas isoladas.” (SOUZA, 2006, p. 96).

<sup>11</sup> Como denota Boto (2005), os grupos escolares representavam a grandiosidade da República e, portanto: “Organizar essa escola seriada, estrutura-la como uma rede de educação pública, pensar a sua funcionalidade para o Estado-Nação a ser construído era quase um prospecto de uma geração daqueles nossos primeiros anos republicanos, vivendo em

Em 1925, seriam diversos os clamores da população para que o grupo escolar tivesse um prédio adequado para a finalidade à qual se destinava, tal como o próprio estado preconizava. De acordo com Souza (2006, p. 109), “à ausência de vagas somava-se o problema persistente das edificações escolares” no Estado de São Paulo. E dessa maneira, a precariedade do prédio que abrigava a escola primária graduada incomodava notadamente quem atuava no local, como era o caso da professora Maria Luiza Formozinho Ribeiro.

Em 1926, a referida professora juntamente com outras senhoras, envia uma carta ao senador Alfredo Ellis e ao deputado Antonio Augusto Covello, expondo pormenorizadamente as condições do prédio em que trabalhava:

O recreio é num pateo descoberto e como o calor nesta cidade é muitas vezes excessivo, as crianças ficam soffrendo e incontestavelmente lhes prejudica a saúde. Não existem arvores, não existe ao menos um commodo em aberto e com telhado para que as crianças se abriguem nas ocasiões das chuvas e calor intenso. A água de que servem os alumnos é de poço, existindo proximo uma fossa e que constitue um serio perigo para a saúde dos que se servem da referida água, que não é filtrada, pois não existem filtros em semelhante estabelecimento. Num compartimento ligado ao referido predio, isto é, separado do mesmo, apenas por um tabique de madeira, existe uma sapataria, e o ruido produzido pelos operarios da mesma atrapalha o bom funcionamento dos trabalhos escolares.

Nas janellas das salas não se encontram venesianas e a casa sendo de madeira como é, apresenta ainda o inconveniente de ser muito quente no verão, muito fria no inverno e de ficar em grande parte alagada e as escuras quando chove. (A VOZ DO POVO, 23/12/1926).

No ano seguinte, a cidade completava o seu décimo ano de fundação e seu desenvolvimento era notável. O jornal *A Voz do Povo* noticiava que, em 1927, Presidente Prudente já possuía 1500 residências e aproximadamente 7500 habitantes, o que permitia projetar que “[...] dentro de 5annos, com a mesma medida de crescimento annual de hoje, Presidente Prudente ostentará uma população superior a 15.000 almas.” (A VOZ DO POVO, 29/01/1927).

Com todo esse crescimento da população, alguns setores da sociedade demonstravam, cada vez mais, a sua insatisfação em relação à desatenção do governo estadual com a educação no município. Tendo o jornal como principal veículo, era comum encontrar artigos em que se cobrava do governo estadual a construção de um prédio para o grupo escolar, exigência que não era extraordinária, pois, de acordo com alguns articulistas, Presidente Prudente era uma das cidades que mais contribuía para o fisco estadual.

A nossa cidade contando no mínimo com uma população de 5000 almas no perímetro urbano, precisará ao menos de acomodação para 1000 crianças em idade escolar, ou sejam 20% da sua população. E de que modo temos suprido até aqui esta

---

República. Organizar a arquitetura da escola como se de um templo de República se tratasse vinha ao encontro de toda uma simbologia nacional necessária para a tessitura do imaginário a ser inaugurado por aquela república em construção. Tratava-se, pois, de engendrar protocolos de sentidos e convenções de significados. Quanto ao espaço, temos a classe com colunas e fileiras, quanto ao tempo, temos os horários e a grade que os coordena. Demarca-se um lugar social que possui, sim, uma linguagem própria – isso que nós chamamos de escola.” (BOTO, 2005, p. 64).

exigência imperiosa?

O actualpredio do Grupo Escolar não passa de um antihigienico barracão construído de taboas, sem o menor conforto, e sem a capacidade de comportar nem a metade da nossa população escolar.

Com a construcção dum novo predio para o Grupo Escolar não nos fará o governo nenhum favor, pois, como é sabido, Presidente Prudente é uma das cidades do Estado que maior contribuição fornece ao fisco.

Oxalá a verba destinada ao nosso Grupo Escolar não fique apenas em promessa, nem como palliativo as nossas justas reivindicações. (A VOZ DO POVO, 08/01/1928).

Tal era a importância de Presidente Prudente, que em 1929, Júlio Prestes, então presidente do estado de São Paulo, visitou o município. Com a presença dessa relevante figura política na região da Alta Sorocabana, as lideranças locais do Partido Republicano Paulista (PRP) se organizaram para receber aquele que deveria ser o próximo presidente da República e aproveitar para expor as demandas locais, inclusive a necessidade de se erigir um prédio para o grupo escolar<sup>11</sup>.

Júlio Prestes, no entanto, nada pôde fazer, tendo em vista que no ano seguinte Getúlio Vargas liderou o Golpe que pôs fim à política do *café-com-leite* (mineiros e paulistas). A partir de 1931, Vargas utiliza o potencial da educação para reforçar o nacionalismo e o patriotismo, introduzindo, nas escolas, práticas como o culto à bandeira e a obrigação de se cantar o hino nacional.

Em Presidente Prudente, as principais alterações que se observam são aquelas concernentes ao currículo que passou a ser atravessado pelo civismo, sem que, no entanto, fosse verificada qualquer modificação na questão da edificação do grupo escolar. “Algumas medidas foram tomadas, após 1930, sem aparente motivação política, como a instalação do 2º Grupo Escolar, intentando dar solução ao problema de falta de vagas, e a mudança de prédio do 1º Grupo Escolar.” (MARIANO, 2013, p. 100).

Como o prédio que abrigava o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente era alugado de um proprietário particular, a edificação não era adequada. Tendo sido construída para servir como residência, a casa não havia sido projetada com as preocupações higiênicas que uma construção escolar exigia na época. Uma descrição das características do prédio pode ser encontrada no Relatório de Inspeção Sanitária elaborado em 1935:

[...] todo de madeira, com cinco salas de aula, directoria e portaria e um corredor estreitissimo. As salas são acanhadas e muito baixas, portanto impróprias para tal fim, mórmente em clima causticante, como é o desta zona. Nellefuncionam dez classes e sua lotação é para 150 alumnos em cada periodo, portanto de 300 para os dois periodos. Esse predio é de propriedade do Snr. Henrique Maycowsky e está alugado ao Estado, sem contrato, a 500\$ quinhentos mil réis mensais. (RELATÓRIO..., 1935).

<sup>11</sup> O jornal *A Voz do Povo*, forte opositor da política perrepista, via com desconfiança a presença de Júlio Prestes na cidade, bem como as promessas por ele realizadas: “E dessa visita resultou, no dizer dos que privaram com o sr. Presidente nas poucas horas em que aqui esteve, que não só será construído um prédio para o Grupo Escolar, como será augmentado o numero de escolas. [...] Agora, porem, annuncia-se que o officialismo local diz que não será construído um edificio, mas dois, porque dois serão os Grupos Escolares nesta cidade, devendo ser criado outro. [...] O povo, essa eterna creança, é porem como as creanças muito desconfiadas quando se promettem demais... E dahi já dizer-se: essa historia de dois Grupos Escolares não é GARGANTA dos que prommettem, sem intenções de cumprir?” (A VOZ DO POVO, 05/05/1929).

Foi também em 1935 que, em razão do aumento progressivo da demanda por educação escolarizada, um terceiro grupo escolar passou a funcionar na cidade. Apesar de contar com um prédio de alvenaria, esse também não havia sido construído para a finalidade educativa, tendo, assim como os demais grupos escolares locais, que se adaptar ao espaço arrendado pela municipalidade: “O predio pertence ao Snr. Pedro de Toledo e está alugado a 450\$000 mensaes, pagos pela Prefeitura.” (RELATÓRIO..., 1935).

Enquanto isso, o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente permanecia funcionando em lugares improvisados e provisórios, tendo que atender a uma crescente demanda por educação escolar primária. A insatisfação da população em relação a essa situação era clara, como foi exibido nos artigos publicados no principal jornal da cidade. Uma hipótese para essa desatenção do governo estadual para com a educação na região era a de que a cidade tinha sido fundada há pouco tempo e, principalmente, por estar muito distante da cidade de São Paulo<sup>12</sup>.

Depois de uma década de improviso diante da falta de verbas para sanar o problema das instalações para o grupo escolar, os próprios inspetores reconheciam os problemas que a falta de estrutura acarretava:

São velhos pardieiros de madeiro, alugados por preços elevados e que em absoluto não obedecem às exigenciashygenicaspedagogicas.

Dentre elles os de Regente Feijó e Presidente Bernardes 1º e 2º Grupos de Presidente Prudente, são os que se encontram em peor condição; acanhados, construídos de madeira toscamente aparelhada, são verdadeiros supplicios aos escolares que alli permanecem grande parte do dia. (SÃO PAULO, 1936/37, p. 139).

Foi somente em 1933 que, finalmente, o governo estadual abriu um edital<sup>13</sup> para a construção do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente. Em 1935 as obras tiveram início, mas, logo no ano seguinte, as obras paralisaram, em razão de um problema com o repasse das verbas pelo estado. Tendo em vista a situação, o Coronel Miguel Brisola de Oliveira, prefeito municipal na ocasião, foi a São Paulo tentar resolver a situação, mas recebeu a notícia de que os cofres públicos estavam vazios. Diante da necessidade de se continuar a obra, a prefeitura firmou uma parceria com governo estadual prevendo que o término da construção ficaria a cargo da municipalidade, a qual seria ressarcida posteriormente pelo estado.

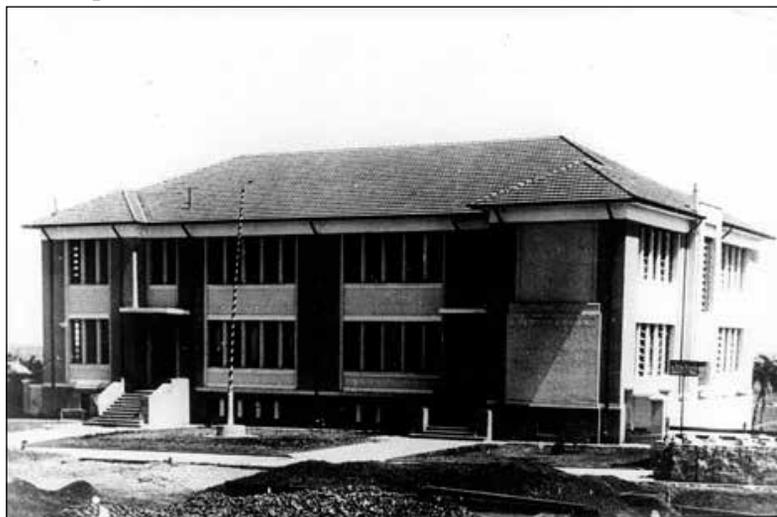
Após ser firmado o acordo, as obras continuaram até 1938. Cabe ressaltar que nesse período, além do 1º Grupo Escolar, os outros dois grupos continuavam funcionando em prédios alugados, onerando ainda mais os cofres estaduais. Essa situação teve seu desfecho em maio daquele ano, quando a tão aguardada edificação foi enfim inaugurada:

<sup>12</sup> Segundo o Relatório de Inspeção Sanitária de 1935: “A Zona de Presidente Prudente lucha, pois, com a falta de professores, em virtude de ser apontada como pestiva, entretanto, o seu grande inconveniente é estar distante da Capital do Estado” (RELATÓRIO..., 1935).

<sup>13</sup> “O Diário Oficial de 28 de novembro inceriu a publicação do edital de concurrencia para a construção do predio destinado ao Grupo Escolar d’esta cidade. Os interessados são convidados a apresentar suas propostas na Delegacia Regional do ensino desta cidade até o dia 26 do corrente mez. O prédio deverá ter os seguintes commodos: 12 salas de aula de 7X5, sala para directoria, portaria, archivo, gabinete dentario e bibliotheca, 11 privadas, bomba para o poço de água, reservatório para 2000 litros e pateo de recreio com galpão de abrigo.” (FOLHA DA SOROCABANA, 03/12/1933).

Por um decreto de fevereiro de 1938, foram extintos os 2º e 3º Grupos Escolares e transferidas as suas classes para o 1º Grupo Escolar, com vigência a partir de 1º de março de 1938. As classes continuaram a funcionar nos prédios antigos até que em maio de 1938, foi inaugurado o prédio próprio do Grupo Escolar de Presidente Prudente. (ABREU, 1972, p. 184).

**Figura 1:** Prédio do 1º Grupo Escolar recém-inaugurado (1938) – Fonte: Arquivo Municipal



Com essas informações sobre o contexto de criação e instalação do 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente, é possível notar que essa construção extrapolou o seu sentido prático imediato, adquirindo um significado especial para a cidade. Isso porque, além de encarnar todos os atributos materiais e simbólicos que essa modalidade de escola representava na época, o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente foi resultado de uma luta travada por diversos setores da sociedade, que, apesar de possuírem objetivos distintos, ao final de treze anos alcançaram êxito.

Assim, o 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente foi erigido na região central da cidade, em um terreno doado pelo próprio Coronel Goulart. O prédio do grupo, assim como ocorria em várias cidades paulistas, ocupava lugar de destaque no município figurando entre as principais edificações que se encontravam nas imediações da praça Nove de Julho, como as do Paço Municipal e do Fórum. O que denotava a importância que essa instituição possuía.

Anos mais tarde, o grupo escolar receberia o nome<sup>14</sup> com o qual ficou conhecido por várias gerações que ali estudaram e trabalharam: Grupo Escolar Adolpho Arruda Mello. O professor Adolpho Arruda Mello, havia estado à frente da direção do 2º Grupo Escolar sendo, posteriormente, inspetor do 1º Grupo, e “[...] tendo falecido na véspera do natal de 1949. No ano seguinte, por esforço pessoal da Maçonaria, recebeu homenagem póstuma, tornando-se o nome de um grande estabelecimento de ensino.” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 25).

<sup>14</sup> “O 1º Grupo Escolar de Presidente Prudente teve o seu nome mudado pelo decreto nº 19.540, de 5 de Julho de 1950, época em que era governador, o Dr. Adhemar de Barros e chefe da Casa Civil, o Sr. Felício Tarabay.” (GRUPO ESCOLAR, 1975, p. 25).

## 2. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1959-1976): primeira escola superior de formação de professores de Presidente Prudente

A história do ensino superior de Presidente Prudente é também importante capítulo da história da educação básica do município, pois sua primeira instituição de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL-PP), ofereceu todas as vagas em sua existência (1959-1976) para curso de formação de professores para a educação básica.

Ao examinarmos a história da educação no Brasil, veremos que as políticas públicas, por muito tempo, conduziram a uma exclusão escolar e quando se trata de ensino superior, as pressões pela não expansão (CUNHA, 1980) foram mais fortes ainda, e isso é sentido na história da FFCL-PP, uma história em que todas essas forças e conflitos nacionais se configuraram.

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, iria se manifestar, na década de 1950, contrária à criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior do estado, para dar andamento ao projeto de expansão do ensino secundário, que exigia professores com formação superior. A alegação era que, em escolas isoladas, a qualidade não seria mantida. Poucos, entre eles, Florestan Fernandes, entendiam a expansão como “[...] necessidade reclamada pela população que precisava ser atendida [...]” (ABREU, 1989, p. 90). Raimundo Faoro (1958) denunciou que a perpetuação desse modelo foi se adaptando eficaz e perversamente, dificultando a mobilidade das massas. Isso se configurava na posição da intelectualidade ao dificultar a ascensão intelectual e quiçá social de contingentes de interioranos.

Em outras palavras, defendiam que o acesso ao ensino superior continuasse sendo para poucos, já que a USP não possuía vagas suficientes para a demanda existente em todo o estado, e a maioria dos jovens do interior paulista que concluía o segundo ciclo secundário não tinha possibilidades de se deslocar para São Paulo, ou outro centro universitário, a fim de prosseguir estudos.

Assim era, então, Presidente Prudente: o ensino secundário sendo criado, uma demanda para se criarem muito mais vagas, porém não havia, entre outros fatores, professores com formação, pois a faculdade mais próxima era o Sagrado Coração em Bauru, instituição privada para onde iam os poucos cujas famílias podiam mantê-los longe de casa. (SILVA JR., 2003).<sup>15</sup>

Presidente Prudente era, já na década de 1930, o polo pioneiro de desenvolvimento da Região Alta Sorocabana e também da vizinha Nova Alta Paulista (de Parapuã a Panorama, seguindo o espigão entre os rios do Peixe e Aguapeí). Já era, também, caminho para integração entre os estados vizinhos — Paraná e Mato Grosso. Com cerca de 60 mil habitantes, o município já se concretizava como um centro regional de ensino oficial e capital da 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo. (ABREU, 1972). Pairava sobre todos o desejo de progredir, enfim, sendo necessários alguns ícones, para a inserção do Brasil no modelo que se esboçava. A faculdade era um deles. (CORRÊA, 1998).

<sup>15</sup> Depoimento oral concedido a Eunice Ladeia Guimarães Lima. Marília, 03/01/2003.

Há registros do movimento para a criação de uma faculdade desde 1956 nos jornais locais *Correio da Sorocabana*, *A Voz do Povo* e *O Imparcial*. Foram muitas reuniões, muitas discussões, muitos querendo ser os “pais” da faculdade, muitos querendo tirar proveito eleitoral, foram muitas solicitações a deputados.

Foi nesse já importante centro regional que se inaugurou, em 03 de maio 1959, a FFCL-PP, onde grande parte da população, ainda sem acesso ao primário, na década de 1950, não conseguia pleitear nem mesmo o ginásio. Com a expansão do ginásio, do propedêutico (colegial) e da escola normal, os que iriam sentir a falta do ensino superior eram justamente os egressos desse nível de ensino, que desejavam ingressar na carreira docente secundária, que se havia tornado um grande mercado de trabalho, e especialmente as escolas normais, onde iriam ministrar as disciplinas da formação específica para o que era necessária a licenciatura em Pedagogia.

A expansão da demanda para ingresso ao grupo escolar em Presidente Prudente, na década de 1950, em decorrência do crescimento populacional e da busca da escola por aqueles que a ela não tiveram acesso na idade adequada, provocou uma situação que era denunciada pelo *Correio da Sorocabana*. As matrículas eram aceitas, mas não havia espaço físico para acomodação das turmas, porque os investimentos em ensino elementar eram os mesmos de 15 anos atrás, o que havia levado ao desdobramento de horários de funcionamento das escolas. A escola, já denominada Adolpho Arruda Mello, mas ainda mencionado nos jornais como 1º Grupo Escolar, havia passado de dois turnos de cinco horas de aulas diárias, para cinco turnos de duas horas e meia, e com classes superlotadas. Dessa forma, o egresso do grupo escolar dificilmente teria oportunidade de acesso ao ginásio, conforme denunciou o jornal: “Do exposto subentende-se logo que o ensino primário em Prudente não existe na prática, uma vez que não é possível alfabetizar um menino e aparelhá-lo para o ginásio dentro de quatro anos se a aula ministrada ao mesmo fica reduzida a pouco mais de uma e meia hora.” (4/8/1957, p. 1). Conforme Abreu (1972), muitos tinham que recorrer a instituições privadas para alfabetizar seus filhos.

Para as cidades do interior paulista vinham, todos os anos, professores da capital. O professor Adolpho Arruda Mello, que daria o nome ao 1º Grupo escolar, por exemplo, havia se formado em Laranjal Paulista, a 154 km da capital. Muitos desses professores, após se efetivarem, pleiteavam remoção para a capital ou para cidades mais próximas, ou ainda, suas cidades de origem. Assim, a frequente mudança de professores era um problema que comprometia a qualidade do ensino. Os jornais anunciavam que esse problema seria sanado com a instalação de uma faculdade na cidade, pois haveria oportunidade de professores da terra ali se formarem e ali se fixarem. (LIMA; RIBEIRO, 2013).

Em 01/09/1956, na página 3 de *O Imparcial*, por exemplo, na *Coluna do Ensino*, de Helena Lustri Peixoto, com título *Entrevistado o prof. David Serra congressista no 1º Congresso estadual de educação em Ribeirão Preto*, é publicada uma entrevista em que o professor fala das mudanças que foram propostas no congresso, e menciona a falta de professores para as escolas normais, o que o curso de Pedagogia, que se instalaria em 1959, iria suprir.

Para corrigir as deficiências do atual professor primário, que sai de uma escola normal tudo menos professor, foi aprovada uma emenda...: “O professor de Prática das

escolas normais será escolhido por concurso de provas e títulos entre os licenciados em Pedagogia por Faculdade de Filosofia, devendo, entretanto, além disso, haver exercido o magistério efetivamente durante três anos, no mínimo.” (02/09, p. 10).

Também pelo *O imparcial*, 31/01/1956, página 3, em *Carta Aberta ao Sr Prefeito, Vereadores, Políticos, ao povo*, Helen Caldararo Nogueira defende a criação de faculdades na cidade, apresentando vários aspectos dos benefícios disso, destacando a possibilidade para o mercado de trabalho feminino.

Permiti, senhores, que vos fale uma forasteira que ama esta Terra como a sua própria terra [...] Prudente tem um sonho, uma aspiração que deve se tornar realidade: uma Escola Superior.[...] Para nossas moças lutemos pela Faculdade de Filosofia. Ela abrirá às nossas meninas, as portas do ensino secundário, carreira mais adequada à mulher.

A FFCL seria criada oficialmente em 17 de setembro de 1957, por decreto do governador Jânio Quadros, mas seria instalada oficialmente, com a designação do diretor, Joaquim Alfredo da Fonseca, em abril de 1958, e sua nomeação em 03/08/1958 quando ela começa a ser instalada. O processo se prolongaria, ainda, em razão das dificuldades, indecisões, inércia do poder público local quanto à obtenção de um prédio para a instituição, vindo a ser inaugurada apenas em 3 de maio de 1959, quase dois anos após sua criação. Em 18/05/1958, página 1, o *Correio da Sorocabana* informou :

[...] as últimas providências da instalação da Faculdade, voltam-se no sentido do aproveitamento do prédio do **Grupo Escolar situado no Bairro do Bosque, em caráter provisório até a construção do seu prédio definitivo em terreno doado nas proximidades do cemitério novo. A prefeitura, em favor dessa medida** (grifo nosso), construiria quatro classes em terreno onde se localiza o 1º Grupo Escolar situado atrás da Igreja Matriz de São Sebastião, regularizando assim o período normal do horário de frequência escolar, cujas aulas alcançam o absurdo de apenas duas horas e meia por dia, por falta de outras condições. (p. 3).

O desejo de uma faculdade de formação de professores caminhava junto com a necessidade de atender à demanda do grupo escolar. A escola mencionada na matéria, é o Grupo Escolar Adolfo Arruda Mello, que sofria com superlotação. Lembremo-nos de que após o demorado processo, da criação do Grupo Escolar Adolfo Arruda Mello, de 1925, até a inauguração do prédio em 1938, os dois outros grupos escolares foram fechados, com transferência dos alunos para o prédio novo. Vinte anos depois da inauguração do tão demorado edifício escolar, a cidade contava apenas com mais uma escola desse nível na região central- o Grupo Escolar do Bosque. É possível constatar, com essas notícias, que tanto no caso da faculdade, quanto no caso das vagas para alfabetização, a falta de vontade política genuína para agir em educação. As conquistas se davam com muita luta e com jogos eleitoreiros.

Assim, muito se cogitou na imprensa sobre onde instalar a FFCL-PP, mas ela começou a funcionar em salas cedidas pelo Colégio Joaquim Murtinho (atual Colégio

Objetivo - rua 15 de Novembro esquina com rua Desbravador Ceará), ali permanecendo até junho de 1959, quando mudou-se para novo prédio construído para as futuras instalações do Grupo Escolar da Vila Liberdade (a atual Escola Municipal Profa. Francisca Almeida Góes Brandão).

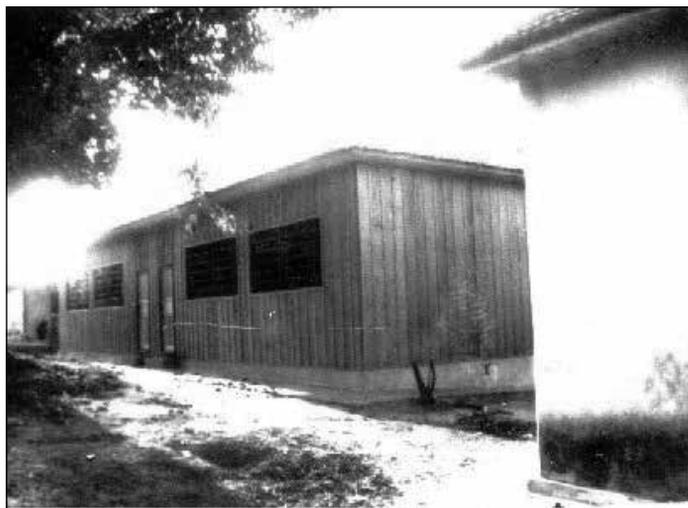
Demandas por vagas para alfabetização obrigaram a FFCL-PP a desocupar o prédio, indo, em agosto de 1960, para as dependências do Ginásio Comendador Tannel Abbud, na Vila Marcondes, ficando lá até 1962, tendo que sair, também por necessidade de espaço para abrigar alunos do ginásio, cuja demanda crescia ano a ano.

Problemas jurídicos quanto a túmulos perpétuos impediram que a FFCL-PP conseguisse o terreno do cemitério desativado, na região da Avenida Brasil onde atualmente é o terminal rodoviário.

Um terreno na saída de Alvares Machado (atual terreno da UNESP) tinha sido declarado de utilidade pública pelo Decreto 40.220/1962, a fim de ser desapropriado pela Reitoria da USP. Era um local onde se faziam exposições de animais.<sup>16</sup> O prefeito Luiz Ferraz de Sampaio, determinou que se fizessem ali de dois barracões de madeira, com janelas de vidro, forrado e com assoalho e a FFCPP foi pra lá no segundo semestre de 1963. Além de ser um local muito afastado da cidade, não havia asfalto, nem ruas abertas. A escola funcionou no prédio de madeira por algumas semanas.

Professor Soares Amora, diretor da FFCL de Assis, em visita ao prédio, lembra Carlos Perucci (2004), então aluno do curso de Pedagogia, não gostou das precárias condições da FFCL-PP e expressou, diante dos alunos, o desejo de articular uma saída. A escola foi, ainda em 1963, para o centro da cidade, local da atual agência do Banco Santander do calçadão. Era um prédio de seis andares de uma falida loja de departamentos, o qual passou por algumas modificações e repartições em madeira.

**Figura 2** - Prédio de madeira construído no terreno definitivo – Fonte: UNESP -FCT de Presidente Prudente



<sup>16</sup> De fato, o local tornar-se-ia um centro educacional, pois, além do IIES- FFCL de Presidente Prudente, ali se instalaria a Faculdade Municipal de Educação Física, o Senac, o Sesi, o Colégio Adventista, além da antiga Escola Industrial, onde atualmente funciona a Diretoria Regional de Ensino.

Em julho de 1964, foi aberta a concorrência para a construção do prédio da faculdade, com verba inicial de nove milhões de cruzeiros, tendo comparecido apenas uma firma. Só em 1967, quando o diretor era o professor José Ferrari Leite, é que outro projeto mais modesto seria iniciado, conseguindo a construção do primeiro pavilhão. A prefeitura só colaboraria mais tarde, asfaltando a Avenida Manoel Goulart até perto da escola.

**Figura 3** - Em 1980, a cidade ainda não havia chegado à faculdade, localizada em região com características rurais - Fonte: FCT-UNESP de Presidente Prudente



Os primeiros cursos oferecidos pela FFCL-PP, Pedagogia e Geografia eram diurnos, bacharelados de três anos, com possibilidade de mais um ano para se obter licenciatura.

O Conselho Federal de Educação havia autorizado os dois cursos em 1962, porém, com as alterações decorrentes da LDB 4024/61, o Conselho Estadual de Educação (CEE) é que deveria fazer o reconhecimento. Como a FFCL-PP tinha sido criada antes da lei que deu essa competência ao CEEE, intaurou-se um “jogo de empurra” sobre que reconheceria a faculdade. Assim, depois de cinco anos de funcionamento, os diplomas ainda não haviam sido expedidos, dificultando a vida profissional dos egressos e a credibilidade da instituição. Apenas em 1965 é que se conseguiria, enfim, o reconhecimento.

Em 1962 foram autorizados os cursos de Matemática e Ciências Sociais, vindo a funcionar em 1963. Em 1968, foi autorizada a Licenciatura em Ciências 1º ciclo. A primeira turma iniciou suas aulas em 28/03/1969.

A resolução do CFE 30/74, determinou mudanças nos cursos, de forma a garantir licenciatura curtas. Assim a FFCL-PP teve de adequar-se. O curso de Matemática – de um ano – passou a ser complementação ao curso de Ciências, de três anos.

Os cursos de Ciências Sociais e de Geografia passaram a ser complementações de um ano ao criado curso de Estudos Sociais, de três anos.

A FFCL-PP oferecia também, desde 1970, as Habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar para exercício nas Escolas de 1º e 2º graus, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais - todos com duração mínima de 2.200 horas; e Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau,

Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau, Inspeção Escolar para exercício na escola de 1º grau, com duração mínima de 1200 horas.

Foi grande a demanda de diretores de escolas e supervisores para as habilitações, além de professores que lecionavam sem a devida habilitação, nas escolas normais. Muitos alunos de toda a região e de outros estados procuravam a instituição para adequarem-se à lei, que exigia formação em nível superior para funções que antes podiam ser exercidas apenas com o curso normal, de nível médio, seguido de e um curso de aperfeiçoamento.

A instituição solicitou autorização para criar o curso de Ciências no período noturno. A autorização foi dada em 15/01/1975, para uma turma de 40 alunos, condicionando o funcionamento ao não aumento de despesas. A FFCL-PP tinha planos de oferecer, conforme ocorria na Universidade de Campinas (UNICAMP), cursos técnicos relacionados às áreas de seus cursos superiores, mas tais planos foram interrompidos com a criação da UNESP, em 1976.

Assim, quando a FFCL-PP desaparece, para compor um câmpus da recém-criada universidade – UNESP, oferecia seis cursos, com funcionamento diurno e noturno.

Conforme trabalho de Leite (1972), *Alguns aspectos de Presidente Prudente entre 1960-1970*, na 10ª Divisão Regional de Ensino (DRE) de Presidente Prudente, em 1971, apenas 35% dos professores que lecionavam no ensino secundário na região eram habilitados, e esse número era menor, quanto mais distante de Presidente Prudente estivesse o município. Dois capítulos intitulados *Distribuição de professores de Geografia na 10ª Regional de Presidente Prudente* e *Mercado de trabalho para professores de Física, Química e Biologia*, oferecem dados minuciosos que permitem a observação da carência de professores formados nessas áreas, para atender à demanda regional de trabalho com as séries finais dos então denominados primeiro grau e segundo grau.

Apesar desses números que indicavam que a falta de professores para a educação básica ainda não havia se resolvida, o reitor da UNESP, em 1976, ignorando o que deve reger as políticas públicas, e insensível a todos os reclames fartamente registrados pela imprensa local, estava determinado a fechar a unidade de Presidente Prudente, transformando-a em Instituto de Pesquisa Ambiental. A instituição foi reduzida a dois cursos: o de Matemática e o de Geografia, voltando a expandir-se somente no final da década de 1980.

A história da FFCL-PP, bem como a trajetória como unidade da UNESP até final da Ditadura Militar é uma história de lutas, de resistência e de sucesso.

Abreu (1989) lembra que não era fácil atrair profissionais com qualidade e carreira consolidada para morar em Presidente Prudente. Assim, havia muitos professores principiantes e as substituições eram frequentes, pois os professores iam embora assim que encontravam outra oportunidade em local mais próximo da capital. Muitos, porém, se adaptaram e fizeram de Presidente Prudente a sua terra. Trinta dos professores que compuseram o corpo docente ao longo dos anos da FFCL-PP foram professores formados na própria instituição. Muitos também que se formaram na FFCL-PP hoje são professores da UNESP, no câmpus de Presidente Prudente e em outros.

Apesar de não haver, até meados da década de 1970, lei que regulamentasse os programas de pós-graduação, foi significativa a produção científica realizada pelos professores da FFCL-PP durante a sua existência.

Até 1974, 86 professores da FFCL-PP tinham defendido tese de doutorado ou dissertação de mestrado. Muitos desses trabalhos são obras de referência na área de geografia e educação nacional e regional. São apresentados a seguir apenas alguns que, por sua relação direta com o conhecimento da região, ou por sua pertinência com a educação básica.

Também em 1970, o professor Dióres Santos de Abreu defendeu sua tese doutorado na FFCL-PP intitulada *Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente*. Esse trabalho é obra de referência para outras pesquisas sobre a região de Presidente Prudente, bem como seu trabalho de Livre-Docência, *Poder político no populismo: Presidente Prudente (SP) 1928-1959*, de 1982, também defendido na UNESP de Presidente Prudente. Foi também em 1970, que o professor José Ferrari Leite defendeu sua tese de doutorado, FFCL-PP, intitulada *A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente*, outra importante obra de referência para pesquisas sobre a região e sobre a dinâmica de ocupação do espaço das regiões brasileiras no século XX.

Em 1973, José Martin Suarez defendeu, na FFCL-PP, a tese de doutorado *Contribuição à geologia do extremo oeste de São Paulo*, pesquisa de campo desenvolvida na região de Presidente Prudente. Outra tese defendida em 1973, “*Bóia –Fria*” na *Alta Sorocabana*, de Maria Conceição D’Incao, na FFCL-PP, que depois seria publicada em livro, foi marco na história da pesquisa em Presidente Prudente. Tratando do êxodo rural na região, o excedente de mão de obra e a consequente depreciação dos salários pagos à força de trabalho, um delicado problema que a pesquisadora denunciou e incomodou o coronelismo local. Com base teórica de Marx e Engels, além de outros teóricos *proibidos* pela Ditadura Militar, os exemplares seriam recolhidos da biblioteca da faculdade e queimados, salvando-se alguns exemplares porque funcionários, intencionalmente, os esconderam<sup>17</sup>.

Em 1959, ingressaram 33 alunos da seção de Pedagogia e 20 na de Geografia ingressaram. Como o vestibular era eliminatório, as vagas não eram todas preenchidas, mesmo com até três processos seletivos. Isso mudaria com o fim do vestibular eliminatório. Muitos alunos que ingressavam, pediam transferências para outras instituições privadas que iam sendo criadas, quando sentiam as dificuldades para acompanhar o curso. Havia, também, pedidos de transferências de alunos para a USP, sobretudo no último ano, por saberem que o diploma da USP ser mais valorizado. Muitos, depois, voltavam como professores.

A demanda para os cursos da FFCL-PP continuou grande, mesmo com a criação de várias instituições privadas na região, pois, em razão a carga horária maior, os candidatos a acreditavam que teriam mais chances de aprovação em concursos, outra razão é que não era pago.

Segundo notícia do jornal O Estado de S. Paulo (15/02/1976, p. 3), a reprova no concurso para professores de ensino primário da Secretaria da Educação, naquele ano, tinha ficado acima de 70%. Enquanto isso, os alunos egressos da FFCL-PP que prestaram o concurso, obtiveram alto índice de aprovação. (HORIMOTO, 2003). Nos resultados publicados no Diário Oficial, eles apareciam bem classificados, e também em concursos do Paraná, do Mato Grosso.

<sup>17</sup> Wilson Marques conseguiu esconder na roupa dois exemplares que depois seriam lidos por várias pessoas a quem ele emprestava.

Abreu (1989, p. 93) ao mencionar os alunos formados na FFCL-PP também afirma que dezenas de profissionais formados pelos cursos da faculdade ingressavam, por concurso público, no magistério público oficial de 1º e 2º graus, na administração escolar, nas universidades públicas e particulares e nos quadros técnicos de órgãos públicos ou de empresas privadas.

Apesar disso, a polícia, dentro das determinações da Ditadura Militar, estava sempre vigiando a instituição e o movimento de alunos e professores, fazia vistorias no Centro Acadêmico a procura de material subversivo.

Segundo Abreu (1989) a formação de um alunado crítico, objetivo importante da instituição, ficou patente nas participações deles, verificando-se, muitas vezes, melhor preparo de alguns alunos do que de alguns professores para repensar criticamente a situação nacional e escolar.

A matéria publicada em *O Estado de São Paulo* (24/05/1975, p. 16), intitulada *Presidente condena ação política em estudantes*, traz palavras do Presidente da República Ernesto Geisel que sintetizam o cotidiano do FFCL-PP e de outras instituições de ensino superior do país, naqueles anos. Ele diz: “O que eu acho errado é que muitos querem levar a política para dentro das universidades, aproveitando o idealismo dos jovens como frente de pressão, para fins sempre espúrios”.

Assim, o fechamento de cursos e de instituições como a FFCL-PP, que tão grande serviço prestavam à educação da cidade, da região do país, fazia parte do plano de coibir a força de luta de professores e alunos, que, mesmo em situações sempre adversas, que havia feito da FFCL-PP uma instituição respeitada. A mesma força que resistiu à crise da extinção de cursos, ao clima de terror que se instalou no cotidiano, nos anos seguintes e construiu o que hoje é a FCT-UNESP de Presidente Prudente, campus que se destaca, notadamente, em seus cursos de formação de professores, a mesma razão de criação da FFCL-PP, em 1959, e sua principal vocação atual.

A melhor resposta que aqueles pioneiros do ensino superior de Presidente Prudente e região puderam dar ao castigo que lhes foi imposto pelo autoritarismo do governo foi esta: a importante universidade, que se destaca como formadora de professores, tem sua grandeza feita por muitos daqueles mesmos professores de licenciaturas que, resistindo à crise, à perseguição, decidiram produzir, dentro das condições que lhes eram oferecidas, e tornar as promessas vãs do primeiro reitor da UNESP uma realidade.

Suas fronteiras, quando a instituição significava apenas um sonho, eram muito aquém de onde firmaria suas estacas em dezessete anos. Pensava-se em uma faculdade para Presidente Prudente, porque se as outras cidades de porte médio do interior paulista também possuíam uma, e Presidente Prudente não podia ficar para trás.

A instituição cresceu em tamanho e principalmente em qualidade, rompendo as fronteiras dos preconceitos que sofriam as longínquas regiões do interior paulista, tanto que, em 1976, tornou-se o centro de resistência, lutando pela manutenção de seus cursos e dos cursos de todas as outras faculdades de filosofia do interior paulista, tendo os intelectuais da USP como companheiros de luta.

## Considerações finais

Consideramos que as histórias acima se entrecruzaram na similaridade de desafios e dificuldades de condições de materialidade e da manutenção de suas sedes, cursos, docentes e funcionários ao longo do tempo. Destacamos a resistência e organização por parte da comunidade prudentina, seja através da imprensa, de boletins, de reuniões em agremiações, entre outros para mantê-las em tempos distintos.

Os grupos escolares em todo o Brasil tiveram a responsabilidade pela divulgação da escola graduada em todo o país, ganhando destaque no cenário educacional como modelos educacionais destinados à escola primária. Dentro da realidade urbana de Presidente Prudente, cidade recém fundada, o primeiro grupo escolar foi a representação de ensino que não apenas regulou o comportamento dos educadores e educandos, como acrescentou valores e normas sociais à cidade.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente em seus 17 anos de existência, foi influenciada e exerceu influência sobre a Região de Presidente Prudente, numa relação de reciprocidade permanente, formando profissionais com excelente preparo técnico e espírito crítico.

No vai e vem do resgate local e regional, em diálogo com o contexto estadual e brasileiro, observamos que os estudos regionais permitem não somente conhecer o particular, mas também a conjuntura e a realidade em escala mais ampla. A Faculdade também forneceu elementos para a interpretação da educação básica no município e região, uma vez que todos os cursos da antiga FFCL habilitavam para o trabalho neste nível de ensino.

Assim, estudar esses níveis fundantes de ensinamentos (básico e superior) permitiram-nos aberturas a estudos comparativos, a observação da lealdade das elites na configuração de lutas políticas e o entendimento de que a história regional tem características, a um só tempo, particulares e universais. Demostramos com este artigo apenas um pequeno grão de areia nessa significação universal. As críticas e interlocuções serão bem vindas.

## Referências

- ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente**. Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Tecnologia, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Poder político local no populismo: Presidente Prudente, 1928-1959**. 1982. 350f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Presidente Prudente.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição para a História da UNESP. **História**. São Paulo, (8), 1989, p. 87-100.
- A tragédia do ensino. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 fev.1976, p. 3.
- AS promessas... **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 05 mai. 1929.
- AS últimas providências da instalação da Faculdade. **Correio da Sorocabana**, Presidente Prudente, 18 mai. 1958, p. 1.
- BISPADO e Faculdade, duas campanhas de inegáveis méritos. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 18 mai. 1958.

BOTO, Carlota. História, Ideias e Trajetórias da Cultura Escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 59-79.

CARTA Aberta ao Sr Prefeito, Vereadores, Políticos, ao povo. **O Imparcial**, Presidente Prudente, 31 jan. 1956, p. 3.

CORRÊA, Anna Maria Martinez. **Para preparar a mocidade...** Fragmentos de memórias na história da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara: 1923-1976. São Paulo: UNESP, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporária: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro, 1980.

D'INCAO, Maria Conceição. **O “Bóia-Fria” na Alta Sorocabana**. 1973. 192f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Presidente Prudente.

DO exposto... **Correio da Sorocabana**, Presidente Prudente, 04 ago. 1957, p. 1.

DR. Romeu Leão Cavalcante. **Folha da Sorocabana**, Presidente Prudente, 31 dez. 1933.

EM fim de 1924 Presidente Prudente possuía inicialmente as Escolas Reunidas. **Folha da Sorocabana**, Presidente Prudente, 03 mai. 1931.

ENTREVISTADO o prof. David Serra congressista no 1º Congresso estadual de educação em Ribeirão. **O Imparcial**, Presidente Prudente, 02 set. 1957, p.10.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1958.

GOULART, Francisco de Paula. **Bandeirante do Século XX**— Fundação de Presidente Prudente narrada pelo Fundador - 1917-1967. Caxias do Sul: Gráfica São Paulo das Edições Paulinas, 1967.

GRUPO ESCOLAR Prof. Adolpho Arruda Mello: 50 anos e uma história. Presidente Prudente: Editora Imprensa, 1975. Revista Comemorativa.

GRUPO Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 08 jan. 1928.

HORIMOTO, Maria Kimie Koyanagi. Depoimento oral concedido a Eunice Ladeia Guimarães Lima. Presidente Prudente, 08/01/2003.

LEITE, José Ferrari. **A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente**. Presidente Prudente: FFCL de Presidente Prudente, 1972.

LIMA, Eunice Ladeia Guimarães. **O Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1959-1976): Uma instituição além das fronteiras**. 2005. 369f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (1959-1976): gênese da FCT-Unesp**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente-SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

\_\_\_\_\_. **Primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente: o contributo das professoras primárias (1925-1938)**. Curitiba: CRV, 2013.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? **Proj. História**, São Paulo, (14), p. 25-39, fev. 1997.

PRESIDENTE condena ação política em universidade. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 mai. 1975, p. 16.

PRESIDENTE Prudente. Um pouco de estatística demographica. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 29 jan. 1927.

**Relatório** de Inspeção Sanitária da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente, 1935.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Subsídios para a história da educação em Presidente Prudente**: as primeiras instituições escolares. São Paulo:Clíper, 1999.

RIBEIRO, Maria Luiza Formosinho et. al. Grupo Escolar. **A Voz do Povo**, Presidente Prudente, 23 dez. 1926.

SÃO PAULO (Estado). **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria do Ensino, 1936/37, 732 p.

SOUZA, Rosa Fátima de Souza. **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Tese (Livre Docência). 2006. 367 f. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Depoimento oral concedido a Eunice Ladeia Guimarães Lima. Marília, 03/01/2003.

SUÁREZ, José Martin. **Contribuição à geologia do extremo oeste do estado de São Paulo**. 1973. 91f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Presidente Prudente.

*Recebido em novembro de 2014*

*Aprovado em fevereiro de 2015*



## SER E TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS NO MEIO RURAL E URBANO

*To be and to become a history teacher: a study in schools from the rural and urban areas*

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior<sup>1</sup>  
José Josberto Montenegro Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – PROPP/UFU. Tem como objetivo analisar a construção das identidades dos professores de História atuantes no ensino fundamental em escolas rurais e urbanas. De forma específica, buscou refletir sobre o processo histórico da formação de professores e compreender a formação inicial e continuada dos colaboradores desta investigação. Como metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professores e, também, recorreu-se à história oral. Fizeram parte da investigação seis professores de História. O cenário da pesquisa limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas, no estado de Minas Gerais, Brasil. O estudo sobre a perspectiva histórica da formação de professores, no Brasil, revelou o movimento histórico, marcado por avanços, retrocessos, mudanças e continuidades. Concluiu-se que os professores colaboradores, como sujeitos sociais imersos em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc. Produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados.

**Palavras – chave:** Formação de professores; identidades; escolas rurais e urbanas.

### ABSTRACT

This text presents the results of a research supported by the Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – PROPP/UFU. The proposal of this study was to analyze the construction of History teachers identities working with the fundamental teaching in school from the rural and urban areas. Specifically, it was tried to reflect on the historical process of teachers education and to comprehend their initial education and the continuing one. The methodology applied was bibliographical research concerning teacher education plus the oral history of the investigated professionals. The research enrolled six history teachers form one of the following cities: Araguari, Uberlândia or Patos de Minas, located in Minas Gerais State, Brazil. The study revealed a historical movement marked by progresses, throwbacks, changes and continues. In conclusion, the collaborator teachers are social subjects diving in a society, where they form their identities in a way dependent on the relation they set with the cultural elements such as, family, religion, educational institutions, and so on. Their identities are also impregnated with symbolical meanings and values.

**Keywords:** Professor education; identities; rural and urban schools.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvajunior\_af@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: josberto@yahoo.com.br

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo geral da investigação consistiu em analisar o processo de construção de identidades de professores de História que atuam em escolas rurais e urbanas. De forma específica, buscamos refletir sobre o processo histórico de formação de professores e compreender a formação inicial e continuada dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

O cenário da investigação limitou-se aos municípios de Araguari, Uberlândia e Patos Minas, no estado de Minas Gerais, Brasil. Em cada município, escolhemos duas escolas, sendo uma localizada no meio urbano e outra no meio rural, somando o total de seis escolas.

O critério da escolha das cidades e das escolas foi resultado de diferentes fatores. Araguari, por ter sido o *locus* da nossa experiência pessoal e profissional e objeto de estudo que resultou em Dissertação de Mestrado e nos instigou a continuar a pesquisa. Uberlândia, pela grande transformação no padrão produtivo agropecuário, que levou ao esvaziamento e à reconfiguração do meio rural e urbano. Patos de Minas, por ter efetivado a experiência de um projeto de escola rural, que atentava para as especificidades dos habitantes do meio rural. Em comum, as três cidades têm no passado uma forte tradição agrícola.

Como metodologia, empreendemos, inicialmente, um estudo bibliográfico sobre a história da formação de professores no Brasil. Recorremos, também, à história oral, por possibilitar o acesso às vozes, às manifestações anônimas, ao cotidiano, à micro-história, aos espaços informais e à cultura popular. Baseamo-nos no referencial da história oral temática na elaboração e realização das entrevistas orais com os professores, pois procuramos focalizar o processo de construção das identidades de professores de História. Para a história oral temática, interessa-nos a história pessoal do narrador, apenas aquilo que revela aspectos úteis à informação temática central (Bom Meihy, 2002).

Ouvimos e registramos as narrativas dos professores de História que atuavam no último ano do ensino fundamental, no ano de 2010, em escolas públicas estaduais e municipais no meio urbano e rural, por meio de um roteiro temático, abordando as seguintes questões: formação acadêmica, experiência docente em anos e o perfil socioeconômico e cultural. Todos os professores concordaram com a divulgação de suas identidades.

Organizamos o texto em quatro partes. Na primeira, dirigimos nosso olhar sobre a história da formação de professores no Brasil; na segunda, registramos os aspectos da vida pessoal e a relação com a formação docente; na terceira, destacamos os motivos que levaram os colaboradores da pesquisa a escolher por ensinar História e o que dizem sobre a formação inicial e continuada; na quarta parte, enfatizamos a experiência, o perfil socioeconômico e cultural e a relação destes aspectos com a formação da identidade docente; por fim, tecemos nossas considerações.

### **Olhares sobre a história da formação inicial de professores no Brasil**

A proposta de apresentar um histórico da formação inicial de professores no Brasil, em específico, sobre os professores de História, justifica-se por concordarmos com Bhabha (2005), ao afirmar que nos encontramos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam, para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente,

interior e exterior, inclusão e exclusão. Analisar a história da formação inicial de professores pode nos oferecer subsídios para refletir sobre a construção da identidade docente. Entendemos que o ser, o formar-se professor, está intimamente relacionado ao conceito de profissionalização que envolve condições de trabalho, carreira regulamentada e formação.

Segundo Peter Burke (2003), em sua obra *“Uma História Social do Conhecimento”*, no século XV, o ato de ensinar não era considerado vocação, mas uma sina. A desvalorização dos professores podia ser entendida em função da baixa remuneração. Para o autor, ensinar oferecia um modo de ganhar a vida com o conhecimento, mas não era uma boa vida. Ao longo da história, podemos identificar transformações concernentes ao ato de ensinar. Concordamos com Imbernón (2010), ao reforçar que é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação.

Os estudos de Andrade (2006), ao propor uma perspectiva histórica da formação de professores, expõem uma distinção entre provisão e formação de professores. Os estudos denominam provisão aos procedimentos que visavam investir alguém nos misteres do ofício, concedendo-lhe permissão para exercê-lo como prático. Por formação, entende como a busca da construção de uma identidade para a docência, à história do formar não se dissocia da história dos espaços onde se forma e para os quais se forma, ou seja, a história da formação está intimamente ligada à história da instituição e da institucionalização escolar. O autor, ao distinguir formação de provisão, enfatiza que a exigência de formar não esteve presente desde o princípio do reconhecimento da necessidade de ensinar.

Segundo Andrade (2006), a educação brasileira experimentou uma longa continuidade desde as primeiras iniciativas catequéticas, empreendidas pelos jesuítas<sup>3</sup>, no século XVI, até as décadas iniciais do século XX. Essa afirmação corrobora Romanelli (1998), que assegura que a educação oferecida pelos jesuítas, caracterizada por uma educação de classes, atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar.

No século XVIII, em Portugal, e, conseqüentemente, no Brasil, iniciou-se o desmantelamento da estrutura jesuítica de ensino. De acordo com Andrade (2006),

É nesse contexto que, em meados do século XVIII, deflagra-se em Portugal um forte movimento reformista, capitaneado pelo Conde de Oeiras, futuro Marquês de Pombal, cuja primeira fase, entre 1759 e 1768, inicia-se com o fechamento dos colégios inicianos, condenação de seus métodos, criação das aulas régias e abertura de exame de admissão para licenciar e prover os novos mestres, cujo trabalho deveria pautar-se nas instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica, e de Retórica, ordenadas e mandadas publicar, por El Rei Nosso Senhor, para o

<sup>3</sup> Segundo Andrade (2006), os padres jesuítas, movidos pelo duplo objetivo: formar letrados eruditos e recrutar fiéis, no contexto da contra-reforma católica na Europa moderna, foram capazes de organizar e administrar, sobretudo no “Novo Mundo”, um sistema educacional que incluía praticamente todos os níveis de ensino. Foram criados dezenove colégios entre Belém e Sacramento. Para além deles, a estrutura comportava ainda escolas elementares, núcleos missionários nas aldeias, instrução doméstica para as famílias mais ricas, aulas avulsas na Congregação do Oratório, em fins do século XVII, e dos seminários episcopais criados, um no Rio de Janeiro em 1739, e outro em Mariana, em 1750.

uso na Escolas novamente fundadas nestes Reinos, e seu Domínios, em 1759. A multiplicação das aulas régias, sobretudo a partir de 1768, com a criação do subsídio literário e a inclusão de cadeiras de ler e escrever, implica, na origem da presença do campo estatal da educação. (p. 24-25).

De acordo com Nóvoa (1992), o processo de estatização do ensino consistiu na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que tivesse havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente. Conforme Andrade (2006), os professores régios eram desprovidos de qualquer formação prévia, licenciados e providos no curso da própria admissão, conduziam de forma independente suas aulas, geralmente, em suas próprias casas.

A instrução primária e pública era caracterizada pela desorganização, os professores eram apenas providos e em número insuficiente, enfim, um abandono quase completo. De acordo com Andrade (2006), com a chegada da corte portuguesa no Brasil, em 1808, o ambiente cultural expandiu e ganhou certa sofisticação, foram criados os primeiros cursos superiores não-teológicos, em nível superior, para a formação de profissionais: de Anatomia e de Cirurgia, em 1808; de Engenharia, no interior da Academia Militar, em 1810; e em 1827, cursos jurídicos. A atenção voltou-se, especificamente, para o processo de constituição do ensino superior, fato que contribuiu para tornar a sociedade brasileira mais complexa e estratificada, sobretudo após a independência política, em 1822, com a expansão de setores intermediários urbanos.

A camada intermediária urbana, em sua expansão, fez crescer a demanda pela educação escolar. O que se efetivou, consoante Andrade (2006), foi uma instrução primária para o povo em geral; o ensino secundário, com caráter propedêutico, para a elite ou parcelas superiores do povo cujas atividades não chegavam a demandar o ensino superior; e, finalmente, o ensino superior destinado, especialmente, aos segmentos “mais próximos” dos dirigentes imperiais.

Os estudos revelam que, até boa parte do século XIX, se caracterizaram, no Brasil, os procedimentos próprios do prover o professor. Ainda não se podia falar propriamente em profissão ou profissionalização, embora fosse certa a emergência dos professores como um grupo social específico e autônomo, dotado de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas e valores correspondentes ao ensino. Nos anos quarenta e cinquenta do século XIX, foi quando o Estado assumiu a responsabilidade pela provisão dos mestres, ou seja, recrutamento, seleção, nomeação, enquadramento e fiscalização. Os professores foram desvinculados da comunidade e lhes foi concedida autonomia em relação aos párocos e autoridades locais. A delimitação do campo profissional do ensino e a definição de um determinado perfil de competências técnicas foram denominadas de funcionarização.

No decorrer desse histórico, podemos perceber que nos referimos à secularização, estatização, funcionarização, provisão, porém ainda não podemos dizer formação de professores. O magistério foi se profissionalizando mediante uma unidade extrínseca, mas sem uma identidade intrínseca de professores. Essa identidade começou a se esboçar

com o reconhecimento da importância da formação específica e com a organização de associações profissionais. Para Andrade (2006), a formação institucionalizou-se, em meados do século XIX, com a criação das escolas normais, porém eram restritas à preparação dos professores para a escola primária. Ainda não existia a formação para as disciplinas específicas e, no que se refere à especificidade da formação de professores para atuar no meio rural, prevalecia o silenciamento.

De acordo com Jardimino (2010), estudos sobre as Escolas Normais, no Brasil, demonstram que essas instituições foram fenômenos urbanos, no sentido de que foram criadas nas cidades, embora não exclusivamente para elas. É importante observar, também, que a formação do professor se dava, essencialmente, no contexto da cidade, ainda que os professores, depois de diplomados, fossem, geralmente, enviados às localidades rurais, uma vez que, na época, mais de 70% da população viviam no campo ou circundando os sítios em torno dos povoados. A primeira experiência de uma escola normal rural no Brasil ocorreu em Juazeiro, no estado do Ceará, em 1930.

Os professores das disciplinas específicas do currículo da escola secundária ainda permaneceram providos, sem formação sistemática. Em 1930, com a criação das universidades, que passaram a reunir os cursos profissionais de nível superior, acrescentando a novidade acadêmica dos “*altos estudos desinteressados*”, instituiu-se também, entre o acadêmico e o profissional, a formação de professores para as disciplinas do currículo da escola secundária, em cursos de licenciatura. Conforme Andrade (2006), pela primeira vez, com a formação em curso superior, o professor passou a ter sua identidade cindida entre o bacharel acadêmico e o profissional com habilitação para o trabalho especializado no ensino. O futuro professor se formava, primeiramente, como bacharel em uma determinada disciplina, com duração de três anos, para, depois, cursar a Didática como um curso independente de um ano, que era acrescentado ao curso de bacharelado. É o modelo que ficou conhecido como racionalidade técnica<sup>4</sup>, esquema 3+1.

Segundo Monteiro (2007), desde o início da construção de uma identidade intrínseca para a profissão docente, cuja formação passou a se dar em nível superior, os professores foram levados a submeter-se a uma dupla desqualificação. Uma teórico-política, seja pela valorização de aspectos científicos na educação, cuja ênfase transitava do ensinar para o aprender, fosse pela crítica à escola como agência de reprodução das desigualdades, e o professor como agente responsável pelo controle simbólico, e de inculcação da ideologia dominante. A outra desqualificação refere-se ao aspecto sociocultural, à medida que os processos de industrialização e de urbanização da sociedade brasileira, a partir dos anos de 1950, redefiniram as demandas pela escolarização e exigiram recrutamento em massa de professores crescentemente proletarizados e subordinados no interior de estruturas educacionais cada vez mais amplas e complexas. Para a autora, nesse sentido, a atividade docente foi se tornando alvo de reformas.

---

<sup>4</sup> O modelo da racionalidade técnica, empregado na formação de professores, fundamenta-se numa concepção herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo este modelo, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontra na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Considera o professor como um técnico, cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa, objetiva e matematizada.

Assim, as estruturas educacionais foram se adequando às estruturas sociais e culturais globais e, nesse caso, a formação de professores, obstáculo renitente à implementação de políticas educacionais, em todos os níveis, também para adequar-se, passou por reformas. Essa reforma implicou o enfrentamento tanto no campo institucional quanto curricular. Continuamos nossa análise retomando alguns aspectos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB 4.024, de 1961.

De acordo com essa Lei, a formação docente continuaria acontecendo em diferentes instituições de ensino, ou seja, para a formação de professores para o ensino primário, fazia-se em escola normal de grau ginásial, no mínimo, de quatro séries anuais, nas quais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, era ministrada a preparação pedagógica. Ainda poderia ser feita em escola normal de grau colegial, de três séries anuais no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial. No que diz respeito à formação de professores para as escolas rurais, a Lei destacava o artigo 57: “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio”. (BRASIL, 1961, p.9). Mais uma vez, a especificidade do campo foi desconsiderada, pois, em toda a Lei, esse foi o único artigo que fez referência ao meio rural, porém de forma muito generalista.

Em 1964, com o golpe militar, a política educacional sofreu um processo de mudanças, caracterizado por uma reforma educacional centralizadora e excludente, ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. A educação passou a ser regulamentada pela Lei Federal 5.962, de 1971. No que concerne à formação de professores, o artigo 29 enfatizava que deveria ser feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, mas com orientações que atendessem aos objetivos específicos de cada grau, às características de cada disciplina e às fases do desenvolvimento do aluno.

De acordo com Leite (1999), em todos os níveis de escolaridade, o processo escolar foi utilizado como meio de propagação, divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado. Houve um controle político-ideológico-cultural, especialmente da classe operária, por meio da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo. Quanto à formação de professores para a realidade no meio rural, não foi focalizada.

Foi uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo, reforçou-se o paradigma da racionalidade técnica, caracterizou-se por uma divisão hierarquizada entre os que pensavam e os que executavam, entre os produtores e os consumidores de saberes, entre os pesquisadores e os professores, entre a teoria e a prática, que se relaciona com a perspectiva positivista de conceber o mundo. A lógica inerente a essa concepção está assentada na cisão, na fragmentação, na dicotomização, na visão parcial do objeto, revelando grande dificuldade em reconstruí-lo em sua totalidade.

Nesse período, proliferaram os cursos de Licenciatura Curta. A partir da Lei 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSP), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia. Foram valorizados os conteúdos e as abordagens

de um nacionalismo de caráter ufanista, destinado a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. Consoante com Guimarães (2005), esse modelo de formação de professores, que se configurou nesse contexto, descaracterizou as humanidades no currículo escolar e (des)qualificou os professores de História.

Nos anos de 1970, cresceram as reações ao autoritarismo implantado pelo golpe militar vigente. Outras possibilidades para a educação escolar começaram a ser pensadas com uma perspectiva crítica, tanto para a escola no meio rural, quanto na educação popular, como para a educação de jovens e adultos, exigindo maior participação do Estado. Essas discussões se acentuaram com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Para Guimarães e Couto (2008), a reforma política educacional advinda da LDB 9.394/96 foi abrangente e atingiu diversos setores, níveis e modalidades, envolvendo diversos profissionais, especialistas na elaboração de pareceres, parâmetros, referenciais, avaliações etc. Neste texto, deter-nos-emos nas mudanças que afetaram particularmente, a formação de professores de História.

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História apresentaram-se como proposta para substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, estabelecido na década de 1960. No documento, que foi publicado no Diário Oficial da União em 09/07/2002, os autores situam, historicamente, a questão dos cursos de graduação em História. Na continuação, explicitam as diretrizes consubstanciadas em oito itens: o perfil dos formandos, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração mínima dos cursos, os estágios e as atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

De acordo com o documento, o aluno graduado em História deve ser capacitado para o exercício do trabalho de historiador, o que supõe o domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Quanto às competências e habilidades, o texto as registra de duas formas: gerais e específicas para a licenciatura. Nas gerais, espera-se que os graduados possam dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e análise das relações sócio-históricas; problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua inter-relação; transitar pelas fronteiras entre História e outras áreas do conhecimento; desenvolver a pesquisa, produção e difusão do conhecimento, no âmbito acadêmico, nas instituições de ensino, museus, órgãos de preservação de documentos, projetos de gestão do patrimônio cultural; competência de utilização da informática. Nas específicas para licenciatura, espera-se do futuro professor de História o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

A estruturação dos cursos mantém a divisão entre bacharelado e licenciatura. Os conteúdos básicos e complementares se organizam em torno de conteúdos histórico/

historiográficos e práticas de pesquisa, que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais; conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam; conteúdos complementares propiciando a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente, acompanhadas de estágio. No que se refere à licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O documento reforça que as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, buscando associar a prática pedagógica ao conteúdo de forma sistemática e permanente. As atividades acadêmicas complementares, como estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extraclasse, participação em eventos científicos, poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades, que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos colegiados/coordenação dos cursos. Os critérios de avaliação devem ser definidos pelo Instituto de Ensino Superior - IES à qual pertencem.

A análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de História nos possibilita afirmar que o documento avança nas possibilidades do trabalho do historiador, porém é omissivo no que se refere à formação de professores de História. Concordamos com Guimarães e Couto (2008), ao reforçarem que as Diretrizes silenciam sobre a formação do historiador-professor para um mundo multicultural.

O estudo empreendido nesse histórico da formação docente possibilitou-nos verificar o movimento, um caminho marcado por avanços e retrocessos, mudanças e permanências na história da formação do professor, em particular, do professor de História. Na busca de compreender o processo da construção das identidades dos professores colaboradores da pesquisa, apresentamos, a seguir, aspectos da vida pessoal desses sujeitos.

### **Aspectos da vida pessoal e a relação com a formação docente**

Nossa intenção, ao trabalhar com as narrativas de professores de História que atuavam em escolas no meio rural e urbano, foi trazer o homem para o centro das pesquisas histórico-educativas, compreendendo-o como universal singular. Dessa forma, como nos ensina Guimarães (1997), podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual e acreditamos que a vida pessoal interfere e se mistura com a vida profissional. Nesse sentido, concordamos com Souza (2011) ao argumentar que,

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas,

aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (p. 213).

Entendemos a noção de território como confluência de múltiplos espaços narrativos, vinculados às relações sociais, políticas, materiais, simbólicas, vivenciadas pelos sujeitos. Sendo assim, a história de vida pode ajudar-nos a compreender o professor em relação com a história do seu tempo, suas escolhas e opções e modelos de ensino e práticas educativas. Por isso, ouvimos os professores sobre sua infância, o início da sua vida escolar e a participação dos pais nesse processo.

Dos seis professores colaboradores, três atuavam em escolas localizadas no meio rural e três no meio urbano. Quatro professoras e dois professores. O mais velho, com 50 anos de idade, era o professor Sebastião, que ensinava em uma escola urbana no município de Patos de Minas, e o mais novo, com 33 anos, o professor Eduardo, que lecionava em uma escola urbana no município de Araguari. As professoras tinham entre 40 e 45 anos de idade. Luci era professora da escola localizada no meio urbano do município de Uberlândia e Maria Helena no meio rural. Maria Cristina trabalhava na escola situada no meio rural do município de Araguari, e Marli lecionava na escola do meio rural de Patos de Minas.

Os professores Eduardo e Sebastião foram criados no meio rural, e traziam marcas desse passado em suas memórias. Para Eduardo, a vida no meio rural, apesar de ser simples, era menos difícil do que na cidade, pois podiam produzir o próprio alimento e, na cidade, tinham que comprar tudo. Sebastião reforçou que era um menino trabalhador. Os professores Eduardo e Sebastião, que atuavam em escolas urbanas, viveram parte de suas vidas em territórios rurais, experimentaram vantagens e desvantagens desses lugares.

Os deslocamentos de lugares, do meio rural para as cidades e para cidades de diferentes estados, marcaram a formação dos professores. Foram constantes na vida de vários colaboradores desta investigação. A professora Maria Helena foi alfabetizada em uma escola no meio rural, depois, mudou-se para a cidade e retornou para o rural, onde concluiu os anos iniciais do ensino fundamental. A professora Luci começou o jardim da infância em uma escola na cidade de Fronteira, mas interrompeu os estudos em função do trabalho do pai, que teve de mudar-se. Comentou, em sua narrativa, que, apesar de nunca ter estudado em escolas no meio rural, tinha suas raízes nesse espaço, pois seu pai viveu parte da sua vida no meio rural e só se mudou para a cidade, por volta de 1950, em busca de trabalho. As professoras Marli e Maria Cristina, que atuavam como professoras de História no meio rural, respectivamente, de Patos de Minas e Araguari, não tiveram laços com o meio rural até iniciarem o trabalho como professoras.

Ao narrarem sobre o início da vida escolar, chamam-nos a atenção algumas especificidades do meio rural. A história de Sebastião e Eduardo é a história de muitos brasileiros que cresceram no meio rural onde o acesso à educação escolar era muito restrito, o que revela as mazelas do sistema escolar no meio rural brasileiro. Sebastião destacou as dificuldades de estudar no meio rural, como, por exemplo, a distância da escola, os problemas de conciliar trabalho e estudo. Além disso, no período em que estudou, as escolas rurais não certificavam os alunos. Tinham que fazer uma prova em

uma escola urbana e, se tirassem média, conseguiriam um certificado de conclusão que possibilitava a continuação dos estudos. Eduardo, para começar a vida escolar, teve que abandonar seus pais e transferir-se para a cidade a fim de morar com uma tia, mas, como resistiu, retornou para o meio rural e retardou o início de seus estudos. As narrativas evidenciam, nesse aspecto, a supremacia dos territórios urbanos, se comparados com os territórios rurais.

Os pais dos colaboradores, mesmo não tendo tido a oportunidade de avançar nos estudos, incentivaram os filhos a estudar. São os diversos momentos que, tecidos, envolvem a trama de se tornar professor. O fato de se mudarem constantemente ou de permanecer no lugar onde nasceram, o diálogo entre espaço urbano e rural, o apoio e/ou exemplo dos pais, contribuíram na formação dos professores. Enfim, o ser, o formar-se professor, é resultado de uma construção cotidiana, pois os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas.

### A escolha pelo ensino de História e a formação dos professores

Por diferentes caminhos, os professores escolheram ensinar História. A professora Luci e a professora Marli comentaram sobre alguns de seus professores que traziam marcas de uma formação autoritária, com fundo positivista e uma visão técnica. Luci comentou sobre a professora de História e de OSPB, que se limitava a mandar ler o texto e sublinhar as partes principais. A professora de História, citada por Marli, priorizava a arguição, com ênfase nas datas.

Por outro lado, também foram influenciados por professores marcantes. A professora Luci destacou a importância de um professor de História na decisão de fazer o curso. O professor Sebastião comentou sobre o incentivo de sua professora da escola rural. Castanho (2001) discutiu sobre o professor inesquecível, ideal. Segundo a autora, as boas lembranças superam as lembranças dos maus professores. Marli escolheu História pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos, citou um professor marcante, mas que não era de História. Maria Helena queria ser engenheira, mas, como gostava muito de escrever, optou por fazer História. Eduardo não tinha intenção de ser professor, fez o curso de História para ampliar as possibilidades de obter promoções no Exército. Maria Cristina escolheu História ao acaso.

Quanto à formação inicial, os professores foram unânimes em afirmar que o curso, mesmo com lacunas, foi fundamental no processo da formação docente. Interessavamos, também, identificar o tipo de formação continuada que os professores entrevistados receberam. Imbernón (2010) define como formação continuada toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos dos professores e que promove uma repercussão na totalidade da instituição. Entendemos que os cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, podem ser considerados formação continuada. Mas também concordamos com Oliveira (2008), ao defender a hora-atividade, na escola e em grupo, como condição básica para qualquer processo de formação continuada que se pretenda eficaz. De acordo com a autora, os professores

precisam ter condições de se reunir, pelo menos quinzenalmente, para que um grupo pedagógico comece a se estruturar e consolidar.

A partir das narrativas dos professores das escolas, tanto do meio rural quanto urbano de Araguari-MG, pudemos refletir sobre como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais compreende a formação continuada de professores. Pelo relato dos professores, foi oferecido, ao longo de 2008 e 2009, um curso sobre programação de computadores. Esse curso fazia parte da política mineira, conhecida como projeto de Formação Inicial para o Trabalho – FIT. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais – SEE-MG –, esse projeto possibilitaria inserir, no histórico da escola do ensino médio, cursos de formação na área de informática.

Esse modelo de formação continuada aproxima-se do que Imbernón (2010) denomina de sessão de “treinamento”, que se caracteriza por ter os objetivos e resultados almejados especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades. Nesse modelo, um dos resultados esperados, hipoteticamente e sem comprovação posterior, é que se promovam mudanças nas atitudes e que essas passem para a sala de aula. No caso do FIT, esperava-se que os professores passassem o curso para os alunos e que esses aprendessem.

A professora Maria Cristina mencionou que, depois da graduação, fez também, uma especialização oferecida pela UFU. No decorrer da entrevista, explicou que sempre participava dos eventos (seminários, jornadas, congressos, encontros), na área de Educação ou no departamento de História, que ocorrem na Universidade. Imbernón (2010) considera essas atividades como modelos de formação alternativos, são mudanças na formação continuada que caracterizou os anos de 1990. Na continuação de sua narrativa, a professora Maria Cristina revelou que faltava às aulas para participar desses eventos, tinha seu dia de trabalho cortado. Fato que desestimulava a participação dos professores.

A professora Maria Helena, depois da graduação, concluiu pós-graduação *lato sensu* em História da Filosofia. Em sua narrativa, destacou os cursos de formação continuada realizados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEP -, que é um espaço de aprimoramento que promove a formação continuada dos profissionais do Sistema de Ensino da rede municipal de Educação de Uberlândia. Para a professora, são momentos imprescindíveis na formação dos professores, porque ali se discutem conteúdos importantes para a prática. Essa perspectiva de formação é o que Oliveira (2008) denomina de “conjuntural”, engloba ações que almejam resultados em curto prazo, uma formação mais específica, que prioriza os aspectos didáticos do *que, como e por que* ensinar tal conteúdo. É um tipo de formação continuada em que a troca de experiências entre professores surte resultados significativos.

Ao ouvir o palestrante e os próprios colegas, é possível estabelecer relações com sua prática docente e, dessa forma, contribuir para sua formação. A professora reforçou que sobre as especificidades do meio rural, nada foi discutido, limitava-se a trocas de experiências informais entre os professores. Segundo a professora, tanto a Secretaria de Educação quanto os gestores tratam a rede como única e não atentam para as especificidades

dos territórios rurais. Por um lado, ela considera isso bom, pois possibilita uma igualdade na oportunidade de aprender os bens culturais produzidos pela humanidade de forma mais equitativa. Por outro, é ruim, pois desconsidera as singularidades do rural.

De acordo com Imbernón (2010), atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação continuada, porém o autor reforça que há pouca inovação e que predomina a formação com caráter transmissor, com supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada sem relação com os problemas práticos dos professores e de seu contexto. O autor defende uma formação colaborativa e dialógica com processo de diálogo entre professores e todos os sujeitos que intervêm na formação. Adverte que a formação distante da prática deve ser reduzida.

### **A experiência docente, perfil socioeconômico e cultural: relações com a formação das identidades**

Para Larossa (1996), a experiência não é aquilo que se passa em torno de nós, não é o que acontece no mundo a nossa volta, que chega até nós, mas é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, e, dessa forma, nos transforma. As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos, e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações, valores, arte, convicções e religiosidade. Nesse sentido, compreendemos a experiência como categoria que marca a identidade docente. Por meio das narrativas dos colaboradores, observamos que muitos iniciaram na profissão como professores substitutos, conheceram diversas realidades: escolas rurais, urbanas (centrais e periféricas), e essa experiência deixou-lhes marcas profundas.

Acreditamos que a escola, como espaço, e os professores, como sujeitos, possam ensinar os jovens estudantes sobre os bens culturais produzidos pela humanidade, independente da escola ser localizada no meio rural ou urbano. Nessa óptica, é imperativo que os professores tenham acesso às mais variadas formas de informação, e tempo para refletir e processar essas informações, transformando-as em conhecimento para que, assim, as aulas de História possam ser um espaço de produção de novos conhecimentos. Em nossa investigação, detectamos alguns obstáculos, pois os professores possuíam uma carga horária elevada, além disso, os salários pagos não eram suficientes para cobrir suas despesas básicas.

Perguntamos aos professores se tinham hábito de ler jornais e quais as seções mais lhes interessavam. A professora Luci declarou que já assinou a *Folha de São Paulo*, mas, atualmente, não assina mais. Assinava também a revista *Veja*, mas, segundo a professora, essa revista está seguindo muito a linha de direita e, dessa forma, ela resiste e prefere não ler. Ela tem acesso a *Carta Capital* e *Fórum*, pela internet. O professor Sebastião registrou: *Para me manter informado, eu assisto ao jornal na televisão, principalmente o Jornal Nacional e o Jornal Regional. Leio também o jornal diário. Eu vejo todos os tipos de notícias.* O professor Eduardo afirmou que procura sempre atualizar-se com as informações. Tem o hábito de ler jornais diários como a *Folha de São Paulo*, *O Estado de São Paulo* e *o Jornal o Tempo*, disse não ter assinatura, mas consegue os jornais por meio da escola particular em que atua, sendo assim, é possível ter acesso aos jornais e, inclusive,

levá-los para a casa para fazer uma leitura mais atenta. Prefere ler assuntos relacionados ao conteúdo de História e reportagens sobre questões políticas, econômicas e, em menor proporção, o professor lê sobre esportes.

As professoras que atuavam nas escolas localizadas no meio rural dos municípios investigados mantinham uma relação com os jornais bem parecida com a dos professores do meio urbano. A professora Marli afirmou: *Para me atualizar, eu leio o jornal todo dia, assino o Estado de Minas. Além disso, busco informações na televisão e na internet.* Maria Helena obtinha as informações pela internet. Maria Cristina explicou que assinava a *Folha de São Paulo*, gostava, principalmente, das notícias relacionadas à política, mas, em função do excesso de trabalho, não estava tendo tempo para leituras e deixou de pagar a assinatura do jornal. Atualmente, acompanha as notícias pela televisão, principalmente nos jornais da *Rede Globo*.

Quanto ao tipo de leitura, as narrativas dos professores sinalizaram para uma forma de leitura que Burke (2003) classifica como extensiva. Em seus estudos, o autor diferencia a leitura intensiva da leitura extensiva. A primeira é uma leitura reverente, enquanto a segunda, independente. Essa “revolução na leitura” foi marcante nos fins do século XVIII. Para Peter Burke, a leitura extensiva foi estimulada pelo florescimento das obras de referência e constituem um “atalho para o conhecimento”. No período em que vivemos, caracterizado pela produção, cada vez mais rápida, do conhecimento, e pelo excesso de trabalho dos professores se tornou inviável uma leitura intensiva. As narrativas dos professores revelaram que as leituras eram direcionadas ao conteúdo, essencialmente, em revistas especializadas, e, mesmo nas obras literárias, os professores buscam relações com o conteúdo específico.

Todos os professores entrevistados, tanto os que atuavam nas escolas localizadas no meio rural, quanto no meio urbano dos diferentes municípios, não possuíam o hábito de ir ao cinema e nem ao teatro. Maria Cristina e Eduardo declararam que, na cidade de Araguari, não havia cinema e nem teatro. Quanto à preferência musical, com exceção do professor Eduardo, todos citaram a Música Popular Brasileira. Outros ritmos também foram registrados. Sebastião destacou, também, as músicas de raiz e comentou sobre a influência que recebe de sua esposa, que é professora de violão. Eduardo se disse eclético, mas enfatizou o gosto pela música sertaneja e pelo grupo Bee Gees. Afirmou ser muito romântico e sonhador. Maria Helena também se declarou eclética quanto ao gosto musical, ressaltou o Samba e a Música Popular Brasileira - MPB. Maria Cristina teve o gosto musical influenciado pelas irmãs mais velhas e pelos amigos que conheceu nos movimentos de igreja e no partido político, assim, além da MPB, gosta de rock brasileiro e samba. Asseverou que não aprecia o pagode.

O contato ou a ausência de contato com diferentes espaços culturais interfere na formação das identidades dos professores e, conseqüentemente, suas práticas. Uma característica marcante do final do século XX e início do XXI foi a maior difusão de computadores e o acesso crescente à internet, à informação e a comunicação. De todos os professores colaboradores, a professora Maria Helena, que atuava na escola localizada no meio rural do município de Uberlândia, foi a que revelou uma relação mais aberta

com as tecnologias, principalmente as computacionais. A professora Marli se limitou a mencionar que usava a internet para conseguir algumas informações. Maria Cristina comentou que sua relação com as tecnologias é “quase de briga”. Tinha acesso à internet em casa, mas devido a problemas financeiros, não pôde continuar pagando.

O professor Eduardo declarou que recorria à internet apenas para realizar algumas pesquisas sobre determinados assuntos e que não fazia parte de nenhuma rede social. O professor Sebastião afirmou que aproveitava o computador para digitar provas e textos. Na escola em que trabalhava (meio urbano de Patos de Minas), havia uma sala com 10 computadores, mas ainda não contava com um técnico de laboratório, e como o professor ainda não estava fazendo o curso, não podia usar esse espaço.

Observamos que o processo em se tornar professor é histórico. Concordamos com Fontana (2005), ao argumentou que, na trama das relações sociais de seu tempo, marcadas também pelo lugar, os professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e normas que regem o cotidiano escolar. Instigados pelo presente, (re)constroem suas experiências para interpretar o passado e pensar em práticas futuras. Em comum, os colaboradores buscavam, da melhor forma possível, construir o conhecimento, passaram por diferentes experiências profissionais ao longo de suas carreiras. Assim, ao narrar tais experiências, é possível refletir sobre o processo da construção de suas identidades.

### Considerações finais

O estudo sobre a perspectiva histórica da formação de professores no Brasil, permitiu-nos refletir sobre o movimento histórico, marcado por avanços, retrocessos, mudanças e continuidades. Historicamente, prevaleceu o descaso com a formação de professores, de maneira mais intensa sobre a formação de professores para atuarem em escolas localizadas no meio rural. Muito ainda precisa ser conquistado para que o professor da educação básica seja reconhecido como um profissional, com condições dignas de trabalho e remuneração.

Por meio do diálogo com os sujeitos da pesquisa, confirmamos que a formação docente não é tarefa exclusiva de determinados sujeitos, tempos e lugares, mas se processa ao longo da vida profissional, em múltiplos espaços, territórios socioculturais. Aspectos da história de vida pessoal marcam o ser e o formar-se professor. Vida e profissão são lugares que constroem experiências. A identidade docente tem estreita relação com a cultura e a sociedade em que o indivíduo viveu e vive. Ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Não é possível o estabelecimento de uma identidade estática e imutável. A identidade possui historicidade, vitalidade, transforma-se. À medida que o sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificam sua própria identidade.

As narrativas explicitaram marcas da infância, mobilidade social e deslocamentos vividos em suas trajetórias e percursos de escolarização e formação. Revelaram perspectivas políticas, ideológicas e práticas, a partir de posições sucessivas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de vida/formação.

Os sujeitos da investigação eram filhos de pais trabalhadores, e muitos tiveram a experiência de residir em diferentes cidades, alguns, no meio rural. Os pais tiveram grande influência na educação escolar. Comentaram sobre a importância de alguns professores na construção de suas identidades. Relataram os diferentes motivos que marcaram suas escolhas. Foram alunos trabalhadores, enfrentaram muitos desafios ao longo do processo de formação e mais ainda no início da carreira. Sobre as particularidades da educação no meio rural, foi recorrente a afirmação de que, no decorrer da formação inicial, nada foi comentado.

Os estudos realizados evidenciam que o conhecimento é sempre indissociado da experiência de vida dos sujeitos, por isso, sempre um conhecimento contextualizado. Os professores colaboradores, como sujeitos sociais imersos em uma sociedade, formam suas identidades na relação que estabelecem com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc. Produzem sua identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados. Nas palavras de Lucini (2007), tornam-se o que são em relação com a mundanidade.

Ao nos propormos refletir sobre o ser e o formar-se professor de História, acreditamos ser importante esclarecer o que entendemos por formação: um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e não apenas em um dado momento e lugar. Nesse sentido, é possível pensar na incompletude do ser humano e no movimento do fazer-se. Percebemos que os professores, colaboradores desta investigação, trazem marcas de sua história de vida, da formação inicial e continuada, do contato com os jovens estudantes, e, assim, formam e transformam suas identidades nos diferentes espaços, lugares e territórios em que atuam (meio rural ou urbano).

### Referências

- ANDRADE, Everardo Paiva. **Um trem rumo às estrelas: a oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, UFF, – Niterói, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3ª. reimpressão. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas SP: Papirus, 1997.

GUIMARÃES, Selva; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. FONSECA, Selva Guimarães, ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. **Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol 2/n. 02 Jan-Jul. 2010. Acesso em 21/03/2010. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir>

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Formação Continuada de professores na área de História no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. GUIMARÃES, Selva, ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. Campinas, Autores Associados, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 212-220, maio/ago. 2011.

*Recebido em novembro de 2014  
Aprovado em fevereiro de 2015*

**AMANDA LABARCA, IMPORTANTE EDUCADORA FEMINISTA DEL SIGLO XX EN CHILE***Amanda Labarca, important feminist educator in the twentieth century in Chile.*Jaime Caiceo Escudero<sup>1</sup>**RESUMEN**

En los esfuerzos por democratizar la educación en Chile durante el siglo XX, impulso favorecido por las ideas pedagógicas de Dewey llegadas al país con el advenimiento de la nueva centuria, Amanda Labarca (1886-1975) realizó un importante aporte, no sólo a través del rol que tuvo en el sistema escolar (docente de liceos, normales y universidad; Directora de Liceo y Directora General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación) sino que también impulsando los derechos de la mujer en el país hasta lograr el sufragio femenino (Vicepresidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias, Fundadora del Comité pro Derechos de la Mujer, Presidenta de la Federación Chilena de Instituciones Femeninas). Ella se tituló de profesora de Castellano en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile a los 19 años; se perfeccionó en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York y en la Universidad de La Sorbonne en París.

**Palabras Claves:** Educación laica/ Feminismo/ Educación Chilena.

**ABSTRACT**

In efforts to democratize education in Chile during the twentieth century, momentum favored by the educational ideas of Dewey which arrived in the country with the advent of the new century; Amanda Labarca (1886-1975) made an important contribution, not only as the role she performed in the school system (as high school teacher, "normal" school teacher, university professor, High School and Secondary Education of the Ministry of Education principal), but also as the promoter of women's civil rights to achieve women's suffrage (Vice President of the University Women Association, and founder of the Committee for Women's Rights, President of the Chilean Federation of Women's Institutions). She graduated, when she was 19, as a Spanish teacher in the Pedagogical Institute of the University of Chile, and later carried out postgraduate courses in Columbia University, the New York and in La Sorbonne University, Paris.

**Keywords:** Secular education/ Feminism/ Chilean education.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Académico de la Universidad de Santiago de Chile. Miembro de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. E-mail: jcaiceo@hotmail.com

## I.- Introducción

El sistema educacional chileno está en la actualidad mayoritariamente dominado por las mujeres, tanto en alumnas como especialmente en profesoras. Sin embargo, esta situación era muy diferente en la segunda mitad del siglo XIX, con predominio exclusivo de los hombres; sólo a partir de 1877 la mujer pudo acceder a la educación secundaria y universitaria (Sánchez, 2006).

En este artículo se describe, tanto la vida, el pensamiento educativo y feminista como las acciones en pro de la educación de los más desposeídos y de la mujer y del movimiento feminista en la vida nacional, de una de las educadoras más importantes de Chile en el siglo XX: Amanda Labarca. Su formación de postgrado en el extranjero a comienzos del siglo pasado, tanto en Estados Unidos como en Europa, fue decisiva en su accionar futuro, especialmente con las innovaciones que realizó dentro del campo educacional y del rol de la mujer en la vida cultural y política del país (Durand, 1943-1945).

La metodología de este trabajo se inscribe en la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias.

## II.- Rasgos Biográficos

Nuestro personaje en estudio nació como Amanda Pinto Sepúlveda en Santiago de Chile el 5 de diciembre de 1886<sup>2</sup>, en el seno de una familia de clase media, compuesta por Onofre Pinto y Sabina Sepúlveda<sup>3</sup>. Su padre era una persona muy machista, de acuerdo a la costumbre de la época; esta situación marcará a Amanda, pues le molestaba mucho y discutía permanentemente con él por sus ideas liberales y por querer ingresar a la universidad; por lo mismo, cuando se case, cambiará sus apellidos y desde joven se dedicará a promover el feminismo (Mardones, 1976; Salas, 1996). Cursó sus primeros estudios en un colegio de la calle San Isidro, en Santiago, y luego prosiguió su enseñanza en el Liceo de Isabel Le Brun de Pinochet.

A los 15 años (1902) obtuvo el grado de Bachiller en Humanidades, lo que le permitió ingresar al año siguiente al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Allí, siguiendo sus intereses por la lectura, afición que tenía desde pequeña, cursó Pedagogía en Castellano, titulándose como Profesora de Estado con mención en Castellano en 1905<sup>4</sup>, con apenas 19 años; se tituló junto a dos mujeres más. Mientras estudiaba en el Pedagógico fue designada Ayudante de la Escuela Normal N° 3 de Santiago en 1903; al mismo tiempo ejercía el cargo de secretaria de la Asociación de Educación Nacional, encargada de la *Revista de Educación* (Morgan, 1946).

<sup>2</sup> Nace nueve años después de la promulgación del *Decreto Amunátegui* que autorizaba el ingreso de las mujeres a los liceos y a la educación superior (Rojas, 2004).

<sup>3</sup> Tuvieron, además, tres hijos varones, menores que Amanda ([www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca](http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca)).

<sup>4</sup> Hay textos que indican que también recibió el título de Profesora de Estado en Filosofía; prueba de ello, es el texto que escribió sobre este ámbito del saber humano (1931).

A los 20 años (1906) contrajo matrimonio con Guillermo Labarca Hubertson, adoptando sus apellidos. Inmediatamente ingresó como profesora y Sub-Directora de la Escuela Normal N° 3 de Santiago y en la Escuela N° 2 de Niñas. Su marido era profesor, escritor y destacado político del Partido Radical, el partido liberal de la clase media. Durante el primer gobierno de Arturo Alessandri Palma (1920/1925) desempeñó las carteras de Justicia y de Instrucción Pública; además, fue subrogante en las de Interior y de Relaciones Exteriores; en el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938/1941) fue Ministro de Defensa Nacional y del Interior (Morgan, 1946).

En 1909 obtuvo una beca y, al año siguiente, junto a su marido, se dirigió a Estados Unidos para perfeccionarse en el sistema escolar en el Teacher's College de la Universidad de Columbia, en donde tuvo clases con el gran educador norteamericano John Dewey, quien tanto influyó en Chile (Caiceo, 1995); este educador marcó su ideario pedagógico. A su vez, en 1912 fue a perfeccionarse a Francia en la Universidad de La Sorbonne.

Su vida académica ligada al Ministerio de Educación Pública y a la Universidad de Chile y su rol como activista feminista se verá en los puntos siguientes. En 1965 se retiró de la enseñanza -aunque había jubilado en 1942- y, pese a su edad, continuó escribiendo en torno a la educación y a la situación de la mujer en el país. Murió en Santiago, a los 88 años, en plena dictadura militar, el 2 de abril de 1975 (Luongo, 2006).

### III.- Pensamiento y Acción Educativos

#### 1.- Pensamiento Educativo<sup>5</sup>

Para entender el pensamiento de un autor es necesario colocarse en el contexto histórico en el cual vivió; conocer los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en boga. Amanda Labarca va a vivir todo el proceso de cambio de siglo; en efecto, pasarán ante sus ojos la Revolución de 1891, el debate permanente entre los poderes ejecutivo y parlamentario, el nacimiento de un nuevo siglo, la desilusión de no llegar al primer centenario de la Independencia como país desarrollado -que era lo esperado-, las presiones sociales en el norte del país que motivarán la creación del futuro

---

<sup>5</sup> Está basado en sus principales obras escritas: Labarca Hubertson, Amanda (1909) *Impresiones de Juventud*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes; (1909) *La Novela Castellana de Hoy*. Santiago de Chile: s/e; (1915) *En Tierras Extrañas*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria; (1919) *La Escuela Secundaria en los Estados Unidos*. Santiago de Chile: Imprenta Universo; (1921) *La Lámpara Maravillosa*. Santiago de Chile: Casa Ed. Minerva; (1927) *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria; (1931) *Lecciones de Filosofía*. Santiago de Chile: Universitaria, 2 v.; (1936) *El Mejoramiento de la Vida Campesina. México-Estados Unidos-Chile*. Santiago de Chile: Ed. Unión Republicana; (1938) *Evolución de la Segunda Enseñanza*. Santiago de Chile: s/e; (1939) *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria; (1942) *Reflexiones Educativas en Torno a nuestra Situación Social*. Discurso de incorporación a Don Maximiliano Salas Marchant como miembro académico de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Nascimento; (1943) *Bases para una Política Educativa*. Buenos Aires: Losada; (1945) *Desvelos en el Alba*. Santiago de Chile: Cruz del Sur; (1953) *Realidades y Problemas de nuestra Enseñanza*. Santiago de Chile: Universitaria (Cfr. www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca); (1957) *Chile ante las Naciones Unidas*. Santiago de Chile: Hispano-Suiza; (1963) "Diálogo con un Amigo Difunto" en *Clímax* (8): 5-6, julio; (1964) *El Arte y la Ciencia de Ser Maestro*. Santiago de Chile: Universitaria; (1964) *Nuevo Lector Americano* (Serie Destinada a la Enseñanza del Idioma Patrio en los Cursos Primarios). 1a. ed. Santiago de Chile: Zig-Zag.

partido comunista por Luis Emilio Recabarren en 1912, los movimientos militares de 1924, la nueva constitución de 1925, la separación Iglesia-Estado, el régimen de fuerza del entonces Coronel Ibáñez (1927/1931), la llegada al poder del Frente Popular con Pedro Aguirre Cerda en 1938, etc. En el ámbito educativo vivirá el proceso que significó dejar de mirar los modelos educativos europeos, especialmente alemanes de la segunda mitad del siglo XIX, y concentrarse en lo que sucedía en Estados Unidos, especialmente con el pensamiento democratizador de la *Escuela Nueva* en la persona del John Dewey; Amanda es justamente una de las personas que estudiará en el país del norte con el educador norteamericano, tal como lo había hecho Darío Salas<sup>6</sup> y lo hará posteriormente Irma Salas. Producto de ese pensamiento surgirá en Chile la Asociación de Profesores (1904)<sup>7</sup>, inspirándose en él; estará presente en los debates de los Congresos Educativos de 1902 y 1912, en el debate en el Congreso para aprobar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 y en las Reformas Educativas de 1927 y 1945 que se impulsarán en el país (Caiceo, 2009).

Amanda Labarca será partícipe de los cambios educativos enunciados en el párrafo anterior y, en algunos casos, pionera, teniendo como norte la educación pública. El planteamiento educativo de Amanda Labarca se inscribe más bien en el ámbito de enunciado de políticas públicas al respecto. Está basado en planteamientos teóricos a partir de la filosofía de la educación y de las ciencias fundantes de la educación (psicología del aprendizaje y del desarrollo, sociología educacional, teoría educativa, historia de la educación), pero para responder en forma práctica a los requerimientos del momento histórico. Sus planteamientos están basados en sus observaciones de la educación, tanto en el extranjero -Estados Unidos y Francia, principalmente-, como en Chile, tomando conciencia de la situación nacional, a partir del estudio de la historia educacional -de hecho escribe una historia de la enseñanza en Chile, pero su mayor preocupación era la enseñanza secundaria (en 1919 ya describe la situación de la misma en Estados Unidos), puesto que en el país ya se había avanzado bastante en la enseñanza primaria- y en el conocimiento empírico directo por el ejercicio de la docencia a nivel del sistema escolar y de la universidad y en el ejercicio de cargos como Directora de Liceos, Directora de Educación Secundaria y miembro del Consejo Universitario en la Universidad de Chile. En esos planteamientos están presentes especialmente los principios pedagógicos de su maestro norteamericano, John Dewey, con énfasis en la extensión de la educación a las grandes mayorías nacionales y sobre todo a la mujer; en ello se encuentra la concreción de la democracia: a mayor educación, mayor democracia; también desea cambiar el sistema de enseñanza poniendo en práctica el “*aprender haciendo*” del educador de Norteamérica.

Como impulsora de la pedagogía de Dewey, fue una crítica de la influencia pedagógica alemana en Chile:

En 1885 llegaron los primeros profesores alemanes contratados cuyo método era más científico, aunque alejaba a los alumnos de la realidad autónoma, extranjerizando y

---

<sup>6</sup> Cuando regresó al país tradujo al castellano, por primera vez, *My Pedagogic Creed*, obra que sintetiza todo el pensamiento educativo de Dewey (Caiceo, 1995).

<sup>7</sup> Amanda Labarca participó activamente en su gestación.

aristocratizando el espíritu colegial. Se desconoció el país e intensificó un defecto congénito nuestro, el de sobrevalorar lo extranjero”...“se cometió el error de aplicar el sistema alemán sin adaptarlo a nuestra idiosincrasia” (Labarca, 1939 en Pérez, 2000: 123).

Tancredo Pinochet (1944), distingue dos etapas en los escritos de Amanda Labarca: Los producidos antes de su jubilación (1942) y los posteriores. Respecto a los primeros los encuentra más ligados a la realidad educativa chilena y latinoamericana. En efecto, para responder a los déficits existentes, tales como la falta de un organismo regulador o cohesionador del sistema escolar, déficit de recursos financieros para ampliar la cobertura y mejorar la calidad con más recursos para material didáctico, existencia de planes rígidos descontextualizados, ausencia de una cultura en pro de la escolarización de todos, carencia de investigaciones científicas que ayuden a mejorar la práctica pedagógica, un estado docente mezclado con la educación católica y la incoherencia entre los fines que demanda la comunidad y lo que entrega la escuela. Respecto a la rigidez de los planes de estudio pensaba que no era lo mismo la educación rural -la más atrasada- y la educación urbana; por lo mismo, consideraba que la sociedad chilena era fruto de “*un mestizaje inconcluso*” (Labarca, 1943) y, por ello, los sectores populares vivían en un ambiente de ausentismo material y espiritual por esta segregación social de la que fueron víctimas.

Para responder a tales problemas, Amanda Labarca esboza principios y valores que la sociedad y la escuela debieran tener; destaca que se debe aspirar a una sociedad más colaboracionista, en la cual los principios democráticos se alcancen a través de un individuo como agente de progreso que persiga ideales de fraternidad social, cooperativa y solidaria; por lo tanto, la educación debe apoyar a que el ser humano se desarrolle dentro de la sociedad, logrando que el mismo alcance un desarrollo dentro de la sociedad, tanto en lo físico como en lo moral, es decir, en forma íntegra. De esta forma, los ideales de vida deben ser idénticos a los de la educación, pues su fin es la consecución de la felicidad colectiva. Sociedad, escuela y maestro son los conceptos claves que utiliza Amanda en el contexto anterior.

Los planteamientos posteriores a 1942, Pinochet los encuentra descontextualizados, con ciertas contradicciones y respondiendo a problemas más bien macro que a la realidad educacional de los nuevos momentos históricos; critica especialmente la promoción de una educación común para todos los educandos, con los mismos programas y con la base de una cultura común a fin de acortar la brecha de segregación existente en la sociedad chilena (Rojas, 2004); Tancredo Pinochet afirma que ésa es una tesis racista. Textualmente señala:

La señora Amanda aparece como una socióloga racista, que cree que hay razas intrínsecamente superiores a otras. Nos declara inferiores; tenemos que blanquearnos. De allí a las doctrinas hitlerianas no hay sino un paso...” “... Toda la primera parte del libro de la señora Amanda Labarca, de sus bases para una Política Educativa, que se refiere al valor de las razas, no sólo está de más para el estudio de los problemas que presenta, sino que los enturbia, los pone sobre premisas falsas, reñidas con la ciencia y la realidad (Pinochet, 1944: 53-54).

Como Planificadora de la Educación, Amanda Labarca propone políticas educacionales para impulsar reformas democratizadoras del país:

La reforma tiene que empezar en el Ministerio de Educación y en la Universidad para que ellos la inspiren a las Escuelas Normales, y al Instituto Pedagógico, a los Cursos de Verano o de perfeccionamiento a que concurre el magisterio en ejercicio. Ha de ser una orientación tan convencida, tan leal a los principios democráticos, tan hondamente labrada en la inteligencia, en la voluntad y en la vocación, que sea capaz de imprimir un nuevo espíritu a las generaciones de maestros (Labarca, 1943: 143).

También propone una serie de orientaciones educativas para los adolescentes en su obra de 1943, las cuales persiguen la formación integral de los educandos para su vida personal, familiar, ciudadana y laboral, notándose la influencia de su maestro Dewey. Ellas son sistematizadas por Mardones (1976: 50/51):

- Adquirir conocimientos acerca de la naturaleza y del hombre.
- Orientar su vida de acuerdo con ideales superiores.
- Encauzar y sublimar sus impulsos y emociones, de modo que enaltezcan su vida.
- Mejorar su salud física, aprender el gusto estético, estimular su bienestar, renovar sus fuerzas para el trabajo.
- Iniciarse en un oficio, industria, comercio, arte, empleo o profesión remunerativa, provechosos para él y su comunidad.
- Realizar, en cuanto hombre o mujer adulta, el tipo de madre o padre que mejor ayude a la sana crianza y a la recta formación espiritual de la generación futura.
- Contribuir al mejoramiento de la cultura, las instituciones políticas y las condiciones sociales de su país.
- Continuar por sí mismo su educación y perfeccionamiento.
- Sentir los deberes de nacionalidad y comprender la solidaridad internacional, llegando a ser un agente activo en la fraternidad y unión de los pueblos.

Tampoco hay que olvidar su formación inicial como profesora de castellano; por lo mismo, escribió un texto sobre la *Novela Castellana Hoy* (1909) e inició en 1964 una serie destinada a la Enseñanza del Idioma Patrio en los Cursos Primarios de la editorial Zig-Zag, titulado *Nuevo Lector Americano*. También escribió una novela en 1921, *La Lámpara Maravillosa*.

En su obra *Impresiones de Juventud* (1909: 10) incentiva profundamente a los jóvenes para que se preocupen por la literatura; dice textualmente:

Quizás cuando mis cabellos se tornen grises, el entusiasmo por esta juventud intelectual no haga vibrar mi alma, pero entonces me será grato recordar que en la edad ilusionada supe amar este complicado momento de la civilización i que, juzgando estar plenamente recompensada si lograba atraer un alma hacia la de estos autores, aporté un átomo al monumento que levantaban.

En síntesis, su pensamiento abarca tanto áreas propias de la educación general como las de filosofía educacional, historia de la educación, planificación y política educacional y administración educacional, como de su especialidad, el idioma patrio y su enseñanza. En el aspecto de género enfatizará principalmente el acceso de la mujer a las escuelas, liceos y universidades.

## 2.- Principales Acciones Educativas

Los diversos cargos que ejercerá Amanda Labarca podrían considerarse normales a la luz de la realidad actual; pero en su época fue algo extraordinario, pues recién la mujer profesional se estaba abriendo camino; por lo mismo, recibió muchos elogios y su situación provocó muchas resistencias. De regreso a Chile desde Francia, pronto fue nombrada Directora del Liceo N° 5 de Niñas (1916), en donde tendrá como alumna a Irma Salas, gran colaboradora suya en el futuro (Celis, Caiceo et al. 1992).

En 1918 fue enviada por el gobierno chileno a Estados Unidos para realizar un profundo diagnóstico sobre el sistema escolar de ese país, el cual lo dejó consignado en una publicación al respecto al año siguiente.

Se comenta un hecho extraño respecto a las relaciones entre Amanda Labarca y Lucila Godoy (Gabriela Mistral, Premio Nobel en 1945). Se sostiene (Socías, 2012) que había una rivalidad entre ambas, acrecentada por el laicismo de una y el catolicismo de la otra. Por las influencias que tenía Amanda en el gobierno y por los cargos ministeriales de su marido, habría presionado para detener la carrera educacional de Lucila -quien había sido profesora y Directora de Liceo en Los Andes, Punta Arenas, Temuco y Santiago-. Esta es una de las razones que se esgrime para entender el por qué Gabriela Mistral se fue primero a México -en donde hizo una gran reforma educacional, especialmente con los campesinos e indígenas; la misma preocupación de Amanda.- y luego se integró a la carrera diplomática.

En 1922 participó en un concurso y fue nombrada profesora extraordinaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, transformándose en la primera mujer latinoamericana que ocupa un cargo académico; por la naturaleza de la situación, asistieron al evento el Presidente de la República, Arturo Alessandri Palma (1920/1925) y Pedro Aguirre Cerda, Presidente de la Sociedad Nacional de Profesores. Ese mismo año ingresó como militante al Partido Radical<sup>8</sup>. Allí se desempeñó como académica por un período de 33 años, iniciándose como profesora del curso de Psicología y, a fines del año siguiente, fue ascendida al grado de profesora ordinaria de Filosofía. En la universidad participó, junto al Rector Juvenal Hernández (1932/1953), en su calidad de Directora del Departamento de Extensión Cultural, en las innovadoras Escuelas de Temporada, cuya finalidad era fomentar la cultura y la educación en la sociedad y extender el conocimiento a los sectores populares. Cabe mencionar que estas escuelas pasaron a ser posteriormente, durante el Rectorado de Juan Gómez Milla (1953/1963) y con la colaboración de la discípula de Amanda, Irma Salas, en las Sedes Regionales de

<sup>8</sup> No hay que olvidar, además, que su marido era Ministro durante ese gobierno.

la Universidad de Chile (Celis, Caiceo et al., 1992), actuales Universidades Estatales de Regiones (1981 en adelante) (Caiceo, 2010). El Rector Hernández consideró a Amanda Labarca como “*una de las mujeres con más talento que ha producido este país*” (<https://sites.google.com/a/scolecreare.cl/.../home/amanda-labarca>). Entre 1933 y 1952 se desempeñó como miembro del Consejo Universitario en la Universidad de Chile en representación del gobierno. Paralelamente, entre 1946 y 1952 se desempeñó como Embajadora ante la Naciones Unidas en representación del gobierno de Gabriel González Videla. En 1963 fue distinguida con la calidad de profesora emérita de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile (Quiroz et al., 2010).

En la década del 30 del siglo pasado, Amanda Labarca fue comisionada por diferentes gobiernos latinoamericanos para estudiar sus realidades educacionales. Normalmente, cada uno de sus viajes terminaba con la publicación de un libro o un ensayo sobre educación.

Al finalizar abruptamente el gobierno de Carlos Ibáñez (1927/1931) fue nombrada Directora de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación Pública (1931). Durante ese gobierno había sufrido los rigores del gobierno del mismo; su esposo fue enviado al exilio y ella debió cesar en su desempeño público; aprovechando tal situación estuvieron nuevamente en Estados Unidos estudiando. Desde el nuevo cargo, impulsará la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932 para implementar la pedagogía de Dewey, su maestro; entre 1933 y 1943 ejerció el cargo de Directora, su discípula Irma Salas (1903-1987), logrando un éxito notable en la puesta en práctica de las ideas pedagógicas del educador norteamericano, tanto a nivel de la organización y gestión del Liceo con amplia participación de todos (Consejos de profesores, Centros de Alumnos), como en el ámbito curricular, poniendo en práctica el *learning by doing* (Celis, Caiceo et al, 1992).

Su discípula, Irma Salas, era hija de don Darío Salas -importante educador chileno durante las tres primeras décadas del siglo XX-, se había doctorado en Estados Unidos en la Universidad de Columbia, donde estaba John Dewey, con la tesis *The Socio-Economic Composition of the Secondary School Population of Chile* en 1930. Al regresar del país del norte tendrá una activa participación en la difusión del pensamiento de Dewey en varias actividades en las cuales se nota su influencia; aquí se destacarán sólo tres: (1) Académica de la Universidad de Chile: como profesora de aula introdujo metodologías renovadas y la investigación educativa; (2) Directora del Liceo Experimental Manuel de Salas por 10 años (1933-1943) en donde implementó un verdadero laboratorio pedagógico con los principios de Dewey destinado a la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria; (3) Presidenta de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, nombrada por el Presidente Juan Antonio Ríos en 1945, en donde se basó en la experiencia del Liceo Manuel de Salas para proponer la creación de nuevos Liceos Experimentales, a los que se llamó Liceos Renovados; algunos Liceos creados especialmente para tales efectos fueron: *Juan Antonio Ríos*, *Gabriela Mistral* y *Darío Salas*; otros liceos se adecuaron: *Liceo de Niñas de Antofagasta*, *Liceo N° 6 de Niñas de Santiago*, *Liceo de Niñas de Concepción* y *Liceo Co-Educacional de Quilpué*. La acción de estos liceos se interrumpió en 1953, cuando el Presidente Carlos Ibáñez en su segundo período (1952-1958) reformuló los

Planes de Estudios de la Educación Secundaria. Sin embargo, gran parte de la nueva metodología introducida y aspectos como el Consejo de Curso, la Orientación y la existencia de Profesores Orientadores, un nuevo sentido del Profesor Jefe y el Gobierno Estudiantil, se mantuvieron (Celis, Caiceo et al., 1992).

Amanda Labarca publicó, en la década del 40, textos escolares que promovían estrategias didácticas para los niños de la educación primaria.

En 1964 fue distinguida como *Miembro Académico* de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, y en 1969 de la Academia de Ciencias Políticas, Sociales y Morales del Instituto de Chile ([www.uchile.cl/portal/...y.../condecoracion-al-merito-amanda-labarca](http://www.uchile.cl/portal/...y.../condecoracion-al-merito-amanda-labarca)).

Como se expondrá en el punto siguiente, Amanda Labarca se destacó por su rol feminista; la educación de la mujer fue una de sus banderas de lucha y que se desarrollará más adelante.

#### IV.- Su Participación en el Movimiento Feminista

##### 1.- Su Pensamiento Feminista<sup>9</sup>

La historia social y cultural del siglo XIX es prácticamente de hombres y para hombres; la mujer estaba excluida. En efecto, en 1842 se fundó la primera universidad pública del naciente estado chileno, la cual se denominó Universidad de Chile; sin embargo allí sólo pudieron ingresar durante muchos años sólo hombres. En otros niveles educacionales hubo que esperar once años para que se creara la Primera Escuela Normal de Niñas (1853)<sup>10</sup>. Si para fundar las dos entidades mencionadas hubo que recurrir a extranjeros, también hubo que hacerlo para dirigir esta escuela formadora de maestras; en efecto, el 2 de febrero de 1854, a petición del presidente Manuel Montt (1851-1861), comienza a funcionar a cargo de las Religiosas del Sagrado Corazón, cuyo objetivo era formar maestras para confiarles la educación de las niñas en las escuelas públicas. Estas religiosas habían llegado desde Francia el 14 de septiembre de 1853, a petición del Arzobispo de Santiago, Rafael Valentín Valdivieso, en 1851, a la fundadora y actual santa, Sor Magdalena Sofía Barat; su primera directora fue Sor Ana du Rousier (<http://rscjinternational.org/es/noticias/el-sagrado-corazon-y-su-aporte-la-educacion-de-la-mujer-en>).

La situación de exclusión de la mujer va a cambiar con el Decreto del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública de 1877, conocido como el *Decreto Amunátegui*, el cual permitió que las mujeres pudieran ingresar a los liceos y a la educación superior

<sup>9</sup> Su pensamiento se encuentra en las siguientes obras de la autora: Labarca Hubertson, Amanda (1914) *Actividades Femeninas en los Estados Unidos*. Santiago de Chile: s/e; (1934) *Adónde va la Mujer?* Santiago de Chile: Ediciones Extra; (1947) *Feminismo contemporáneo*. Santiago de Chile: Zig-Zag; (1970) *Una Mujer Enjuicia al Tiempo* (Discurso de Incorporación a la Academia de Ciencias Políticas, Sociales y Morales del Instituto de Chile, pronunciado por la Sra. Amanda Labarca H. en la sesión solemne del 7 de diciembre de 1969).

<sup>10</sup> El mismo año de la fundación de la Universidad de Chile se había fundado la Primera Escuela de Preceptores exclusivamente para hombres. Su primer Rector fue el argentino Domingo Faustino Sarmiento. Curiosamente, también un extranjero encabezó la primera Rectoría de la universidad pública, el venezolano Andrés Bello.

(Rojas, 2004); por lo mismo, en 1880 ingresó a la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile Eloísa Díaz Insunza (1866-1950), convirtiéndose en la primera mujer en Chile y América del Sur en obtener su título de Médico Cirujano en 1887; el mismo año, se tituló Ernestina Pérez; ambas tuvieron un rol preponderante en la salud pública de Chile. A su vez, en 1889, se fundó el Instituto Pedagógico -misma institución que cobijará al siglo siguiente a doña Amanda Labarca-, egresando en 1893 la primera profesora de estado, Dorila González (Quiroz, 2010).

Lo anterior va a significar la reivindicación del rol de la mujer en la vida social, cultural y política del país; permitirá, entre otras cosas, la profesionalización de la mujer y el engrosamiento de una emergente clase media en Chile, como al mismo tiempo, un movimiento femenino con voz y voto respecto a la vida pública. Gonzalo Vial (1996) denomina al grupo intelectual y culto femenino como la “*esperanza mesocrática*”. Amanda Labarca se beneficiará del *Decreto Amunátegui* y será una de las líderes del movimiento feminista que se comienza a incubar en el país (AA, 2006).

Pero, sólo en la última década del siglo XIX se comenzaron a crear los liceos femeninos fiscales: En 1892 partió el primer Liceo de Niñas en Valparaíso, conocido hoy como *María Franck de Mac Dougall*, en honor a su fundadora (*El Mercurio de Valparaíso*, 2001); en 1894 se creó el Liceo N° 1 de Niñas en Santiago; pronto comenzó a funcionar el Liceo N° 2 y en 1899 un tercer liceo femenino en la capital. El crecimiento fue rápido, pues hacia 1907 los liceos femeninos del país eran 31. “*Sus estudios duraban tres a seis años. Eran idénticos con los de un liceo para hombres en 13 planteles, pero los restantes 18 tenían programas propios (unificados el año 1907)*” (Correa et al., 2001).

A esta altura es importante precisar el concepto de feminismo para Amanda Labarca. Entendía esta posición como la constante lucha de la mujer por obtener un espacio en la sociedad con los mismos derechos que los hombres (Orellana, 2007). Esta concepción surgió de los viajes al exterior, pero especialmente por su labor complementaria ligada a la literatura; en efecto, daba charlas acerca de la mujer y su situación en el mundo moderno en diferentes lugares; algo similar hacía mientras fue Directora en el Liceo de Niñas *Rosario Orrego* en 1916, pero en diálogo con sus alumnas en los recreos, a la hora de almuerzo o en otros momentos de encuentro.

A través del surgimiento de *Clubes de Lecturas* o *Círculos Culturales* para mujeres, ellas comenzaron a ampliar su campo cultural, especialmente entre las egresadas de la educación superior; ellos aparecen en la segunda década del siglo XX<sup>11</sup>. Esto permitirá el afianzamiento del movimiento femenino, promoviendo la emancipación de la mujer y la igualdad de derechos civiles entre mujeres y hombres (AA, 2006).

Una de las mejores formas para que la mujer surgiera era a través de la educación; por lo mismo, ésa será una de las principales actividades que Amanda Labarca promoverá, en consideración a que la educación era considerada la aliada natural del progreso social y democrático. A pesar de todas las acciones y logros con el cambio de siglo, las posibilidades de la mujer en ese entonces aún eran estrechas, de acuerdo al testimonio de la propia Amanda en una de sus obras:

<sup>11</sup> Como se verá más adelante, Amanda Labarca fundó uno en 1915.

La niña se casaba a los 13 o 14 años con un varón que generalmente la aventajaba en 10 o más. Y pasaba de la calidad de menor bajo la potestad paterna a la de menor también en su nueva casa. La tradición no permitía por motivo alguno el divorcio con disolución de vínculo. Si, por desgracia, el marido la maltrataba, la hería, la abandonaba, había que resignarse. ¡Tal era su suerte! (Labarca 1951: 109/110).

La educación de la mujer era bastante restringida, según lo hace notar la propia autora:

La educación en boga obedecía a las normas patriarcales. Para que desempeñara su papel sumisa, graciosa, cumplidamente, no era menester otra enseñanza que la del catecismo, las labores domésticas, unos rudimentos del ABC y -si se pertenecía a una familia acomodada- todas esas artes frívolas y encantadoras de gustar, de ser hermosa (Labarca, 1934: 23).

Por lo mismo, el problema de la educación femenina en ese momento histórico era complejo,

porque está ligado al futuro de la raza, de la familia, del hogar, a las necesidades de la nación y de la sociedad, y, además, debe contemplar las necesidades individuales de la mujer que necesita aprender a bastarse por sí misma, espiritual y económicamente (Labarca, 1951 en Rojas, 2004: 196/197).

El rol de la maternidad era algo central para Amanda, pues consideraba que los hijos serán mejores y, por ende, la sociedad en su conjunto, si las madres son cultas, educadas y equilibradas (Labarca, 1947).

El gran dilema de la mujer moderna era conciliar la vida pública con el hogar, sin descuidar el segundo y contribuyendo al primero. En este sentido, tres son los puntos esenciales en los que se debe preparar la mujer (Mardones, 1976):

- Ser la base y dicha del matrimonio, dueña de casa, comprensiva amiga del esposo, madre sana y educadora de sus hijos.
- Estar preparada para solventar sus necesidades económicas.
- Capacitarse para participar inteligentemente en la vida cívica de la democracia.

En esa época las aspiraciones políticas de las mujeres de élite aún eran incipientes, más bien existía un interés por la cultura general y por ampliar el campo de preocupaciones de la vida doméstica (Vicuña, 2001). Sin embargo, lentamente la postura más radical de Elena Caffarena, Amanda Labarca y otras, en el sentido de obtener reconocimiento en el ámbito político fue creciendo en apoyo; esta situación respecto a los derechos civiles para la mujer iguales a los de los hombres, también se discutían en otros países, tanto en Europa como en toda América (AA, 2006).

Amanda Labarca en su obra *¿Adónde va la Mujer?* (1934) plantea abiertamente el derecho de las mujeres al sufragio para conseguir una “verdadera democracia”, ya que mujeres y analfabetos no tienen derecho a voto no sólo en Chile sino que a nivel sudamericano. Sostiene que los efectos de los errores de los malos gobiernos lo sufren

especialmente ellas; por lo mismo es “*de toda justicia y conveniencia*” que tengan el derecho a ser consideradas ciudadanas. Afirma, además, que los deberes del hogar no son incompatibles con los derechos ciudadanos. Para que se concrete tal derecho insta a las mujeres a que se empapen del “*sentido de responsabilidad civil*” a través de una adecuada capacitación a fin de que comprendan “*los problemas vitales del país*”, a que conozcan “*los fundamentos del sistema republicano*” y que tomen conciencia “*de la práctica de asociación*” (<http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/446>).

Dieciséis años después del nacimiento de los *Círculos de Lectura*, se fundó la *Asociación de Mujeres Universitarias* (1931) con “*el objeto de extender y mejorar las oportunidades culturales, económicas, cívicas y sociales de la mujer profesional y elevar la condición de la mujer en general*” (Gaviola, 1986: 42).

Posteriormente, se fundaron varias otras organizaciones, todo lo cual llevará a obtener en 1949 el voto femenino, tal como se expondrá en el punto siguiente. Este hecho llevó a que los diferentes movimientos femeninos se polarizaran y se mezclaran con los partidos políticos. De esta forma, se institucionaliza para todas las mujeres la carrera académica y política iniciada por Amanda Labarca (Rojas, 2004).

## 2.- Su Acción Feminista

Cuando Amanda Labarca estuvo en Estados Unidos y Francia por primera vez (1910/1913) se empapó de la discusión internacional sobre los problemas de la mujer. Estas experiencias de viaje fueron fundamentales para descubrir entornos culturales de las mujeres del primer mundo que se mostraban facilitadores para la emancipación femenina y la formación intelectual de las mujeres. Estos otros modos de devenir sujetos, los de las mujeres del primer mundo, constituyeron una clave para ella. Producto de ello, en 1915, organizó el *Círculo de Lectura* inspirada en los *Reading's Clubs* de Estados Unidos. Esta organización permitía llevar la educación y la cultura a las mujeres, que en esa época eran marginadas, sin importar su condición social y a promover el rol civil de la mujer. Del *Círculo de Lectura* se desprendió, en 1919, el *Consejo Nacional de Mujeres*, participando en él junto a Celinda Reyes. Desde esa institución dirigió el periódico del *Círculo*, *Acción Femenina*, que tuvo destacada participación en la lucha por la obtención del voto femenino (AA, 2006). Al año siguiente, inaugura el primer hogar para señoritas estudiantes, a fin de favorecer el ingreso de las mismas a la educación universitaria.

Al igual que su marido, que era radical, Amanda se incorporó al partido en 1922. Ese mismo año, presentó un proyecto para mejorar los derechos civiles, políticos y jurídicos de las mujeres, que dentro del Código Civil de Chile estaban restringidos.

En 1931 fue nombrada vicepresidenta de la recién fundada Asociación de Mujeres Universitarias, organización al servicio de la toma de conciencia del rol de las mujeres entre aquellas menos preparadas; su Presidenta fue la Dra. Ernestina Pérez y otras participantes importantes fueron Elena Caffarena, Irma Salas y Elena Hott. Fue una de las fundadoras del Comité Nacional pro Derechos de la Mujer (1933); ejerció como Directora Ejecutiva de la reorganizada Comisión Chilena de Cooperación Intelectual (1936), y participante

activa en el Primer Congreso Nacional de Mujeres (octubre y noviembre de 1944), que dio origen a la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), organización de la cual fue su primera presidenta. Su acción dio un impulso decidido a la obtención de los derechos civiles y políticos de la mujer, preocupación que había hecho explícita dos décadas anteriores (Luongo, 2006).

Estando de Embajadora ante la ONU, se promulgó la ley que permitía uno de sus mayores anhelos de igualdad cívica para las mujeres: El Derecho a Sufragio Femenino, con todos sus derechos políticos (1949). Sin embargo, anteriormente en 1934, durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri (1932-1938), se había dictado la Ley N° 5.357 que otorgó a la mujer derecho a elegir y a ser elegida en los comicios municipales; el 7 de abril de 1935 participaron por primera vez en una elección; se presentan 98 candidatas, siendo elegidas 26. Sin embargo, condicionadas por su rol doméstico, proporcionalmente pocas mujeres se interesaron en participar, situación que se revertirá posteriormente; de hecho, desde la década del 60 del siglo pasado hay más mujeres que hombres inscritas en los registros electorales y que votan decidiendo la elección de varias autoridades, tanto a nivel presidencial como parlamentario o municipal ([www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID...](http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID...)).

En 1961 fundó la *Liga Cívica Femenina*, organización con fines sociales y en 1967 formó la *Confederación de Organizaciones Femeninas* (Cofech), institución que presidió hasta 1970, cuando ya tenía 84 años.

Fue también crítica literaria y escritora, preocupándose especialmente del rol de la mujer en la sociedad (AA, 1946).

La emergencia y consolidación de la clase media profesional, así como el nacimiento de un movimiento femenino con voz y voto en la vida pública, son procesos de finales del siglo XIX y de toda la primera mitad del siglo XX, que coinciden con el desarrollo académico, profesional y político de Amanda Labarca (Rojas, 2004: 190).

## V.- Conclusiones

Al llegar al final, se puede concluir que los objetivos planteados inicialmente se han cumplido al entregar una síntesis de la vida de Amanda Labarca, enfatizando su pensamiento y acción educativos desde una perspectiva pública y laica en pro de las grandes mayorías excluidas hasta fines del siglo XIX; también se analizó su énfasis acerca del rol de la mujer en la vida social y política del país y se describió su papel activo en el movimiento feminista que se desarrolla a lo largo de la primera mitad del siglo pasado en Chile.

A su vez, hacer esta investigación le ha permitido al autor de la misma, complementar mucho más su conocimiento respecto a la presencia de Dewey en Chile, al empaparse del pensamiento educativo de la autora, inspirada en el gran educador norteamericano. También ha sido posible percatarse de que el laicismo no fue sólo una preocupación de hombres sino que también de destacadas mujeres. En efecto, el laicismo en el país se remonta a la segunda mitad del siglo XIX cuando empieza a gobernar el partido liberal, tratando de desprenderse de la influencia decisiva que el catolicismo tenía en el desarrollo

de la vida nacional. Sin embargo, en ese período sólo intervenían hombres; sin embargo, como ha quedado descrito en estas páginas, la mujer comenzó a tener un rol importante desde los inicios del siglo pasado, destacándose en ello la educadora expuesta.

## VI. - Fuentes de Consulta

AA (2006). “Amanda Labarca: Educación y Lucha por Derechos Femeninos” en *Revista Espacio Histórico*, Año VI, N° 55, marzo en [espacio-historico.blogspot.com/2006/03/amanda-labarca-educacion](http://espacio-historico.blogspot.com/2006/03/amanda-labarca-educacion). Consultada el 5 de septiembre de 2012.

AA (1946) “Itinerario de una poetisa” en Diario *El Siglo*. Santiago de Chile: 31 de marzo.

CAICEO, Jaime (1995) “Influencia Pedagógica de Dewey en Chile” en *Estudios Paraguayos*, Vol. XVIII, Nos. 1-2, diciembre 1990-1995. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

CAICEO, Jaime (2009). “Estado, Iglesia y Sistema Educativo durante la República en Chile”. *Revista HISTEDBR On-line*, N° 35, setembro - ISSN: 1676-2584, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, pp. 3/18: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Consultada el 20 de octubre de 2009.

CAICEO, Jaime (2010). “Educación Superior en Chile y su Internacionalización”. *Revista HISTEDBR On-line*, N° 38, junho; ISSN: 1676-2584, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, pp. 12/23: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>. Consultada el 15 de julio de 2010.

CELIS, Luis; CAICEO, Jaime et al. (1992). *Filósofos y Educadores. El Pensar Chileno en el Siglo XX*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

CORREA, Sofía et al. (2001). *Historia del Siglo XX Chileno*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

DURAND, Georgina (1943-1945). “Amanda Labarca” en *Mis Entrevistas*. Santiago: Tegualda, 3 v.

*EL MERCURIO DE VALPARAÍSO* (2001) Año 175 - Nro. 59525 - Domingo 7 de Octubre.

GAVIOLA, Edda et al. (1986). “Queremos votar en las próximas elecciones” en *Historia del Movimiento Femenino Chileno*. Santiago de Chile: Ediciones.

<http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/446>. Consultada el 15 de agosto de 2014.

<http://rscjinternational.org/es/noticias/el-sagrado-corazón-y-su-aporte-la-educación-de-la-mujer-en>. Consultado el 15 de agosto de 2014.

<https://sites.google.com/a/scolecreare.cl/.../home/amanda-labarca>. Consultada el 2 de septiembre de 2012.

LABARCA, Amanda (1909) *Impresiones de Juventud*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

LABARCA, Amanda (1934). *¿Hacia dónde va la mujer?*. Santiago de Chile: Ediciones Extra.

- LABARCA, Amanda (1943). *Bases para una Política Educacional*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- LABARCA, Amanda (1947). *Feminismo Contemporáneo*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.
- LABARCA, Amanda (1951). “Evolución Femenina” en *Desarrollo de Chile en la Primera Mitad del Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- LUONGO, Gilda (2006). *Biografía de Amanda Labarca* en [www.feministastramando.cl/index.php?option=com...task...](http://www.feministastramando.cl/index.php?option=com...task...) Consultada el 15 de septiembre de 2012.
- MARDONES, Luis (1976). “Las Ideas Educativas de Amanda Labarca Huberston”. Tesis para Optar al Grado de Magíster en Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MORGAN, Patricia (1946). “Con Amanda Labarca” Entrevista en *En Viaje* (150): 89-90, abril.
- ORELLANA, M. (2007). *Educación: Improntas de Mujer*. Santiago de Chile: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- PÉREZ, Roberto (2000). “Amanda Labarca. Su Preocupación por la Educación de la Mujer” en *Actas VI Seminario Interdisciplinario de Estudios de Género en las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la U. de Chile, CEGECAL.
- PINOCHET, Tancredo (1944). *Bases para una Política Educacional. Al Frente del Libro de Amanda Labarca*. Santiago de Chile: Biblioteca de Alta Cultura.
- QUIROZ, Viola et al. (2010) *Amanda Labarca y sus aportes innovadores para la educación en Chile del siglo XX*. UMCE en [es.scribd.com/.../Amanda-Labarca-y-sus-aportes-innovadores-para-la-...](http://es.scribd.com/.../Amanda-Labarca-y-sus-aportes-innovadores-para-la-...) Consultada el 20 de septiembre de 2012.
- ROJAS, María Teresa (2004). “Amanda Labarca: La Participación Femenina en la Construcción de un Discurso Educativo. Chile (1900-1950)” en *Pensamiento Educativo*, Vol. 34, (junio), PUC, pp. 179-199, Santiago de Chile.
- SALAS, Emma (1996). *Amanda Labarca: Dos Dimensiones de la Personalidad de una Visionaria Mujer Chilena*. Santiago de Chile: Ediciones Mar del Plata.
- SÁNCHEZ, K. (2006). “El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877” en *Revista Historia* n° 39, Vol. 2, Instituto de Historia, PUC, Santiago de Chile.
- SOCIÁS, Estela (2012). «Gabriela Mistral, ejemplo de dignidad y vocación pedagógica». Ponencia presentada en 54 ICA, Viena, 16 al 19 de julio.
- VIAL, Gonzalo (1996). *Historia de Chile (1891-1973)*. V. I y II, 5ª edición. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.
- VICUÑA, Manuel (2001). *La Belle Epoque Chilena*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- [www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID...](http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID...) Consultada el 5 de septiembre de 2012

[www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca](http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca). Consultada el 12 de septiembre de 2012.

[www.uchile.cl/portal/...y.../condecoracion-al-merito-amanda-labarca](http://www.uchile.cl/portal/...y.../condecoracion-al-merito-amanda-labarca). Consultada el 20 de septiembre de 2012.

*Recebido em dezembro de 2014*  
*Aprovado em março de 2015*

**LIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX***Liberalism and Education in Early Twentieth Century*Maria Isabel Moura Nascimento<sup>1</sup>Claudia Maria Petchak Zanlorenzi<sup>2</sup>**RESUMO**

Com a alteração no modo de produção e na forma de governo após a Proclamação da República, o terreno para a consolidação do liberalismo tornou-se fértil. Embora as ideias liberais estivessem já presentes na retórica de dissidentes no período imperial, o liberalismo não fazia sentido até então, por ser uma sociedade escravista e com uma indústria primária. Para a garantia da manutenção desse ideário, era mister a expansão de valores, ideias e opiniões, bem como a disseminação da uniformização e da padronização destes com vistas à manutenção da ordem, obtido por dois instrumentos: a imprensa e a educação. Para a garantia mais efetiva e expressiva do consenso e sua legitimação, foram criados, num estreito vínculo entre ideologia, educação e imprensa, os periódicos educacionais. O presente artigo, parte de um trabalho de doutorado, tem por objetivo analisar a disseminação do liberalismo via educação nos excertos da Revista “A Escola”, o Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910.

**Palavras chave:** Liberalismo; Educação; Revista “Escola”

**ABSTRACT**

By changings in the mode of production and government after the Proclamation of the Republic, the ground became fertile for the consolidation in Brazil. Although liberal ideas had been already present in the imperial period dissent rhetoric, by considering the worldwide movement, liberalism had not made sense until then, because it was a slave and a primary industry society. To ensure the maintenance of this notion, it was necessary to expand the values, ideas and opinions, as well as its uniformity and standardization spreading to maintain the order, by two instruments: media and education. For the most effective and expressive consensus guarantee and legitimation, the educational journals had been created in a close link between ideology, education and media. This article is part of a doctoral work and it aims to analyze the spread of liberalism via education in excerpts of “The School” journal, the Guild of Public Teachers of the State, 1906-1910.

**Keywords:** Liberalism; Education; “The School” journal.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: misabel@lexxa.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação: História e Políticas Educacionais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Rede Municipal de Ensino de Irati, Paraná, Brasil. E-mail: aecmari@gmail.com

Com a alteração no modo de produção e na forma de governo após a Proclamação da República, o terreno para a consolidação do liberalismo tornou-se fértil. Embora as ideias liberais estivessem já presentes na retórica de dissidentes no período imperial, dado o movimento mundial, o liberalismo<sup>3</sup> não fazia sentido até então, por ser uma sociedade escravista e com uma indústria primária. A mudança de governo não inaugurou apenas um novo delineamento político, mas uma reformulação nas concepções vigentes na sociedade, uma vez que a organização da sociedade passou a fundamentar-se no direito contratual do Estado burguês.

A organização do Estado, até então inspirada no direito escravista e na relação de capacidade e incapacidade dos sujeitos, tomaria outro contorno de exploração. A exploração do trabalhador assalariado, pela apologia da liberdade dos indivíduos, celebrada por meio de um contrato, e pela liberdade de mercado e liberdade de trabalho, sustentada na diferenciação entre os que possuem os meios de produção e os que não possuem. Estas modificações, que tiveram sua gênese antes do final do século XIX, têm como ponto preponderante a produção cafeeira e a necessidade do trabalhador livre, convergindo vários fatores para a consolidação do capitalismo: a produção extensiva, o início da industrialização, o aperfeiçoamento do maquinário – em particular da produção cafeeira – a energia elétrica, os investimentos e exploração de estrangeiros, os meios de transportes.

Para a garantia da manutenção desse ideário, era mister a expansão de valores, ideias e opiniões, bem como a disseminação da uniformização e da padronização destes com vistas à manutenção da ordem, obtido por dois instrumentos: a imprensa e a educação. A educação porque era entendida como medida de profilaxia e panaceia para os problemas da sociedade e a imprensa que se expandia em virtude da sociedade capitalista que dela necessitava devido à rapidez na veiculação das informações, como liberdade de expressão conquistada e, contraditoriamente, para a universalização de valores.

Para a garantia mais efetiva e expressiva do consenso e sua legitimação, foram criados, num estreito vínculo entre ideologia, educação e imprensa, os periódicos educacionais. Este vínculo pode ser observado nos escritos da revista *Revista “A Escola”*, “[...] *organ do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná*” (A ESCOLA, 1906, p. 01), publicada com a colaboração de educadores de outras cidades e alunos do Gymnasio Paranaense e Escola Normal de Curitiba.

Destinava-se esta revista, que iniciou sua impressão em 1906 e terminou em 1910, aos professores e era expressão de um grupo restrito de professores, “[...] uma parcela da elite letrada local, que se propunha encaminhar a população brasileira ao progresso e ao desenvolvimento moral, intelectual e econômico” (MARACH, 2007, p. 13). Por ser

<sup>3</sup> O liberalismo, nesta pesquisa, é considerado como ideologia que “[...] justifica os interesses do capital servindo, dessa maneira, de sustentação e organização das sociedades capitalistas” (SANTANA, 2007, p. 89). Tem o caráter de apresentar as ações humanas decorrentes das decisões livres dos indivíduos, naturalizando-as, sendo que, ao contrário, estas decorrem da maneira como está organizada a realidade social.

<sup>4</sup> A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910. Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual. A revista é utilizada como fonte primária, para tanto foram selecionadas publicações envolvendo aspectos da educação e sua relação com as ideias liberais. Os escritos dessa fonte primária estarão em letras itálicas. Para saber mais sobre esse periódico ver MARACH, C.B. *Inquietações modernas*: discurso educacional e civilizacional no periódico *A Escola* (1906-1910), mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2007.

uma revista didática, seu objetivo era formação do professor, destinada a “[...] despertar os ânimos, a discutir e vulgarizar os bons ensinamentos da sociologia” (PARANÁ, 1906, p. 2), num esforço para que “[...] os ensinamentos pedagógicos se difundam pela coletividade, orientando os velhos mestres e provocando as vocações latentes de mestres novos que hão de vir. (MACEDO, 1906, p. 11)

### Educação e Liberalismo

O processo de construção da nação brasileira deve muito aos jornais, folhas e revistas que participaram ativamente da luta pela adoção de um estatuto de modernidade. (PERIOTTO, 2010, p. 254)

[...] o capital forma-se a partir das condições do trabalho livre.  
(MARX; ENGLES, 2011, p. 60)

A educação é fruto das condições materiais, bem como instrumento para a perpetuação dessas relações, dado que tem como objetivo a formação do homem não como algo unilateral e universal, mas como formação histórica. Sob tais pressupostos, é possível afirmar: “[...] se o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem” (SAVIANI, 2000b, p. 4).

Portanto, compreender a educação implica conhecer como o homem produz a sua vida material, ou seja, pensar sobre a formação humana é pensar sobre o trabalho, haja vista que a educação se encontra na esfera da superestrutura, produto da base econômica, proveniente do trabalho da classe produtiva, expressão de uma “[...] teia indissociável de relações” (LOMBARDI, 2010, p. 25). Para tanto, a análise deve ser pautada em premissas reais, ou seja, “[...] os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontram já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou” (MARX, ENGELS, 1979, p. 18).

A educação, fruto do trabalho do homem, portanto, não deve ser simplesmente um projeto de elevar a matéria ao espírito, já que “[...] qualquer sociedade encerrada em contradições de classe é idealista e inverte o justo termo das coisas” (DANGEVILLE, 1978, p. 14, NT), mas sim tornar o homem verdadeiramente homem, identificado à humanidade. Não se pode esquecer que no homem está toda a humanidade e, com a educação, este se expandirá em todos os sentidos, desta feita, para essa possibilidade originária nascente, requer-se a aprendizagem adequada.

O homem, pela possibilidade de ser humano, diferentemente dos animais, precisa aprender a ser homem e é nesta perspectiva que se destaca o processo educativo “[...] por meio do qual a humanidade se elabora a si mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 27). Porém, no modo de produção capitalista e sob a égide da ideologia liberal, ele fica desprovido do fruto de seu trabalho, do saber acumulado, no caso, do saber elaborado de geração a geração, aparentando ser resultado da ideia e não da produção, “[...] assentado no

idealismo burguês, ou seja, um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria” (DANGEVILLE, 1978, p. 35).

O saber elaborado, indistintamente na sociedade capitalista, produz significativas conquistas materiais, porém é produzido mediante relações que colocam a grande maioria em escasso acesso a esse saber. A plena educação não será possível em uma sociedade dividida em classes, dado que se torna um meio para manter as desigualdades sociais.

É preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. (MARX; ENGELS, 1978, p. 224)

Por ser fruto das condições materiais, reflete as desigualdades sociais, conseqüentemente, a educação é permeada por um paradoxo entre conformação e desenvolvimento, haja vista a luta de classes de uma sociedade capitalista, abalizada pela ideologia de visão de trabalho, no caso a ideologia liberal, sob os preceitos de igualdade e liberdade. Sob tais condições, é possível acreditar que “[...] na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (MARX, 1978, p. 222). Emerge desta situação o papel central direcionado à educação como promoção do trabalhador livre e como responsável para proporcionar condições de igualdade, no entanto, por ser expropriado do conhecimento concreto da realidade e sujeito à exploração da mais valia, exerce papel contrário, não se tornando um instrumento de emancipação.

Pelo discurso de formação do cidadão, fundamentado no princípio de “educação para a cidadania”, promete-se a liberdade e a igualdade nas letras da lei e o discurso do cidadão pleno de direitos ocorre apenas em nível ideológico, distanciando-se das condições concretas.

A cidadania, para a sociedade capitalista, alicerça-se em valores determinados pelas relações de produção, bem como na particularização dos interesses, na meritocracia, na individualidade, na divisão social do trabalho, sendo este último motor para o conflito entre interesse individual e coletivo, gerando as desigualdades sociais. Utilizando-se do discurso de universalização do ensino, “[...] uma forma ilusória de coletividade” (MARX, ENGELS, 1979, p. 40), a educação será propagadora da ideia de que não há interesses particulares, que, embora naturalmente haja a divisão de classe, a escola igualmente proporciona a todos o direito de acesso ao conhecimento.

A crítica e a desmistificação desse aporte ideológico assinalam a compreensão parcial da realidade que sustenta os processos de dominação e que são as bases para a manutenção da hegemonia<sup>5</sup> da classe que detém a propriedade. Cumpre-se então questionar: Como é possível haver cidadãos livres e plenos de direitos em uma sociedade dividida em classes? É possível, para o próprio conhecimento da contemporaneidade, a formação do cidadão em uma sociedade que se mantém pela desigualdade social? Em que

---

<sup>5</sup> Entende-se por hegemonia a direção dada por uma classe sobre a sociedade, colocando seus interesses como interesses gerais por meio do consenso, entretanto, para esta classe conseguir manter o domínio e exercer liderança, é necessário fazer concessões, dentro de certos limites, satisfazendo certos interesses da outra classe e, ao mesmo tempo, com o intuito de se rearticular aos interesses da classe hegemônica.

medida se pode afirmar que a educação deve ter como foco a cidadania em uma sociedade que tem por mecanismo o interesse privado? Como o trabalho docente se configura na sociedade capitalista que investe na meritocracia? Que instrumentos os professores são incentivados a utilizar para a manutenção da ordem do capital se tem como ideal a formação do cidadão pleno de direitos e deveres?

As respostas para estas perguntas auxiliam no entendimento de como o professor, no início do século XX, foi instrumento para a disseminação da ideologia liberal e como sua formação vislumbrou esse objetivo, tendo como justificativa a educação para a cidadania, a qual levaria ao progresso. Daí a necessidade de um professor resignado e, ao mesmo tempo, pronto para acreditar no que era proposto, enaltecendo-se a profissão ao igualá-lo a algo abstrato e messiânico e à educação como antídoto para os problemas daquela sociedade e alavanca para o progredimento.

A educação, à medida que é considerada como alavanca da história, supõe um desconhecimento da realidade social, visto a mesma ser reflexo das aspirações das classes (PONCE, 2001, p. 168-169). Nesse caso, numa sociedade capitalista e orientada pela ideologia liberal, tal aspiração concretiza-se mediante a manutenção de sua base: a desigualdade social, uma vez que a classe que domina materialmente domina ideologicamente também, inclusive no trabalho do professor.

Conclamar a educação como redentora, moralizante, civilizadora e propulsora da ordem social significa dissimular uma realidade concreta em que grande parte da população, entre eles os negros, não era nem sequer considerada como merecedora do acesso aos iluminados conhecimentos.

[...] a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX; ENGELS, 2011, p. 114)

Na sociedade capitalista, os homens assumem, graças à ideologia liberal, que a desigualdade é natural, ou seja, todos os homens nascem naturalmente com a constituição para proprietários, devido à igualdade de oportunidades, porém as relações que estabelecem com a natureza são determinadas pela experiência. Consequentemente, cada indivíduo tem condições distintas para dirigir suas ações, ou seja, só vence quem é mais competente, assegurada pelos direitos universais de liberdade, de igualdade perante a lei e do direito de propriedade, representados no princípio de cidadania.

Esse deslizamento de conceito de igualdade é justificado pelo individualismo, no qual o sujeito utiliza as oportunidades que a sociedade lhe concede, assegurado legalmente e garantido a partir dos direitos do sujeito denominado como cidadão, encobrindo a realidade concreta da sociedade de classes, justificado na ideia de mérito.

Para o liberalismo, a igualdade entre os indivíduos se concretiza na igualdade de oportunidades, quando os indivíduos têm sucesso, é graças a seu mérito individual. Assim, o trabalho desenvolvido pelo professor na escola será imprescindível na medida em que possibilita e oportuniza condições de acesso de conhecimento igual a todos os

indivíduos, porém obter sucesso é competência de cada um, uma vez que a utilização das oportunidades seria consequência de suas escolhas e de seu mérito.

Diferentemente, a igualdade de resultados tem como premissa que todos os sujeitos são considerados em tudo iguais. A estes, além de lhes serem dadas condições, é garantido a eles que tenham em mesmo nível o sucesso, o que para o liberalismo seria uma afronta por violar a liberdade e a individualidade garantidas pela lei dos mais capazes, dado que “[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro” (MARX; ENGELS, 1979, p. 49).

O discurso de cidadania para esta sociedade tem como desiderato camuflar a desigualdade, longe de erradicá-la e, na educação, servir como mecanismo de legitimação do liberalismo, considerada “[...] uma atividade adaptativa, centrada na relação indivíduo/mundo-ambiente; e na naturalização do social [...]” (MONARCHA, 1999, p. 181). Este objetivo se concretiza ao ter como finalidade a formação de cidadãos plenos, conscientes dos seus direitos e deveres, emancipados politicamente, em defesa dos direitos gerais, ou seja, a formação do cidadão burguês<sup>6</sup>.

O fim da Escola é preparar cidadão – e daí o dever de todos os professores de procurar por todos os meios fazer com que a criança seja transformada em cidadão consciente, que tenha a razão liberta de todos os absurdos que avassalam as consciências fracas. (GOMES, 1907, p. 94)

Educação para a cidadania, na ideologia liberal, é sinônimo de direito à igualdade, à liberdade e à ampla participação na sociedade como membro de uma comunidade política, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, formando “[...] o cidadão, ensinando-lhe a conhecer as instituições de seu país e dando-lhes regras de conducta, firmes e seguras, para se dirigir na vida pública” (DROZ, 1906, p. 104). Assegura-se, dessa forma, a igualdade de oportunidade, legitimada pela ideia de que a obediência às leis é dever do cidadão, uma vez que é proveniente da vontade geral encarnada na figura do Estado.

A ideia de cidadania, além da carga semântica relacionada ao liberalismo e aos seus preceitos de igualdade e liberdade, máximas da ideologia liberal, travestidos em direitos, é uma insígnia peculiar da sociedade capitalista, com o intuito ideológico de velar pela desigualdade. Levantar a bandeira de direito de todos, legalmente garantidos, é, ao mesmo tempo, dissimular a realidade e suas contradições, manipulação ideológica, haja vista que não é possível falar em igualdade em uma sociedade transmutada em direitos, porque tê-los já é sinônimo de que não há garantia do que é inerente ao homem como ser genérico. Ter direito é a ilusão da emancipação e, ao mesmo tempo, a justificativa para a ordem desigual da sociedade é a dissimulação da exploração.

---

<sup>6</sup> É importante salientar que a análise aqui proposta é demonstrar como o liberalismo foi disseminado na revista *A Escola* e que o mesmo se utilizou de vários discursos, entre eles a ideia de cidadania e de cidadão pleno de direitos e deveres, emancipado politicamente, o que, numa sociedade mantida pela desigualdade social, é um equívoco. O que se repudia na ideia de cidadania é que a mesma, na sociedade capitalista, restringe-se apenas a uma classe em particular e não à coletividade. Para Marx, diferente desse ideal, a emancipação deveria ser humana e não a emancipação política, como defendido no discurso liberal que proclama ao eleger a cidadania como ideal para um homem “[...] que não é o homem como cidadão, mas o homem como burguês que é tomado pelo homem no sentido próprio e verdadeiro”. (MARX, 2010, p. 50)

Daqui se depreende que tais as lutas no seio do Estado, a luta entre democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito do voto etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efectivas das diferentes classes entre si. (MARX, ENGELS, 1979, p. 39)

O lema de igualdade aos desiguais é uma camuflagem da desigualdade para manter o capitalismo, por ser baseada na liberdade de que todos têm direito de serem proprietários. Como tem em si a base da realização, encarrega-se de instituir a noção de valor individual como mecanismo de progresso pessoal e que pode ser adquirido, porque é impraticável defender a coletividade numa sociedade que se mantém pela desigualdade.

O indivíduo é livre para vencer na vida e, numa sociedade capitalista, ele deve ter condições materiais e intelectuais para produzir, o que já não garante a igualdade aos desiguais, em especial ao se defender uma educação ativa, baseada na experiência, originando diferentes níveis de liberdade e de conhecimento, possibilitando inferir que ter liberdade não é sinônimo de ter igualdade.

Desta feita, defender a educação para a cidadania é uma forma sofisticada de defender uma sociedade dividida em classes, em que a desigualdade é vista como decorrência natural e o fosso predatório entre pobres e ricos é cada vez maior. A ideologia liberal<sup>7</sup> cumpre o seu papel pelo discurso de cidadania, já que a toda classe, antes de tudo, é necessário “[...] conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal” (MARX, ENGELS, 1979, p. 40), garantia das condições de produção e reprodução da existência humana no capitalismo.

Consiste em um equívoco, então, apontar que a educação para a cidadania seria uma forma de igualdade de resultados, ledor engano, visto a educação para a cidadania ser uma educação para a conformidade em relação ao ordenamento social. Engana-se quem acredita que esta forma de educação teria fins democráticos, ao contrário, preparar o indivíduo para as condições da sociedade moderna, para operar equipamentos, é defender os interesses da classe que detém os meios de produção. Mas como esse ideal é transferido para o trabalho docente?

Sob a premissa do ideal de cidadania, foram organizados o ensino que seria ministrado na escola, bem como a formação do professor, o qual seria o disseminador desse ideário no Brasil particularmente no início do século XX. Acreditava-se que, com o novo regime, havia um “[...] espaço adequado à escolarização em massa e às necessidades da universalização popular” (SOUZA, 2006, p. 36).

A partir da ideia de ensino moderno e inovador, de conteúdos que garantiriam a manipulação ideológica, acredita-se que a escola é via de ascensão na escala social, adequando-se às necessidades do contexto, aceitando-se, desse modo, os valores vigentes da sociedade capitalista, entre eles a meritocracia e as condições precárias em que viviam muitos dos indivíduos considerados como naturalmente incapazes, porque “a felicidade

---

<sup>7</sup> Como já foi exposto nesta seção, posiciona-se em relação à ideologia não como uma crença, uma corrente de pensamento ou teoria que manipula a consciência dos homens, e sim que a forma de produção e reprodução da existência humana, que implica numa interpretação fragmentada, parcial da realidade, como um véu espesso, condicionada pela materialidade das forças produtivas.

e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra”<sup>8</sup> (LOCKE, 1986, p. 31). A ampliação do poder de inculcação do convencimento de que todos têm direitos a ter direitos, garantidos legalmente, assegura-se que todos são igualmente livres para o acesso à propriedade na medida de seu esforço próprio.

Ao atribuir um caráter natural à igualdade entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, a diferença residindo na capacidade de trabalho que cada um exerce por esforço próprio, tendo como resultado a propriedade – no caso da educação, a intelectual – verifica-se que a ideologia liberal, ao trabalho do professor e à sua formação, estabelece como finalidade a exigência de um novo modelo de professor e de trabalho docente, “[...] *aparelhado para os predios edificantes e gloriosos da intelligencia*” (PARANÁ, 1906, p. 1).

Nesse processo, defendia-se que houvesse isenção da mentalidade de classe e que fosse difundido de forma rápida aos professores, direcionando-os, ideológica e contraditoriamente, por meio da apresentação de métodos “modernos”, com vistas à coesão e à conformação, [...] *em suma, aperfeiçoar o indivíduo para aperfeiçoar a coletividade* (MACEDO, 1907, p. 68). Importa ressaltar, entretanto, que seu significado era aperfeiçoar de forma reducionista, que resultasse em uma formação parcial, pobre e fragmentada – a face obscura da manutenção da desigualdade – daqueles que frequentariam os poucos bancos escolares, a classe trabalhadora.

Pode-se constatar o avanço das condições para fortalecer o desenvolvimento das relações capitalistas, evidenciadas de forma implícita ou explícita, especialmente no que se refere à noção de trabalho docente e à redefinição dos papéis sociais, fundamentados na ideologia liberal. Essa ideologia não se define apenas como uma estratégia de falseamento por uma classe, mas é fruto das condições materiais e da luta de classe de seus membros fazerem-se partícipes de uma mesma sociabilidade.

Entretanto é nesse mesmo processo de falseamento do real, de desapropriação do conhecimento e devido a antagonismos peculiares que mantêm o modo de produção capitalista, no qual está o cerne da própria dissolução do capitalismo, instaurado e alimentado nos contrários, dado ser um movimento histórico e que, não se pode negar, teve sua contribuição para o desenvolvimento das relações sociais, como, por exemplo, a educação.

### Considerações finais

Com base no pressuposto de que a análise da educação deve ser pautada em premissas reais, dado a mesma ser fruto do trabalho do homem e das condições materiais, bem como das relações de perpetuação que envolve este processo, iniciou-se esta discussão apresentando como a educação é proposta sob a ideologia liberal.

Pelo discurso de formação do cidadão, a ideologia liberal fundamenta a educação no período sob o princípio de “educação para a cidadania”, prometendo a liberdade e a igualdade nas letras da lei e a promessa do cidadão pleno de direitos, todavia apenas em nível ideológico, distanciando-se das condições concretas.

---

<sup>8</sup> “la felicidad y la desgracia del hombre son, en grande parte, su propia obra”. (LOCKE, 1986, p. 31)

Educação para a cidadania é explicitada como sinônimo de direito à igualdade, à liberdade e à ampla participação do sujeito na sociedade como membro de uma comunidade política. Assegura-se, dessa forma, a igualdade de oportunidade via escola, na medida em que possibilita e oportuniza condições de acesso ao conhecimento igual para todos os indivíduos, porém, para obter sucesso, a competência é de cada um, uma vez que a utilização das oportunidades seria consequência de suas escolhas e de seu mérito.

Esta explicação para além da aparência precisa ser melhor aprofundada, porque defender a educação para a cidadania é uma forma sofisticada de defender uma sociedade dividida em classes, em que a desigualdade é vista como decorrência natural. Gerir a desigualdade social explícita na sociedade capitalista requer a utilização de instrumentos sofisticados como a educação e a imprensa, que contribuiriam à exigência de um novo modelo de professor e de trabalho docente, como, por exemplo, a Revista *A Escola*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná.

### Referências

- A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. 1906-1910. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- GOMES, R.R. A Escola e o Cidadão. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7 p. 94, 1907.
- DANGEVILLE, R. Introdução e notas. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- DROZ. Instrução Cívica. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6 p.104, 1906.
- LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Prólogo de Mariano Enguita. Madri: Akal, 1986.
- LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.
- MARACH, C. B. *Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- MACEDO, A. Epístolas Pedagógicas. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1, p. 10-11, 1906.
- MACEDO, F.R.A. Epístolas Pedagógicas. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7, p. 67-71, 1907.
- MARX, K. *Sobre a questão judaica*. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã I**. Lisboa: Presença, 1979.
- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução de R. Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.
- PARANÁ, S. A Escola. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1 p.1-2, 1906.
- PERIOTTO, M. R. Educar para o bom governo: a reforma moral dos homens públicos no *Jornal de Tímon*. In: MIZUTA, Celina Midori Murasse; Faria Filho, Luciano Mendes; PERIOTTO, Marcília Rosa (Orgs.). **Império em debate: Imprensa e educação no Brasil oitocentista**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 253-297.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 1996.
- SAVIANI, D. **Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Texto base da exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 9. Belém, 2000b.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-151- (Coleção Educação Contemporânea).

*Recebido em setembro de 2014  
Aprovado em dezembro de 2015*

**INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O INSPETOR ESCOLAR COMO AGENTE DO PROJETO RACIONALIZADOR MINEIRO (1927-1938)**

*Public instruction in Minas Gerais: the school inspector as an agent of the rationalizing project of Minas Gerais (1927-1938)*

Rosa Maria de Sousa Martins<sup>1</sup>

Carlos Henrique de Carvalho<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo tem por finalidade apresentar as estratégias mobilizadas pelos reformadores mineiros para operacionalizar mudanças pedagógicas, no âmbito do projeto racionalizador mineiro, no movimento de organização da instrução pública, entre 1927 e 1938, por meio da análise de legislações educacionais, mensagens presidenciais, textos publicados na Revista do Ensino, atas de reuniões de professores, relatórios dos inspetores. Para compreendermos como o inspetor escolar se transformou em um agente da proposta de racionalizar e desenvolver o estado, a partir do processo de organização da instrução pública, fizemos um mapeamento das principais reformas educacionais, ocorridas nesse período, buscando destacar as mudanças administrativas e pedagógicas, bem como a reorganização do serviço de inspeção técnica do ensino e a redefinição das atribuições do inspetor escolar.

**Palavras-Chave:** Reformas Educacionais, Inspeção do Ensino, Inspetor Escolar, Racionalização.

**ABSTRACT**

This article aims at presenting the strategies issued by the reformers of Minas Gerais, in order to bring about pedagogical changes within the boundaries of the State in its rationalizing Project, from 1927 to 1938. To carry out this purpose, educational legislation, presidential messages, texts published in teaching magazines, teachers meetings protocols and reports of the inspectors were picked out. To understand how the school inspector became an agent of the Project, proposed by the State, having as basis the process of organization of the public instruction, a mapping of the main educational reforms of the period was designed, searching for the administrative and pedagogical changes, as well as for the organization of the technical inspection of teaching service and the redefinition of the roles of the school inspector.

**Keywords:** Educational Reforms, Inspection of Education, School Inspector, Rationalization

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Assistente Social no Setor Pedagógico da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: rosadsmartins@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Lisboa. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

Na consolidação da República brasileira (1889–1930), o processo de federalização teve impactos na responsabilidade pela educação pública. Havia confiança na força da instrução pública estadual como instância difusora do novo ideal de sociedade. À escola primária couberam finalidades várias e expectativas ambiciosas, com ênfase em moldar o caráter das crianças — futuros trabalhadores — inculcando nelas virtudes morais e normas de civilidade, assim como consolidar a ideia de nação, divulgando valores cívico-patrióticos — a exemplo do amor à pátria. Em vista disso, as reformas educacionais introduziram mudanças significativas nos campos administrativo, pedagógico, no sistema de fiscalização do ensino e, sobretudo, nas atribuições do inspetor escolar, transformando-o em um agente articulador das novas propostas pedagógicas.

A leitura da legislação estadual e outros textos oficiais deixa entrever a necessidade de a escola ser ampliada a todos os segmentos da sociedade, guiada por um ideal de desenvolvimento que tinha na educação uma força central. Assim, seria necessário modificar as bases da escola, como propôs o movimento escolanovista ao tentar levar a campo, no Estado, um pensamento pedagógico, uma visão de educação coerente com ideais republicanos para instituir um ensino mais científico e racional em Minas Gerais.

Para compreender as estratégias mobilizadas pelos reformadores mineiros para operacionalizar mudanças pedagógicas no âmbito de um projeto racionalizador mineiro, focalizando a importância do serviço da inspeção escolar nesse processo, analisamos as diversas reformas educacionais, ocorridas entre 1906 e 1938, as mensagens presidenciais, os textos publicados na Revista do Ensino, as atas de reuniões de professores e os relatórios de inspetores.

No processo de análise, destacamos a Reforma João Pinheiro, de 1906, que buscou organizar o sistema de instrução pública, mediante a reformulação do ensino primário e normal, a implantação dos grupos escolares, a criação da Escola Normal da Capital, a introdução do método de ensino intuitivo aliado a uma educação intelectual, moral e física e ainda a estruturação de um complexo sistema de fiscalização, que instituiu a inspeção administrativa e a inspeção técnica do ensino, atribuindo ao inspetor escolar a função de fiscalizar o funcionamento das escolas e prestar assistência técnico-pedagógica aos professores, para formar o cidadão e adequá-lo às exigências dos novos tempos.

Salientamos também a Reforma Francisco Campos, de 1927, que surgiu em um momento de efervescência ideológica e educacional, com a intenção de introduzir um novo modelo educacional, capaz de racionalizar a educação e modernizar o estado. Desse modo, essa reforma modificou as bases da escola, renovou o ensino primário e o normal, instituiu um ensino científico e racional, baseado nos referenciais pedagógicos defendidos pelo movimento escolanovista.

Como se não bastasse, propôs a revisão das formas tradicionais de aprendizagem, introduziu o método de ensino “ativo”, valorizou o conhecimento sobre o desenvolvimento físico, moral e intelectual do educando, a partir das disciplinas Biologia e Psicologia, colocou a criança no centro do processo, preocupou-se com a formação e a atuação do professor, reorganizou o serviço de inspeção do ensino e transformou o inspetor escolar em articulador das proposições técnico-pedagógicas introduzidas pela reforma.

### “Assistentes Técnicos”: articuladores dos novos métodos e técnicas de ensino

O processo seletivo e o curso de aperfeiçoamento conferiram aos novos inspetores escolares, os assistentes técnicos, legitimidade para atuarem como agentes do governo, no movimento de renovação educacional e promotores de uma nova metodologia de ensino. Os documentos analisados, os relatórios “termos de visitas”, as atas de reuniões de professores e, sobretudo, os artigos dos inspetores publicados na Revista do Ensino mostraram como fiscalizaram as escolas e interferiram nas práticas pedagógicas dos professores, no sentido de orientar e estimular o uso dos novos procedimentos pedagógicos.

Conforme determinou o Regulamento do ensino primário para orientar e “pôr os professores em dia com o estado da evolução do ensino primário, a sua organização e os seus methodos” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1279), os inspetores escreveram sobre a finalidade, os conceitos, as características e a metodologia da Escola Nova.

Os assuntos mais abordados foram os conceitos vinculados aos princípios da escola ativa, como por exemplo, a disciplina e a liberdade, as matérias de ensino mais importantes para a formação do aluno, como planejar as aulas e a importância de planejá-las previamente, o valor dos testes psicológicos e pedagógicos no processo de homogeneização das classes, os problemas detectados em relação à prática escolar e os resultados na aplicação dos novos métodos e técnicas de ensino. No quadro a seguir relacionamos diversos artigos escritos pelos inspetores, publicados na Revista do Ensino, entre 1928 e 1935:

**Quadro I** - Artigos publicados na revista do ensino pelos assistentes técnicos (1928-1935)

TÍTULO	AUTOR	FONTE	PÁGINA
A Escola Nova	Benjamin Ramos Cesar	N. 25, jan. 1928	4-7
Primeiros Fructos	Maria Luísa Almeida Cunha	N. 29, Jan. 1929	65-66
Não preparou a lição.	F.F.	N. 30, fev. 1929	86
Escola nova: problemas a resolver	Oscar Arthur Guimarães	N. 35, julh.1929	44-46
A disciplina na liberdade - Do livro “L’Aube de l’École Sereine em Italie”	Adolfo Ferrière, - Tradução de João Baptista Santiago	N. 38, out.1929	46-51
Ensino Normal	João Batista Santiago	N. 42, fev. 1930	58
Escola Nova	Oscar Arthur Guimaraes	N. 45, mai.1930	70-71
A Escola Activa	Levindo Furquim Lambert	N. 47, julh.1930	48-49
O problema da Inspeção e a educação nova	Maria Luiza Almeida Cunha	N. 59, 60, 61, julh/ago/ set.1931	50 – 65
Homogeneização das classes Juiz de fora.	Oscar Arthur Gumarães	N. 65,66, 67 jan/ fev/mar1932	35-40
Excursão em grupo escolar de Divinópolis	João Batista Santiago	N. 65,66, 67 jan/ fev/mar1932	105-121

Comentário sobre os relatórios referente a homogeneização das classes escolares	Maria Luiza Almeida Cunha	N. 68.69.70 abr./ mai/ jun.1932	22-29
Nossa experiência. As provas escritas	Levindo Furquim Lambert	N. 77 dez. 1932	66-67
Instrução Primária de Minas	Luiz Ernesto	N. 92 Julh.1933	60
Planos de aula	J. Emidio	N. 92 Julh.1933	61-64
Arte de ler	Adherbal Alvarenga	N. 92 Julh.1933	64-65
O problema da educação	Diva de Carvalho Faria	N. 93 ago. 1933	45-57
Práticas Escolares	Duntalmo Praseres	N. 96 nov.1933	11-13
Divulgação dos ideaes da Escola Nova	João Batista Santiago	N. 104 julh.1934	12-15
Leitura explicada	Ernesto de Mello Brandão	N. 104 julh 1934	32-33
Escola, sala, classe, aula.	Abel Fagundes	N. 104 julh.1934	34-35
A nutrição das “creanças”	Salvador Pires Pontes	N. 104 julh 1934	73
As modificações na reforma do ensino	Oscar Arthur Guimarães	N. 109 dez1934	27-29
A pré-história da Pedagogia Actual	Benjamin Ramos Cesar	N. 113 abr 1935	12-16

Fonte: Revistas do Ensino. Arquivo Público Mineiro.

Após um ano da implantação da Reforma Francisco Campos, com intuito de avaliar a aplicação da lei, na execução dos programas, a assistente técnica do ensino, Maria Luiza de Almeida Cunha, publicou o artigo “Primeiros Fructos”. Nesse artigo, a inspetora solicitou aos diretores uma síntese das realizações, em torno das novas orientações pedagógicas:

Terminamos o primeiro anno lectivo em que vigorou a reforma Francisco Campos. Seria interessante e proveitoso que cada director de grupo apresentasse uma syntese dos trabalhos realizados á luz da nova directriz. Saberíamos assim verificar os principaes obices á execução dos programmas, auscultaríamos as possibilidades de estender ou restringir estes ou aquelles assumptos, observaríamos si o espirito novo de actividade já se infiltrou, e até onde, na grande massa dedicada do professorado (REVISTA DO ENSINO, 1929, p.65).

Depois de receber e analisar os documentos enviados pelas escolas infantis da Capital, Maria Luiza de Almeida Cunha (1929) declarou:

Aos que sonhamos, talvez utopicamente, com a “escola viva”, haurindo do próprio meio os materiaes necessários ao ensino, elaborando as intelligencias na observação e na espontaneidade ao envez de petrificá-las num ensino passivo. [...], já é animadora, douradamente promissora a mésse de documentos colhidos relativos aos processos decrolyanos. Uma simples analyse das photographias que reproduzimos e que são das Escolas Infantis da nossa Capital revelam que é possível, que é exequível o methodo em nosso meio [...]. As photographias revelam que nossas professoras já se têm convencido do valor educativo do desenho; e, carinhosas, têm colleccionado essa documentação em archivo precioso para “nossos” trabalhos de psychologia infantil. É tão necessário elaborarmos os “nossos” “testes” para as “nossas” crianças! Constituirão elementos de tal ordem uma contribuição de inestimável valor. O observador que se queira dar ao trabalho verificará que as modelagens tem a linha “canhestra” da inhabilidade infantil (porque não foram feitas para effeitos de

exposição pelas mãos mais hábeis de suas professoras), mas que revelam a observação e a capacidade realizadora das crianças. (REVISTA DO ENSINO, 1929, p.65-66)!

Conforme os registros assinalados acima, os professores estavam aplicando os novos princípios pedagógicos, no que diz respeito aos processos “decrolyanos”. Daí constatou-se que as professoras tinham compreendido o seu valor educativo e que era possível praticar o método de ensino Decroly<sup>3</sup> na sala de aula. No artigo a inspetora ressaltou o valor educativo do desenho das crianças para a realização dos testes psicológicos e elogiou o trabalho das professoras:

Os quadros collectivos denotam que o trabalho em comum já vae prendendo, aconchegando os elementos da classe. Enfim sentimos ao manusear esses documentos que o espírito da escola activa já se infiltra em nossos estabelecimentos de ensino. Que elle se desenvolva, que cresça, que se fortaleça “vitaminizando” as nossas queridas casas de educação para que, de facto, possamos assegurar que Minas pharoleja a instrução brasileira (REVISTA DO ENSINO, 1929, p.65-66)!

Como foi descrito anteriormente, o método propõe que o ensino seja baseado num centro de interesse, no caso, o reino mineral, as pedras. Para atingir a aprendizagem, o conteúdo é ministrado nas diversas matérias e em três etapas, que envolvem atividades físicas e mentais. O centro de interesse deveria estar ligado à vida e à realidade dos alunos, para ensiná-los a viver e capacitá-los para compreenderem os problemas da vida e do país. Assim, poderiam trabalhar melhor, em benefício próprio e do progresso nacional.

Segundo o assistente técnico, Raimundo Ramos Cesar (1928), no artigo ‘Escola Nova’, o sucesso da ação educativa dependia muito da habilidade dos professores, no sentido de “abastecer a inteligência do aluno de conhecimentos seriados, partindo de um conceito nuclear para o qual convirjam as noções sucessivamente adquiridas”, para despertar, desenvolver e fortalecer “a função intelectual [...] pelas impressões do meio, sem esforço e sem fadiga” (REVISTA DO ENSINO, 1928, p. 4).

Para tornar o trabalho dos mestres mais eficiente ainda, foi instituída a classificação e a separação dos alunos em níveis de idade, escolaridade e inteligência. Nesse sentido, o assistente técnico, Oscar Arthur Guimarães, no artigo sobre a Homogeneização das classes de Juiz de fora, declarou: “resolvemos estabelecer um serviço permanente de exame e classificação, para atender aos alunos que se matriculam durante o ano” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 38).

Entretanto, segundo as declarações de Maria Luiza de Almeida Cunha<sup>4</sup> (1932), a “aplicação dos ‘tests’ para homogeneização das classes em nossos Grupos escolares [...] Como é natural, a compreensão, a identificação com a técnica de aplicação e finalidade do test não foram uniformes nem espontâneas” (REVISTA DO ENSINO, 1932, p. 22). Por certo havia dificuldades ligadas à organização escolar, à falta de materiais, de preparo dos professores e resistência em aceitar as inovações.

<sup>3</sup> No artigo 303 ficou estabelecido que: “O curso das escolas urbanas compreenderá [...] noções de *cousas* em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o método Decroly” (MINAS GERAIS, 1927, p.1228).

<sup>4</sup> Assistente Técnica de Ensino do Estado.

O resultado de um bom trabalho na escola primária dependia, também, do trabalho a ser realizado em relação à higiene, à saúde e à alimentação dos alunos, porque, como ressaltou Salvador Pires Pontes<sup>5</sup>, no artigo A nutrição das “creanças”: “A creança bem nutrida tem assegurado o seu desenvolvimento harmônico, tem maior resistência orgânica e mais probabilidade de êxito escolar” (REVISTA DO ENSINO, 1934, p.72).

Ademais, conforme indicou Oscar Arthur Guimarães<sup>6</sup> em “Escola nova: problemas a resolver” (1929), “O individuo mal alimentado não pode ter a predisposição necessária para o trabalho”. Se a escola não podia “ir directamente auxiliar as classes pobres, facilitando-lhes meios de vida e provendo-as de alimentos”, deveria então, “suavizar o mal, fornecendo regras de economia e de rendimento maior no trabalho” e ainda, como “medida de urgente necessidade” oferecer “a merenda escolar”, provida pela caixa escolar, só isso já constituía “um grande passo” (REVISTA DO ENSINO, 1929, pp. 44-46).

Para minimizar as dificuldades de alimentação, de vestuário, de medicação, principalmente dos “menores indigentes, proporcionando-lhe meios de, com asseio e decencia, frequentarem os estabelecimentos de instrução primária” o estado buscou a cooperação das “Associações das mães de família, dos Conselhos Escolares Municipais, das Caixas Escolares e dos Fundos Escolares” e das “associações de alumnos nos moldes dos chamados pelotões e cruzadas de saúde” (MINAS GERAIS, 1927, pp. 1201-1206)<sup>7</sup>.

Em reunião pedagógica, as professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, de Uberlândia-MG, trataram sobre a formação dos pelotões de saúde:

foi pedido a professora D. Maria José Brandão Risola que expusesse o projeto previamente preparado cujo escopo foi a utilidade e necessidade de ser fundado o “Pelotão de Saúde”, depois de discorrer com proficiência, concluiu, pedindo opinião de todas as colegas, expondo que seria de ótimo resultado se a fiscalização higiênica, tanto do recinto escolar como dos alunos do estabelecimento, fosse executada pelo “Pelotão de Saúde”. Ficou então resolvido que nas quartas e sábados a inspecção será feita pelos alunos de tão benemérita associação (ATA DE REUNIÃO, 1933).<sup>8</sup>

A partir da reunião, as professoras organizaram o pelotão de saúde. Assim, os alunos também ajudariam na formação da moral e dos bons costumes, fiscalizando a higiene e a saúde escolar. Para nortear essa fiscalização, a lei criou diversos deveres higiênicos:

1. Manter asseio corporal e do vestuário.
2. Cuidar dos dentes, olhos e ouvidos.
3. Ter as unhas e os cabelos limpos e tratados.
4. Conservar as mãos asseadas e não levá-las à bocca.
5. Usar o lenço e ter o seu copo para beber água.
6. Tomar as refeições devagar e em horas determinadas.

<sup>5</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO n.º. 34 de junho de 1929.

<sup>6</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO n.º. 34 de junho de 1929.

<sup>7</sup> Decreto n.º 7.970-A, de 1927.

<sup>8</sup> Aos 23 dias do mês de março de 1933, às 9 horas da manhã, num dos salões do Grupo Escolar Julio Bueno Brandão de Uberlândia-MG, realizou-se a “Leitura” de quinta-feira de acordo com o Regulamento de Ensino Primário em vigor.

7. Dormir em quarto arejado e respirar pelo nariz.
  8. Fazer diariamente exercícios de gymnástica.
  9. Prevenir-se contra a varíola e outras moléstias.
  10. Não jogar, não fumar, não beber.
- (MINAS GERAIS, 1927, p. 1719- 1720).<sup>9</sup>

Os cuidados com a saúde e com a higiene pessoal eram parte da preparação de um corpo saudável e vigoroso para o trabalho e a formação de “cidadãos prestantes”, cumpridores de “seus deveres na escola, em casa e na cidade” (MINAS GERAIS, 1927, p.1557).<sup>10</sup> Os resultados dependiam da ação de profissionais competentes, dedicados e empenhados na conquista desse ideal. Em vista disso, os inspetores foram selecionados e treinados para não só orientar os professores no cumprimento do que estava previsto na lei, mas também para convencer o público escolar e estimulá-lo na aplicação dos novos referenciais pedagógicos.

Conforme foi publicado no artigo “Escola Nova”, o assistente técnico, Oscar Arthur Guimarães, discursou assim na Escola Normal de Juiz de Fora: “Quero appellar para o civismo do professorado mineiro no sentido de que, renovando o proposito de bem encaminhar o trabalho [...] empunhe bem alto a bandeira da Escola Nova” (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 71), para fazer da escola um “viveiro” de cidadãos.

Na mesma direção, os trechos do relatório do assistente técnico, João Batista Santiago<sup>11</sup>, no artigo “Ensino Normal”, mostraram suas orientações de como os professores deveriam conduzir as disciplinas, tendo em vista que o objetivo do curso era preparar, de maneira adequada, os futuros mestres para aprenderem a realizar de forma racional e eficiente, a “obra educativa”, conforme foi estabelecido na Reforma Francisco Campos:

Realmente, parece que não basta preparar bem a alumna em Arithmetica ou Lingua Patria, em Sciencias Naturaes ou Geographia. Parece que em uma escola profissional, cada professor deve ter sempre em vista a profissão que seus alumnos vão exercer, dando, por isso mesmo, ao ensino uma feição que sirva de norma aos futuros profissionaes. Assim, sendo, é sempre necessário que o professor de uma escola normal não seja apenas um grande philologo ou um profundo mathematico - mas que esteja em dia com as modernas conquistas pedagogicas e a evolução da arte de ensinar do ponto de vista psychologico, evitando implantar, pelo exemplo, falsos princípios e hábitos condemnavéis que irão reflectir de maneira nefasta na attitude dos futuros professores. Todo ensino em escola normal devia ter como objectivo a formação de professores e não o fornecimento de conhecimentos sem uma finalidade determinada, como vem sendo feito, até hoje, pelo menos nas escolas por que tenho passado como fiscal. [...] Os princípios da escola activa, com todas as suas vantagens, não só pedagogicas, mas também moraes e sociaes, devem ser implantadas nas escolas, que tem de fornecer os mestres de amanhã, si é que querem transmutar em realização o formoso ideal do ensino que é o próprio espírito da reforma Francisco Campos (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 58).

<sup>9</sup> Decreto n.º. 8.094, de 1927.

<sup>10</sup> Decreto n.º. 8.094, de 1927.

<sup>11</sup> Aparece no artigo como assistente técnico do ensino.

Segundo o inspetor, era conveniente, interessante e necessário que os professores do curso Normal ministrassem, não apenas as disciplinas acadêmicas, de cunho teórico e especulativo, mas principalmente as disciplinas pedagógicas, que tinham a finalidade de formar os professores na arte de ensinar, conforme os princípios da escola ativa.

Levindo Furquim Lambert<sup>12</sup> (1930), no artigo sobre “A escola Activa”, considerou o seguinte, a escola ativa “está ainda mal compreendida em muitos educandários”, porque estão confundindo “o conceito de actividade com o de indisciplina; o de liberdade com o de desordem” (REVISTA DO ENSINO, 1930, p.48). Conforme o artigo de João Batista Santiago (1929), na escola ativa, “a força não deve intervir”, porque a disciplina deve ser fruto da “educação da vontade” (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 49-50)<sup>13</sup>. As diretrizes da escola ativa preconiza que é importante entender o seguinte: “si a escola desperta o interesse dos alumnos; si se adapta ás condições personalíssimas da idade infantil; si consulta ás necessidades, satisfaz a curiosidade e incita a actividade da creança – a escola é certamente activa” (REVISTA DO ENSINO, 1930, p.48).

Na escola ativa as atividades escolares, como por exemplo: a leitura, o estudo, os jogos, as brincadeiras, as excursões, a ginástica, os trabalhos manuais e os trabalhos em grupo deveriam ser desenvolvidos de acordo com o interesse e a necessidade da criança, visando modelar a conduta e formar bons hábitos, principalmente, os de cooperação, de responsabilidade e de disciplina, elementos considerados importantes na produção de uma sociedade moderna.

A disciplina a ser conquistada pelo professor é a que diz respeito à capacidade de dirigir as atividades didáticas, a cooperação e o interesse da criança para uma finalidade educacional específica de corrigir e melhorar a conduta da criança, para depois ser capaz de exercer “a sua influencia sobre a sociedade” na forma de hábitos e costumes (FRANCISCO CAMPOS, 1930, p.14).

Para conquistar essas características, é necessário estimular o hábito de ler e o gosto pelo estudo. Nesse sentido, o assistente técnico, Adherbal Alvarenga (1933)<sup>14</sup>, escreveu sobre a “Arte de ler”, orientou os professores como ensinar a ler bem, recomendou alguns autores: Ruy Barbosa, Coelho Neto, Euclides da Cunha, Eça de Queiroz, Olavo Bilac, etc e afirmou “Um dos segredos do saber consiste em bem lêr. Uma leitura feita às pressas, como uma refeição rapidamente tomada, só pode ser indigesta, mas nunca assimilada” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 64).

Ernesto de Mello Brandão<sup>15</sup> (1934), no artigo “Leitura explicada”, relatou como aplicou os princípios da escola ativa à aula de leitura em uma “classe de 4º ano primário”, descreveu que orientou os próprios alunos para escolherem os textos de estudo, depois

<sup>12</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO n°. 34 de junho de 1929.

<sup>13</sup> Texto intitulado: A disciplina na liberdade, retirado do livro “L’Aube de l’École Sereine em Italie”, de A. Ferrière, tradução para um dia de Leitura, pelo Assistente técnico João Batista Santiago.

<sup>14</sup> Aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO n°. 34 de junho de 1929.

<sup>15</sup> Foi inspetor em Uberaba em 1918, conforme Relatório de visita realizada às escolas de Uberaba, 30 de nov.1918. Arquivo Público Mineiro. Códice: SI 3798. Assinou o artigo como Assistente Técnico do ensino e também aparece na REVISTA DO ENSINO n°. 92 de julh. de 1933, como Assistente.

solicitou para formarem grupos de cinco ou seis, trabalhou o texto, retirando a ideia principal e as palavras desconhecidas e no final, os alunos fizeram a leitura interpretada e explicada, o inspetor ressaltou, ainda, que era importante o professor se preparar para atender os alunos “pondo-lhes o pensamento em exercício, de modo que eles sejam não apenas receptores da verdade, mas descobridores da verdade” (REVISTA DO ENSINO, 1934, p. 33).

Desse modo, a escola “[...] deve estar em continuidade com a vida social, de que se constitui um prolongamento e dependência, pois se destina a transmitir, pela educação, os processos sociais em uso” (FRANCISCO CAMPOS, 1930, p.14) e a aprendizagem precisa envolver “situações de vida social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.247), visando, principalmente, à sua utilidade social e econômica, conforme recomendou a inspetora do ensino, Mariana Noronha Horta:

Convem que as alunas trabalhem em marcenaria, o [ilegível] ensejo de educar através da realização e de dar direção própria, coordenação á [motilidade] natural da criança, a vida de exercicios fisicos naturais. É o trabalho manual em madeira dos melhores ensejos ao exercicio simultaneo de inteligencia e realização, exigindo ininterrupta ginastica de raciocinio em cada tecnica diferente – serrar, aparelhar, lixar, polir, envernisar, alem do projeto do trabalho que deve ser a criação da propria criança e da ginastica corporal por sua vez viciada, como sejam, provimento do tronco, dos braços, das pernas, da cabeça, etc. Movimentar-se é um dos caracteristicos da criança. Teremos partido pedagogico disso, orientando e coordenando essa motilidade para a ação. É pois, o tabalho em madeira que melhor consulta os interesses da pedagogia, conjugados aos da psicologia (RELATÓRIO, 1933).<sup>16</sup>

Como a escola tinha que se transformar em “um laboratório [...] de utilidades e valores da vida ordinária” (FRANCISCO CAMPOS, 1930, p. 11), os assistentes técnicos deveriam estimular as professoras no uso da disciplina de trabalhos manuais, como um exercício de grande valor pedagógico, para oferecer aos alunos “oportunidades de exercer os sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” (MINAS GERAIS, 1927, pp. 1200-1216)<sup>17</sup>.

Assim repetimos a afirmação de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, sobre a necessidade de preparar “a criança para viver na sociedade a que pertence [e para] compreender a sua participação na mesma” (MENSAGEM, 1928, p. 22). Mas os inspetores encontraram resistências entre os professores, como por exemplo, na preparação das lições.

Nos trechos do relatório de um assistente técnico<sup>18</sup>, intitulado: ‘Não preparou a lição’, verificamos práticas escolares, contrárias à norma regulamentar de como se deve preparar as lições. Segundo os relatos do inspetor, quando chegou para inspecionar a sala, verificou que a professora não havia planejado a aula, conforme as determinações do

<sup>16</sup> Relatório realizado no dia 11 de agosto de 1933. Livro de Registro do Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Belo Horizonte: “Termos de Vista” dos Assistentes Técnicos (1932-1953). Arquivo do Museu da Escola. Código: ME 2000/00662.

<sup>17</sup> Decreto nº 7.970-A, de 1927.

<sup>18</sup> Assistente Técnico identificado apenas com as iniciais de seu nome F.F.

## Regulamento do ensino:

A prova real de que a professora X não prepara devidamente as suas lições é esta: quando entrei em aula e logo depois de a ter cumprimentado, pedi que continuasse o trabalho. Estava justamente a chamar à lição de leitura os alumnos da classe. Em que página está a lição de hoje, Paulo? \_\_pagina 21. \_\_Então leia. \_\_Essa lição já foi dada! Gritaram três ou quatro. Ora, é incrível que uma professora consciente de seus deveres dê aos seus alumnos o espetáculo deprimente de não saber a quantas anda. Se Ella não sabe em que pagina está a lição que obrigação corre aos alumnos de o saberem? Nem se diga que o professor pergunta ás vezes para ver se o alumno não se distraiu ou se deixou de estudar a lição, porque há muitos meios de averiguar a desatenção e a vadiagem. O que tenho notado e que desejo que seja reprimido terminantemente é o descaso com que alguns professores encaram os seus deveres e começam as aulas sem saber, ao menos, o titulo da lição (REVISTA DO ENSINO, 1929, p.86).

Após constatar o descumprimento da norma ao planejamento prévio das aulas, o inspetor afirmou o seu desejo de que fosse “reprimido” o “descaso” de “alguns professores” quanto aos “seus deveres”. Sobre esse aspecto, Emilio Moura, professor da Escola Normal de Dores do Indayá afirmou:

o que é preciso, o que é urgente, é que o professorado o compreenda. Pois o que resulta do próprio espírito do Regulamento é que este, creando esses cadernos, teve mais em vista naturalmente ir em auxilio dos professores do que mesmo crear um processo efficiente de fiscalização (REVISTA DO ENSINO, 1929, p.43).<sup>19</sup>

A declaração do professor procurava demonstrar que o caderno de preparo das lições, mais que um recurso para auxiliar o professor no processo de aprendizagem, visava favorecer a reflexão sobre a prática educativa e, sobretudo, eliminar o improvisado e a execução mecânica dos programas. A despeito dessa declaração o caderno funcionava como instrumento de controle para fiscalizar.

Segundo o Regulamento, os cadernos de preparo das lições “[...] devem ser observados com intelligencia e convenientemente interpretados na sua execução, envolvendo o esforço do professor para “ser claro e expressivo na exposição e sóbrio na escolha dos factos destinados a illustrar as licções” (MINAS GERAIS, 1928, p.88)<sup>20</sup> e os professores eram “obrigados a preparar as suas licções, de maneira a tornar o ensino sempre attrahente e ao alcance da intelligencia dos alumnos” e os cadernos “destinados à preparação das licções devem sempre estar à disposição dos directores e assistentes técnicos (MINAS GERAIS, 1927, p. 1231).<sup>21</sup>

Exigiu-se, portanto, o planejamento prévio das lições: “Cada professor deverá ter um caderno de preparação das licções, no qual anotará dia-a-dia, indicações summarias

<sup>19</sup> Caderno de preparo de Lições. Revista do Ensino. Belo Horizonte Belo Horizonte Ano IV, n. 30, fev. 1929, p. 43-46.

<sup>20</sup> Decreto n° 8.162, de 1928.

<sup>21</sup> Decreto n° 7.970-A, de 1927.

relativas às lições a dar, assim como os trabalhos que forem designados aos alunos para a lição seguinte” (MINAS GERAIS, 1928, p.89).<sup>22</sup> De fato, a determinação se constituiu em um instrumento de vigilância do trabalho dos professores.

Os inspetores, em suas visitas, tinham que observar o cumprimento da lei e sempre orientar e estimular os professores. O assistente técnico, J. Emídio<sup>23</sup>, no artigo “Planos de aula”, relatou que fiscalizava o caderno das professoras com o intuito de auxiliar no planejamento das aulas:

No nosso trabalho de assistência ao Ensino, por onde temos andado, semeando humildemente os grãos da reforma, temos nos dedicado com atenção ao assunto. Puz-me a observar com estudo os cadernos dos professores, à procura de uma fórmula de plano, conseguindo esta em que pôde-se encaixar qualquer lição: Que vou ensinar? Como vou ensinar? Com que vou ensinar? É o objeto da lição, é o modo de ensinar, é o meio intuitivo. [...] Com este plano tive belas globalizações, para o que êle é adequadíssimo. [...] Quís, porém atender [melhor] às professoras, e descobri outro plano: Motivação da aula, Apresentação da lição do dia, com meios intuitivos. Aplicação, revisão. Pela sua facilidade caiu na simpatia geral o plano. [...] Às vezes a professora faz o plano, mas não prepara as lições. Lembrei-me então dos projetos. [...] Puz-lhes o nome de problemas de que dou aqui um: - certa pessoa vai abrir um negocio. Que precisa ela fazer? Que providencias há de tomar? [...] Com alegria verifiquei o prazer da professora e das crianças e com alegria vou continuando com os problemas... (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.61-64).

Já o assistente técnico, Levindo Furquim Lambert (1932)<sup>24</sup>, por meio do artigo: “Provas escritas” descreveu como estavam sendo feitos os testes de avaliação nas escolas visitadas por ele e revelou que havia ainda, muitos resquícios da “velha escola” no processo de avaliação. Isso demonstra que alguns professores contrapunham às inovações e se recusavam seguir a lei:

Na maioria dos casos, as provas de toda a classe são inteiramente iguais, palavra por palavra, letra por letra... Dessarte, tais provas revelarão o adiantamento do aluno e o rendimento do trabalho do professor? [...] inutilidade completa, porque falseia e oficializa uma prova que não prova outra coisa que não o regime da rotina e do pragmatismo. Ora é a decoração servil, que se encontra entre torneios caligráficos: ora é a cola inveterada, sem erros nem borrões, caprichosa e bem cuidada. [...] dando aos inspetores e assistentes técnicos o resultado de um trabalho bastante relativo. [...] Porque, pois, conservá-las nas escolas primárias, quando precisamente estas sofrem agora transformação mais radical nos seus princípios? Porque formar na infância o hábito pernicioso da decoração e da cola? Porque acostamá-la no falseamento da verdade? O ambiente da escola é o da própria sociedade: é o trabalho costumeiro da oficina, cujos obreiros se selecionam por suas aptidões naturais. [...] enquanto não tivermos devidamente organizados os tests que a Escola de Aperfeiçoamento vai

<sup>22</sup> Decreto nº 8.162, de 1928.

<sup>23</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO nº. 34 de junho de 1929.

<sup>24</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO nº. 34 de junho de 1929.

preparando sabiamente, o próprio caderno de trabalhos diários do aluno assegura uma prova honesta de seu adiantamento e do rendimento do ensino da professora. [...] Assim, o resumo da aula, os exercícios do dia, os apontamentos de lições, devem ser um registro cuidadoso e sintético, de maneira a formar no aluno o hábito da concisão e da simplicidade (REVISTA DO ENSINO, 1932, pp. 66-65).

Segundo o inspetor, todas as provas apresentavam o mesmo conteúdo, por esse motivo não representavam nem o desempenho do professor e nem o aproveitamento do aluno, portanto, seria melhor, eliminá-las da escola, para evitar a formação de hábitos perniciosos, como a memorização, a “cola” e o “falseamento da verdade”. Para representar melhor o “adiantamento” do aluno e o “rendimento do ensino da professora” foi sugerida a utilização de novos procedimentos metodológicos e a substituição das provas, como avaliação, pelo “registro” das atividades desenvolvidas na sala de aula, pelo aluno.

No artigo “Práticas escolares”, o assistente técnico, Duntalmo dos Praseres (1933)<sup>25</sup>, também escreveu sobre atitudes de professores contrárias à nova pedagogia: “Há, ainda hoje, depois das grandes conquistas da pedagogia, [...] quem defenda práticas [...] verdadeiramente extravagantes e absurdas. [...] venho lembrar aquela que obrigava o escolar a se manter com as mãos cruzadas às costas, quer na aula, quer na fila” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 13). O inspetor continuou o seu relato:

Perguntou-me, certa vez, um amigo que acabava de visitar um dos nossos institutos de ensino primário, se os meninos ali eram mantidos sob algemas. Claro é que a pergunta me surpreendeu, e, porque não dizê-lo? me escandalizou. Explicou, então, o meu amigo que, vendo-os passar silenciosos, soturnos, cabisbaixos, sem um raio de vida e de alegria, com as mãos às costas, teve a ideia de um triste, de um tristíssimo bando de algemados. É urgente, é necessário, é imperioso que as nossas crianças das escolas vivam e compreendam a alegria de viver. Para isso, comecemos por quebrar as algemas e deixemos que utilizem das mãos para todas as coisas nobres da vida (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.13).

O cenário descrito pelo “amigo” do inspetor, não correspondia à nova proposta pedagógica, que tinha como objetivo estimular a criança a se movimentar, correr, brincar, para adquirir “bons hábitos e bons conhecimentos” e aprender “a viver a vida tal qual ela é”. Como afirmou Benjamin Ramos Cesar (1935)<sup>26</sup>, no artigo “Pre-história da Pedagogia actual”, “a Pedagogia evoluiu [...] para a systematização doutrinária, calcada em princípios rigorosos e precisos, da sciencia e da arte de educar” (REVISTA DO ENSINO, 1935, p. 12).

Assim, as algemas deveriam ser quebradas para as crianças utilizarem as “mãos para todas as coisas nobres da vida” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 13) e principalmente para o trabalho.

Os assistentes técnicos do ensino atuaram como agentes do estado e foram os articuladores do processo de implantação dos novos métodos e técnicas pedagógicas.

<sup>25</sup> Assistente Técnico aprovado no concurso, conforme publicação na REVISTA DO ENSINO n.º. 34 de junho de 1929.

<sup>26</sup> Aparece como assistente técnico na Revista do Ensino de n.º. 92 de julho, de 1933.

Visitaram as escolas, inspecionaram o trabalho dos professores, prestaram assistência técnica e escreveram artigos sobre a nova pedagogia, com o objetivo de fomentar e disseminar, entre os professores, esses novos referenciais pedagógicos. Não obstante, todas as ações realizadas não asseguraram o redimensionamento pleno das práticas pedagógicas. Alguns professores não se apropriaram das novas determinações normativas e preferiram continuar utilizando as ‘velhas práticas escolares’.

Em vista disso, questionamos, por que isso ocorreu? Será que foi a escassez de recursos, condições materiais e financeiras? Ou foi a falta de uma formação cultural e pedagógica, de base sólida e ampla, que abarcasse mais conhecimentos sobre os conteúdos do ensino e sobre os preceitos metodológicos instituídos? Ou ainda, a causa estava em “la existencia y el peso de [um] conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales”, sedimentadas a ló largo del tempo” (VIÑAO, 2000, p.2).

O assistente técnico, Luiz Ernesto (1933), no artigo “Instrução Primária de Minas”, escreveu sobre a falta de recursos e a magnitude da população, aspectos já evidenciados por nós nesse estudo, como fatores que dificultavam o processo de implantação da reforma e a eliminação do analfabetismo:

Ninguém, por certo, dotado de uma pequena parcela de bom senso, será capaz de admitir que um Estado como o de Minas, com uma população de cerca de 7 milhões de almas, possa, dentro dos seus próprios recursos, resolver como seria de desejar, o magno problema da alfabetização das crianças que vivem mergulhadas nas trevas da ignorância. Na verdade tomando-se em consideração os índices estatísticos dos estudiosos no assunto, somos levados a crer que, sendo a população mineira aproximadamente de sete milhões de almas, devem existir entre nós cerca de 1.500.000 de crianças em idade escolar que não recebem instrução alguma. [...] o problema é por demais complexo, e exigir que o mesmo seja resolvido integralmente pelos nossos dirigentes, seria exigir deles um absurdo (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.60).

Entretanto, segundo o inspetor, “Dado o empenho, cada vez mais positivado dos dirigentes mineiros, no sentido da organização cabal e completa do ensino, de modo a abranger todas as classes sociais, estamos convencidos de que, dentro em breves anos, bem menor será” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 61). Daí o estímulo da assistente técnica, Diva de Carvalho Faria (1933)<sup>27</sup>, para continuar a divulgação de forma contínua e prática dos modernos processos pedagógicos, junto aos professores em geral e a sugestão: “é mister ainda que assentemos uma forma de controle que venha favorecer á continuidade dos nossos trabalhos”, como por exemplo: “Ser regulamentar, a cada assistente, a organização, embora sintética, da escrita de sua circunscrição” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.47-49).

Para tratar dos objetivos do trabalho dos inspetores, divulgar as modificações da reforma, “corrigir erros” e consolidar o “plano que se consubstancia na ultima reforma [que] estabeleceu novas normas, baseadas na experiência e na realidade” (REVISTA

<sup>27</sup> Aparece como assistente técnica na Revista do Ensino, nº. 92 de 1933.

DO ENSINO, 1933, p.74) o governo promoveu, uma reunião em Belo Horizonte, com todos os assistentes. O assistente técnico, Abel Fagundes (1933), representando os seus colegas, na reunião<sup>28</sup> dirigiu as seguintes palavras de saudação ao Secretário da Educação e Saúde Pública, Noraldino Lima e a todos os presentes:

Ordenaram-me alguns dos meus colegas, e confirmaram outros que eu recebesse e agradecesse a palavra de animação que do Governo nos vem, neste momento, por intermédio de v. excia [...]. A Escola de Aperfeiçoamento recambiava ao interior do Estado os primeiros operários da Reforma, que de todos os pontos recolhera. E então, desdobrou-se corajosa, contínua e incansável, a obra de assistência técnica, [...] Sobrevieram, porém, as agitações políticas, cujo epílogo foi a revolução brasileira. Alterada de todo em toda a vida nacional, de cujo gravíssimo estado só então se pôde ter idéa exata, os orçamentos do nosso Estado tiveram de restringir o volume das parcelas destinadas ao custeio da educação pública. Perdemos, durante algum tempo, por completo, o contacto com o governo. [...] Tivemos, então que lutar contra tudo. Contra um professorado desanimado, [...] fomos preza de completo desânimo, e tivemos de combater conosco mesmos. Éramos e somos idealistas [...] Ficamos idealistas, porque as crianças das escolas que visitávamos nos recebiam entre risos e nos despediam sob lágrimas, e o orvalho sagrado dessas magníficas alvoradas humanas regava a sementeira do nosso idealismo (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.71-72).

No discurso, Abel Fagundes falou sobre a falta de contato com o governo, o desânimo dos professores e dos assistentes e sobre as “agitações políticas”, que culminaram com a “revolução brasileira” de 1930 que, por sua vez, restringiu o orçamento destinado à educação pública, gerando desalento em todos.

Diante do panorama apresentado, o Inspetor Geral da Instrução, Guerino Casasanta, apelou para o patriotismo, o idealismo e a boa vontade dos inspetores, pois era necessário “reavivar o entusiasmo” nos “estabelecimentos de ensino” e declarou: “as condições econômicas atuais são diferentes”, mas “não pode ser diferente o nosso ideal, que se inspira em motivos superiores do espírito”, portanto era preciso estabelecer “um pacto definitivo e duradouro em prol do ensino” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.79) e se adequar à situação do momento.

Conforme descreveu o inspetor Oscar Arthur Guimarães (1934), no artigo “As modificações na reforma do ensino”<sup>29</sup>, instituídas pelo Decreto n.º 10.362, de 1932, visaram a “ajustar, fixando e, definindo melhor, os aspectos técnicos da administração, direção, orientação e fiscalização do ensino” (REVISTA DO ENSINO, 1934, p.27).

<sup>28</sup> “Além do Dr. Noraldino Lima e do professor Guerino Casasanta, inspetor geral da Instrução, achavam-se presentes o Sr. Claudionor Lopes, diretor da instrução; dr Levindo Lambert, chefe de gabinete do professor Guerino Casasanta; Delfim Moura, pelo “Minas Gerais”, e os seguintes assistentes técnicos: Srs. Oscar Guimarães, Aimoré Dutra, Ernesto de Melo Brandão, Abel Facundes, José Madureira de Oliveira, Juscelino Theodoro de Aguiar Junior, Luiz de Padua, José de Lima, Otilio Gonçalves, Jose Maximino de Miranda, Salvador Pires Novaes, Raphael Grisi, Adherbal Alvarenga, Ramos Cesar, Anibal Mattos, Emanuel Brandão Fontes, Raymundo Tavares, Raul de Almeida Costa, Alcides Xavier Gouveia, Custodio Leite de Salles, João Resende da Costa, Luiz Cerqueira, José Raymundo Netto, Jason de Moraes, Manoel Penna, Olynto Pereira da Silva, José Paradas, Julio de Oliveira, e Sras. Leonilda Montandon, Benedicta Mello, Diva de Carvalho Faria, Irene Silveira, Leticia Chaves, Helena Penna, Zembra Soares de Sá, Maria Luiza de Almeida Cunha e Zelia Rabello” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.71).

<sup>29</sup> Decretos n.º 7.970-A/1927 e 9.450/1930.

Essa nova lei, para racionalizar o serviço e reduzir despesas, mudou os critérios de contratação dos inspetores, criou o cargo de professora técnica do ensino e previu a instituição de um corpo técnico de assistência ao ensino. O cargo de assistente técnico foi mantido, mas diminuíram as exigências no processo de contratação. Pelo artigo 6º, poderiam ser nomeados para atuarem como assistentes técnicos as “professoras diplomadas pela escola de aperfeiçoamento; as normalistas de 2º grau, diplomadas após a expedição do regulamento de 20 de janeiro de 1928, com 2 anos, pelo menos, de exercício efetivo no magistério estadual e os candidatos classificados até 10º lugar em concurso...” (MINAS GERAIS, 1932, p. 524).

A professora técnica do ensino teria a função de dar suporte pedagógico aos professores dos grupos escolares, no processo de homogeneização das classes, na organização das bibliotecas e dos clubes de leitura, no planejamento de dramatizações, no preparo de lições, de jogos pedagógicos, nas reuniões pedagógicas e em outras atividades escolares (MINAS GERAIS, 1932, p. 527). O corpo técnico de assistência pedagógica ao ensino iria examinar relatórios, fazer sindicâncias e planejar orientações pedagógicas aos professores (MINAS GERAIS, 1932, p. 549).

Segundo o Secretário Noraldino Lima (1932), as mudanças na lei e nos critérios de nomeação dos assistentes técnicos visaram harmonizar “os interesses do ensino, que tanto precisa da colaboração desse aparelho fiscalizador, com as condições pessoais dos que se encontram à altura de desempenhar o cargo”. Desse modo, a assistência técnica deixou de ser exclusividade dos inspetores concursados e diplomados na Escola de Aperfeiçoamento, para ser exercida também pelas professoras técnicas de ensino (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1932).

Os registros do livro das atas de reuniões pedagógicas das professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, indicaram que a professora Maria da Glória Lomonaco deixou o cargo de assistente técnica do ensino e assumiu a nova função de professora técnica: “A Sr.ª Diretora iniciou a palestra fazendo-nos lembrar, mais uma vez, a proveitosa recomendação da srta, ex-assistente técnica desse Grupo” (ATA DE REUNIÃO, 1933).<sup>30</sup>

Em 1932, Noraldino Lima, o novo Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado, apresentou novas medidas para reformular o ensino; retirou a obrigatoriedade da habilitação na Escola de Aperfeiçoamento, reduziu as exigências para a contratação dos assistentes técnicos do ensino e instituiu o cargo de professora técnica, para prestarem assistência técnico-pedagógica nos grupos escolares.

Contudo, os referenciais pedagógicos, baseados na Escola Nova, foram mantidos. A reunião pedagógica, dirigida pela Professora Maria da Glória Lomonaco, em 1933, para as diretoras e as professoras primárias dos Grupos Escolares Júlio Bueno Brandão e ‘Minas Gerais’, apontou a sua permanência:

Aos três dias do mês de agosto de 1933, realizou-se numas das salas ao Grupo Escolar “Júlio Bueno Brandão”, a reunião de quinta-feira de acordo com o Regulamento ao Ensino Primário, em vigor. Estavam presentes a Diretora do referido Estabelecimento com o professorado do mesmo e a Diretora do Grupo “Minas Gerais” com diversas

<sup>30</sup> Reunião de nove de fevereiro de 1933, realizada no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão-Uberlândia/MG.

professoras. Constatou a reunião de uma palestra da srta.<sup>a</sup> Maria da Glória Lomonaco. [...] sobre vários assuntos Psico-Pedagógicos. Iniciou, [a palestra] dizendo que a Escola Nova se baseia no estado da alma da criança, ela deve adaptar-se às crianças, [...]. Falou sobre as leis que regem a evolução infantil [...] demorando-se mais no que diz respeito a liberdade da criança. Muitos professores desconhecem o que é a liberdade propriamente dita, deixando seus alunos fazerem o que querem. [...] a liberdade verdadeira ensina cada um a dominar suas vontades. [...] A professora deve, pois orientá-la a fazer o que deve. [...]. A liberdade é sinônimo de atividade. [...] Na Escola Ativa as crianças precisam agir e agir livremente. A ginástica é essencialmente necessária em nossos grupos, como as excursões para satisfação física. [...] (ATA DE REUNIÃO, 1933).<sup>31</sup>

Na reunião, a “professora técnica” tratou de temas “Psico-Pedagógicos”; trouxe o conceito de liberdade associada à atividade e ao domínio da vontade, no sentido de ensinar o aluno fazer o que deve e não o que quer, por fim, reportou-se à ginástica e à excursão como atividades didáticas importantes na escola ativa.

Segundo o relato da assistente técnica de ensino, Helena Penna (1932), nas atividades escolares desenvolvidas pelas professoras do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, os elementos da escola ativa estavam presentes, como por exemplo, os jogos educativos, as dramatizações e as histórias inventadas e ilustradas pelas crianças:

Dia 13 – Classe de III ano B, regida pela prof.<sup>a</sup> Maria Moreira da Costa. Achavam-se presentes 33 alunos dos 36 inscritos. Assisti à aplicação do teste de pontuação, no horário de língua pátria, à dramatização de uma história sobre animais, etc. Examinei as redações escritas na véspera, o bonito álbum de histórias inventadas e ilustradas pelas crianças. Fiz com os alunos “teste” de aritmética, de redação e exercícios de cálculo mental.

Dia 15 – Classe da prof.<sup>a</sup> Glaphyra Coutinho. Turma de III ano B, com 36 alunos. Assisti à leitura dramatizada, à aula de aritmética (cálculos mentais) e a de geografia ministrada sob a forma de um jogo inteligente e muito intuitivo. Assisti, ainda, à lição de ciências naturais sobre a terra, seus movimentos e demais planetas, etc.

Dia 16 – Classe da prof.<sup>a</sup> Alice Faleiro. Estavam presentes 32 alunos dos 34 matriculados. Ouvei a leitura dos alunos, a dramatização sobre Fernão Dias Paes Leme e as aulas de aritmética e de geografia, ministradas de maneira viva e eficiente por meio de jogos educativos. Fiz com os alunos da classe “teste” de divisão e de leitura silenciosa.

Dia 18 – Classe de IV ano A, com 32 alunos [fl.4] matriculados, sob a regência da prof.<sup>a</sup> Ruth de Magalhães Pinto. Assisti à aula de leitura muito boa, a de geografia que consistiu em arguições sobre a América do Sul e do Norte, à vista de mapas desenhados com precisão no quadro, pelos alunos. Depois de examinar os trabalhos dos alunos e o álbum de geografia da classe, dei um “teste” de leitura e redação, podendo, assim, melhor apreciar o adiantamento e a espontaneidade de linguagem das crianças (RELATÓRIO, 1932).<sup>32</sup>

<sup>31</sup> A Reunião aconteceu no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão-Uberlândia/MG.

<sup>32</sup> Relatório realizado no dia 27 de abril, de 1932. Livro de Registro do Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Belo Horizonte: “Termos de Vista” dos Assistentes Técnicos (1932-1953). Arquivo do Museu da Escola. Código: ME 2000/00662.

Para adaptar e harmonizar o serviço de inspeção à situação do estado e aos interesses do ensino, novas disposições foram instituídas, mas os assistentes técnicos do ensino continuaram o trabalho de fiscalizar, orientar e estimular os professores na aplicação dos princípios pedagógicos, porque, conforme afirmou o Inspetor geral da instrução, Mario Casasanta (1933), era essa “a tarefa das tarefas; [era] esse o problema dos problemas. O caráter, [...] é o que queremos [...], para engrandecer o Brasil.” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p.77).

Em 1938, o governo estabeleceu novas mudanças no serviço de inspeção do ensino. Criou o cargo de auxiliar técnico do Secretário da Educação, para chefiar a inspetoria do ensino e decretou a extinção do serviço de assistência técnica do ensino, para substituir o serviço instituiu a inspetoria de assistência ao ensino e criou o cargo de inspetor técnico regional. Segundo o artigo 4º, do Decreto-Lei nº 38, “poderão ser aproveitados os atuais assistentes técnicos que tiverem demonstrado melhor eficiência no exercício de suas funções” e os “que não forem aposentados, [...] ficarão em disponibilidade remunerada até serem aproveitados em outros cargos” (MINAS GERAIS, 1938, p. 5).

Como previu a lei, os inspetores deixaram de ser assistentes técnicos do ensino e alguns poderiam ser reaproveitados, nomeados e efetivados, como inspetores técnicos regionais, mediante comprovação de competência técnica e dedicação ao serviço e suas atribuições foram redefinidas no sentido de “coordenar o serviço de orientação e assistência técnica na circunscrição, [...] cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos do ensino e as determinações das autoridades superiores” (MINAS GERAIS, 1938, p. 10).

Para fazer dos inspetores técnicos do ensino um agente capaz de realizar a reforma do ensino e modernizar o estado, o governo selecionou os professores de boa formação intelectual, saudáveis e que atestavam uma boa conduta moral e organizou um curso de aperfeiçoamento, sobre as novas diretrizes técnico-pedagógicas. A intenção foi prepará-los e treiná-los para atuarem com eficiência, mobilizando os professores, em torno dessa nova proposta pedagógica e transformando a escola em fator de desenvolvimento social.

Depois do curso, os inspetores orientaram, fiscalizaram, divulgaram e estimularam os professores na aplicação dos métodos e processos de ensino, para dar uma formação moral sólida para o aluno, melhorar o seu caráter e o seu comportamento e ensiná-lo a compreender como viver de acordo com as exigências de uma sociedade moderna. Entretanto, durante todo o transcorrer dos trabalhos os inspetores encontraram obstáculos de diversas ordens: social, cultural, política e econômica, que impediram a realização plena do que foi proposto.

### Considerações Finais

Os dados dos documentos examinados mostraram que os inspetores, em suas visitas, assistiam às atividades práticas da escola e ministravam ‘aulas-modelo’, observavam e avaliavam o desempenho do professor, verificavam as condições físicas, materiais e higiênicas das escolas e elaboravam pareceres. Diferentemente dos grupos escolares, as escolas primárias não tinham acomodações adequadas, o mobiliário e os

equipamentos pedagógicos eram insuficientes e a maioria dos profissionais do ensino não estava preparada. Todavia, os documentos também revelaram que muitos inspetores não se encontravam suficientemente preparados para prestar uma assistência técnico-pedagógica eficiente aos professores.

Nesse sentido, para garantir a consolidação dos ideais republicanos de moralização e civilização popular, em 1927, a Reforma Francisco Campos reestruturou o serviço e os inspetores foram rigorosamente selecionados e treinados, nos novos referenciais pedagógicos, para praticarem uma fiscalização mais efetiva sobre o sistema escolar e prestarem uma assistência técnica e pedagógica eficaz aos professores.

Os relatórios estudados evidenciaram que os assistentes técnicos mais hábeis visitaram as escolas e os grupos escolares, verificaram e orientaram os professores na aplicação dos métodos e processos de ensino, instruíram como planejar as aulas, ministraram ‘aulas-modelo’ e palestras pedagógicas, publicaram artigos sobre os novos princípios do ensino e criticaram os comportamentos inadequados. Desse modo, buscaram impor, produzir e reproduzir o que estava prescrito na lei.

A pesquisa mostrou também, que as condições físicas, materiais e pedagógicas dos grupos escolares eram bem melhores do que as das escolas isoladas. Nos grupos escolares citados, conforme os relatórios dos inspetores, verificamos que os professores, buscavam aplicar os métodos e processos do ensino e se reuniam, periodicamente, para estudar, ouvir as palestras dos inspetores e ler artigos publicados na Revista do Ensino.

No entanto, nas escolas isoladas, foram detectadas más condições físicas, falta de material didático e de mobiliário adequado, irregularidades na aplicação do método do ensino e a falta de preparo do professor e resistência do mesmo, revelando que havia, ainda, muitos “resquícios da velha escola”. Isso demonstrou que houve diferenciação no cuidado e no tratamento das ações entre os grupos escolares e as escolas primárias isoladas e que as dificuldades eram ainda maiores nessas últimas. Muitos professores não se apropriaram das novas determinações normativas e preferiram continuar utilizando as ‘velhas práticas escolares’.

Concluimos que, no movimento de modernização do estado, a educação foi colocada a serviço dos interesses de uma elite dominante, para formatar os futuros trabalhadores e cidadãos. Entretanto, houve dificuldades de diversas ordens: sociais, políticas, econômicas e culturais, que repercutiram nas iniciativas de organizar a instrução pública e de promover a escolarização, para reduzir o analfabetismo e para incutir novos valores morais, cívicos e sociais nos indivíduos. Como foi o caso do serviço de inspeção técnica do ensino e do inspetor escolar, valorizado e reestruturado, em 1906, porém, extinto, em 1938 e substituído por um órgão de menor relevância. Com as mudanças, as inspetoras escolares passaram a ocupar o cargo de professoras técnicas de grupos escolares e os inspetores tidos como competentes continuariam no cargo, como inspetores regionais de ensino e os demais ficariam à disposição do governo.

## Bibliografia

- ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck, VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO, Jose Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2011. P. 231-246.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck, VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO, Jose Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas- SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011. P. 5- 30.
- DULCI, Otavio Soares. João Pinheiro e as Origens do Desenvolvimento Mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (org.) **Minas e os Fundamentos do Brasil Moderno**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**, dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações Modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-1939)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 90 – 103, set/out/nov/dez, São Paulo. 2002.
- VEIGA, Cynthia G. e FARIA FILHO, Luciano M. de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. In: **Varia História**. N. 18, p. 203-224, nov, Belo Horizonte, MG: Fafich/UFMG, 1997.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Apêndice In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO, Jose Carlos Souza (Orgs.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011. P. 461 – 463.
- VAGO, Tarcísio Mauro *et al.* (Orgs.). **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- VINHAO, Antônio. Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituições educativas). **Teias**. N. 2, Rio de Janeiro: Revista da Faculdade de Educação/UERJ, p. 99-133, jul./dez, 2000.

*Recebido em novembro de 2014  
Aprovado em fevereiro de 2015*



**A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS HÍBRIDOS E CAMINHOS  
ALTERNATIVOS AO (RE)PENSAR A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA  
DIVERSIDADE CULTURAL**

*The Discipline of History of Education: Hybrid Spaces and Alternative Paths to (Re)Thinking  
the Educational Practice through Cultural Diversity*

Roseane Maria de Amorim<sup>1</sup>  
Artur Alexandre de Mendonça Leite<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente trabalho objetivou analisar, historicamente, como a disciplina de História da Educação vem se constituindo ao longo do tempo e como ela pode ser redimensionada, tomando como referência as discussões sobre a diversidade cultural. Sabemos que o debate sobre a diversidade cultural na contemporaneidade é de fundamental importância para a formação de professores e professoras, à medida que a realidade da sala de aula é formada por pessoas com histórias de vida e formas diferenciadas de compreender o mundo. A análise do trabalho permitiu identificar o quanto o ensino de História ainda vem sendo contado pelo viés dos vencedores. A experiência possibilitou transformações na prática docente, bem como, na concepção de mundo e de novas possibilidades de aprendizagem, tanto para o docente, quanto para os educandos e educandas.

**Palavras-chave:** Diferença. História da Educação. Diversidade. Formação de professores/as.

**ABSTRACT**

The following paper aimed to analyse historically the way that the discipline of History of Education constitutes over time and how it can be resized with reference to the discussions on cultural diversity. We know that the debate on cultural diversity in the contemporary world is of fundamental importance to the training of teachers, since people with life stories and different ways of understanding the world form the classroom reality. The analysis identified how the history teaching is still being told from the winners' perspective. The experience made possible changes in the teaching practice as well as in the design of world and in the new possibilities of learning for both, teachers and students.

**Keywords:** Difference. History of Education. Diversity. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Currículo, Atividade Docente e Subjetividade. E-mail: roseane.mda@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Currículo, Atividade Docente e Subjetividades. E-mail: arturmendonca.pedagogia@gmail.com

### Para início de conversa

Neste texto, fazemos uma análise sobre as experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História da Educação e apresentamos algumas reflexões sobre o itinerário do trabalho realizado no primeiro período do curso de Pedagogia de uma universidade pública da federação brasileira, tendo como eixo articulador a questão da diversidade e da diferença no mundo contemporâneo.

No decorrer do trabalho procuramos realizar de forma breve, também, um estudo sobre a composição dessa disciplina ao longo do tempo no Brasil e seus caminhos e possibilidades. Compreendemos que, apesar da História da Educação ser um campo polissêmico, ao longo da história do Brasil, devido ao processo de colonização que vivenciamos no País, a história é sempre narrada pelo viés do vencedor. Em outras palavras, a disciplina de História da Educação tem sido constituída dentro de uma perspectiva homogênea, tendo como referência o homem branco, europeu e heterossexual.

Gostaríamos de esclarecer, também, que tomamos a educação em seu sentido amplo, compreendendo que, no decorrer das nossas vidas, estamos educando-nos em todos os espaços. Nesse sentido, a História da Educação deve levar em consideração os diversos espaços educativos vividos por diferentes sujeitos ao longo do tempo e não apenas a educação escolarizada.

Em meio às leituras realizadas, indagamos: quais conteúdos e metodologias podem ser selecionados, para que a disciplina faça sentido e favoreça o efetivo aprendizado dos educandos e educandas? Como articular, em tão pouco espaço e tempo, as realidades locais e regionais com os processos educativos nacionais e globais? Essas reflexões representam uma tentativa de repensar a disciplina de História da Educação, para que ela contribua com a formação de educadores e educadoras que estejam atentos para a discussão das diferenças, tanto no âmbito educacional escolar, quanto em diferentes espaços da sociedade.

No recorte aqui definido, será realizado, inicialmente, um breve estudo sobre o caminhar da disciplina de História da Educação no Brasil e, no segundo momento, nos debruçaremos sobre a experiência vivenciada com os educandos e educandas no curso de Pedagogia, apontando reflexões sobre o papel das diferenças e da diversidade na formação de pessoas comprometidas com o mundo melhor.

### **A disciplina de História da Educação: histórias, contextos e caminhos**

Desde os anos de 1980 que o campo da História tem passado por diversas crises. Tais crises – longe de estarem superadas – apresentam um debate que, parcialmente, ainda não foi ultrapassado. Para alguns, a História precisa recuperar a sua própria identidade, diferenciando-se assim das outras Ciências Sociais. No polo oposto, a crise vivida tem como alicerce, justamente, este isolamento da disciplina e o pouco interesse por um trabalho interdisciplinar (ZEQUERA, 2002).

No nosso entender, a disciplina de História pautada em um trabalho interdisciplinar, possibilita uma reviravolta no processo de ensino e aprendizagem e na produção do conhecimento histórico, fortalecendo inclusive o campo disciplinar. Não podemos esquecer que a História é uma atividade de mediação entre o passado e o presente ou o presente e o passado, com base em uma problematização discursiva sobre um determinado tempo histórico. A história, cujo termo é polissêmico, pode representar o processo histórico e o conhecimento produzidos pelos historiadores que a traduzem em uma perspectiva disciplinar. Isto é, a história, enquanto uma atividade teórica, constrói seus objetos por meio da ordenação, da classificação, do recorte escolhido pelo historiador e do campo historiográfico em que este está filiado (MATE, 2011).

Para Quadros (2011), no Brasil, a disciplina de História da Educação surgiu no movimento da Escola Nova, a partir de 1927, tendo como objetivo a reorganização do curso para a formação de professores, conforme proposto por Fernando de Azevedo. Naquele período, pensava-se uma formação teórica que pudesse ser aplicada. Assim sendo, a disciplina era compreendida como aquela que não buscava entender, interpretar ou problematizar questões do passado, mas sim, problemas do presente. Por outro lado, ao longo do tempo, com a predominância do ensino pautado nos ideais humanistas, os manuais didáticos voltados para o ensino de História continuavam a salientar os estudos da Europa e do processo de dominação dos portugueses nas terras brasileiras. Isto é, os programas estavam impregnados de uma visão tradicionalista de educação e pautados em uma educação religiosa.

Sá (2006, p. 80-83) exemplifica essa questão, quando analisa a disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba. No Quadro 1, sintetizamos os conteúdos ministrados em três momentos da História no Brasil:

**Quadro 1:** Programas da Disciplina de História da Educação no Brasil

ANO – 1957	ANO – 1964	ANO - 1968 a 1985
Sociedades primitivas	A educação espartana	Introdução: consciência Histórica
Culturas orientais e clássicas	A educação ateniense – período antigo e novo	Os Jeronianos e as escolas da Reforma
Educação na Idade Média	A educação grega na época do Helenismo	Lutero e Calvino – Santo Inácio, a Companhia de Jesus: O Ratio Studiorum
A educação cristã primitiva	A educação romana	Realismo educacional, realismo Humanismo: social e sensorial, realismo Pedagógico e as Escolas dos Nobres da Alemanha – os Oratorianos S. João de La Salle
O iluminismo pedagógico foi retirado do programa em 1959	Atitudes dos Romanos com relação à Paideia grega – as escolas romanas	Comênios: profeta da Escola Nova A educação Feminina – Emílio de Rosseau – Pestallozzi – Froebel – Dewey – Montessori – Decrol

Fonte: Adaptado de Sá (2006).

Além dos conteúdos, exemplificados no Quadro 1, estudava-se o Renascimento, o significado da Cavalaria e as Cruzadas na Idade Média. Faziam-se leituras obrigatórias das confissões de S. Agostinhos, alguns trechos de Plutarco e Cícero, as cartas de S. Jerônimo e o programa educacional de Paula e Pacátula. Havia, portanto, uma dificuldade de renovação de conteúdos, bibliografias e metodologias para o ensino.

Contudo, nesta instituição (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba), nas décadas posteriores, aconteceram algumas mudanças na organização, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2:** Programas da Disciplina de História da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (dias atuais).

DE 1986 ATÉ OS DIAS ATUAIS
Educação contemporânea
Educação do século XIX: tendências, desenvolvimento tecnológicos e principais representantes
Educação no século XX: realização da Escola Nova; Métodos ativos, educação dos países socialistas e educação do terceiro mundo
História da Educação Brasileira

Fonte: Adaptado de Sá (2006).

Verificamos que a história apresentada, a partir dos anos finais da década de 1980, aproxima-se mais das questões da contemporaneidade. Inclusive, de acordo com os dados levantados, os assuntos foram vivenciados por meio de reflexões, utilizando-se seminários, pesquisas e análises de filmes. Todavia, salientamos que, apesar dos avanços, mais uma vez, as discussões relacionadas à educação dos diversos grupos sociais não são levadas em consideração.

Esse fato nos remete à linha de pensamento de Araújo (2014), quando a autora argumenta que o ensino de história (e verificamos que não é diferente na História da Educação) tem tido uma organização curricular de caráter, marcadamente, monocultural e eurocêntrico. Em outras palavras, na maioria das vezes, não conseguimos lançar outros olhares para a disciplina. Olhares estes que salientem os modos de se educar de diferentes sujeitos educativos ao longo do tempo. É um desafio muito grande para o professor e a professora de História romper com a lógica eurocêntrica, devido ao tipo de formação que estes tiveram ao longo da escolarização. Será necessário, para isso, um longo investimento de estudos, a capacidade de correr riscos e o desejo de se aventurar por novos caminhos.

De tal modo, Vidal e Faria Filho (2005), ao fazerem uma incursão na História da Educação no Brasil e analisarem os manuais didáticos de História para as escolas Normais, verificam que os compêndios destinavam pequenos espaços para a Educação brasileira e iam, desde os selvagens primitivos, passando pelas antigas civilizações, o período Medieval, Moderno e Contemporâneo, chegando até a História dos Estados Unidos da América. Assim, a referida pesquisa somente confirma o que foi elucidado acima.

Por outro lado, entendemos que no campo da pesquisa a situação foi se modificando paulatinamente. Novos objetos foram sendo investigados e os usos de diversos documentos passaram a ser fontes de inspiração para a renovação da disciplina, a partir da História Nova e, especificamente, da Nova História Cultural. Nessa perspectiva, indagamos: É possível pensar uma nova configuração curricular com base na diversidade cultural? De acordo com Nunes (2006, p. 178):

Raro o professor de História da Educação que não teve aquela sensação de que há demasiada história para ser ensinada e aprendida. Permanece no ar questões que não nos abandonam: o que precisamos ensinar? O que queremos conhecer do passado? Por quê? Que diferença faria se não conhecêssemos? O que a escola ensina e, sobretudo, a História da Educação, é uma parte bem restrita do que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana, até porque há muita coisa que se rejeita, se esquece ou se abandona dos aspectos culturais e não se trata apenas de um abandono do passado, mas também de aspectos presentes na atualidade no interior da sociedade.

Na prática docente, cabe ao professor e professora provocar e alimentar a recusa às verdades instituídas e ao silêncio imposto. É fundamental “conseguir algum nível de estranhamento para que os estudantes desnaturalizem sua própria experiência escolar e se dêem conta do processo de estereotipagem que se apodera da sua vida mental” (NUNES, 2006, p. 179).

Por isso, o caminho que ora apresentamos é apenas um caminho construído no próprio caminhar. Nem certo, nem errado. Apenas um caminho, que, por sinal, tem proporcionado excelentes frutos de aprendizagem para o professor e seus educandos e educandas.

### **Repensando o ensino da disciplina História da Educação: possibilidades e desafios a partir do debate sobre a diversidade cultural**

A disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia faz parte do currículo do Curso de Pedagogia, sendo ofertada apenas no primeiro semestre do curso, com carga horária de 80 horas semestrais. No Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, a disciplina aparece no eixo contextual, no módulo: “Educação: natureza e sentido”, junto à disciplina de Fundamentos Filosóficos da Educação.

No PPP do Curso de Pedagogia, compreende-se que tais disciplinas devem oferecer aos discentes:

Compreensão da educação como prática social, que se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano e a intervenção na realidade (UFAL, 2006, p. 38).

Segundo a ementa da disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, esta tem como foco a “análise histórica da Educação e da Pedagogia, segundo as ideias pedagógicas, com foco na educação brasileira” (UFAL, 2006, p. 51). Como

objetivos da disciplina, esta espera que os graduandos: (1) apreendam traços gerais da História da Educação e da Pedagogia, a partir dos eixos temáticos que trabalham os diversos tempos históricos; (2) compreendam a História da Educação brasileira na perspectiva da diversidade cultural; (3) estudem os principais pensadores da História da Educação na Europa e no Brasil (em âmbito nacional e local); e (4) compreendam as representações da História e da Pedagogia na atual prática pedagógica (em âmbito nacional e local), por meio do suporte teórico oferecido pela disciplina.

A referida disciplina está estruturada em quatro eixos temáticos que devem contribuir para a formação do pedagogo crítico/reflexivo que (re)pensa a sua realidade, partindo-se de uma prática multi e intercultural. Nesse sentido, a organização deste trabalho pauta-se no debate sobre as diferenças, pois acreditamos que não se pode refletir sobre si e sobre o mundo sem pensar e dialogar com o outro. Amorim e Freire (2015, p. 43) salientam a ideia de Hall, quando este argumenta que:

[...] o multiculturalismo crítico defende uma política da diferença e o reconhecimento dos direitos de grupos marginalizados ao longo do tempo. No sentido mais conservador, o multiculturalismo pretende que os grupos marginalizados assimilem as tradições estabelecidas pela elite dominante (HALL, 2006 apud AMORIM; FREIRE, 2015, p. 43).

Compreendemos, pois, que o multiculturalismo reconhece a existência e a validade de diferentes culturas. No entanto, este consiste apenas “em formas de convivência entre grupos culturais diferentes” (AMORIM; FREIRE, 2015, p. 44), não se estabelecendo um diálogo entre as diferentes culturas, bem como, a manutenção do reconhecimento de uma cultura como dominante. Por sua vez, a interculturalidade:

[...] constitui uma proposta de diálogo. E o diálogo não pode acontecer sem a escuta e o reconhecimento do outro. Dialogar implica estar aberto a diversas formas de ser e estar no mundo. [...] A interculturalidade possibilita a superação de conflitos por parte das pessoas e o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua humanidade (AMORIM; FREIRE, 2015, p. 44).

Nesse sentido, trabalhar uma disciplina que preza pela multi e interculturalidade, é desenvolver um trabalho de reconhecimento e desconstrução de verdades absolutas e incontestáveis, em prol da valorização de grupos que sempre foram subalternizados na lógica da cultura dominante. Trabalhar nesse sentido representa, primeiro, reconhecer que os vencidos têm suas histórias e que elas são tão importantes quanto a história dos vencedores. É, também, lançar mão de materiais que, usualmente, não fariam parte dos materiais pedagógicos utilizados na disciplina, como, por exemplo, textos literários, literatura de cordel, livros infantis, dentre outros. Moreira e Candau (2014, p. 12), com base em Stoer e Cortesão (1999), salientam que o docente, adotando a perspectiva homogênea do *dautonismo cultural*, termina por contribuir para o desinteresse dos estudantes: “o (a) professor (a) termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidade similares. Deixa, então, de considerar a importância de organizar o currículo levando em conta as diferenças”.

Embora a discussão sobre a diversidade cultural e as diferenças apresentem diversos entendimentos e concepções, não podemos deixar de considerar que o debate sobre a interculturalidade implica em uma renovação do conhecimento escolar e das metodologias adotadas na tradução desses saberes científicos pelos educadores e educadoras, em confronto às questões do cotidiano e às tradições culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a diversidade implica em variedades de culturas nas quais as contradições podem ser apaziguadas através da tolerância, por isso, de certa forma, tem um caráter universal, enquanto que a diferença é pensada a partir da “identidade [...] já que tem por função borrá-la e diferir”<sup>3</sup> (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 92).

Como já afirmamos anteriormente, partindo da perspectiva da multi e interculturalidade, a disciplina é organizada em quatro eixos temáticos, os quais são: a) Educação e sociedade ontem e hoje (História da educação no mundo – Brasil e Alagoas estão inclusos); b) A concepção de infância e de criança ontem e hoje; c) História e educação da mulher no passado e no presente; e, d) História da África e construção da Paz no planeta Terra. Os conteúdos pertencentes a cada eixo foram trabalhados na disciplina por meio de aulas expositivas dialogadas, leituras de textos, fichamentos, apresentações de seminários, apresentações de cordéis, avaliações individuais, elaboração de um memorial e análise de documentos, relatando as principais temáticas trabalhadas em sala de aula.

O objetivo da organização em eixos temáticos é propiciar certa unidade ao trabalho e fazer com que os estudantes despertem para temáticas pouco trabalhadas na história da educação. Dizendo de outra forma, trabalhar com eixos temáticos é partir de conceitos e temas que dirigem os estudos históricos para as questões sociais, em que o ponto de partida é a realidade social em que estudantes estão envolvidos. Outra característica do trabalho por eixos temáticos é o olhar para as transformações sociais ao longo do tempo, o uso de diversas fontes, a observação e confrontação de interpretações (AMORIM, 2005 apud AMORIM; FREIRE, 2015, p. 47).

Pelos eixos que estruturam a disciplina, tem-se uma leitura e uma comparação constante entre passado e presente ou presente e passado. A disciplina cumpre um importante papel, pois, ao apresentar os conteúdos e temas históricos, os insere no contexto da atualidade, estabelecendo diálogos com os discentes que fogem da mera descrição de acontecimentos históricos e contribuindo para a formação de pedagogos críticos, capazes de pensar e questionar a sua realidade, tendo como ponto de partida a compreensão de determinados momentos da história.

No decorrer das aulas de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, foram desenvolvidas várias atividades que contemplavam os quatro eixos que marcam a divisão dos conteúdos. As aulas obedeciam a uma ordem. Inicialmente, um grupo realizava a apresentação de um cordel que tinha várias temáticas, desde problemas da educação brasileira, até filosofia grega. Depois, realizávamos discussões e debates sobre os textos

<sup>3</sup> Para o aprofundamento sobre diversidade e diferença, ver: ABRAMOWICZ, Anete, RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana Cristina J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Revista Contemporânea*, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, v.1, n. 2, p. 85-97, 2011.

obrigatórios. Por fim, eram realizadas as apresentações dos seminários temáticos.

A realização dessas três atividades perpassou todo o semestre. As leituras e os debates dos textos compuseram o eixo temático principal: “Educação e sociedade: ontem e hoje”. Neste eixo, foram tratados os conteúdos de caráter histórico mais tradicional. Os demais eixos foram trabalhados a partir dos seminários e apresentações dos cordéis, em que as discussões foram feitas a partir da apresentação dos textos históricos e literários, bem como pela utilização de outras mídias, como músicas e vídeos.

É importante destacar que todos os conteúdos apresentados em sala de aula foram amplamente discutidos e problematizados, fazendo-se sempre uma ponte entre passado e presente. Sobre isto, sempre, através do diálogo, chamávamos a atenção dos estudantes para a importância da reflexão sobre a diversidade e sobre a diferença, pois possibilita uma formação que amplia o universo sociocultural, além de possibilitar rever e superar os preconceitos que aprendemos ao longo da nossa história. Nesse sentido, um currículo que se abra para a diversidade, deverá contemplar a história e a especificidade de vários segmentos da sociedade que, historicamente, foram subalternizados, como a mulher, os negros e negras, as várias etnias indígenas, dentre outros (GOMES, 2006).

As aulas expositivas e os debates dos livros e textos tiveram como foco os conteúdos globais, mas sempre fazendo a conexão com a questão nacional e local. A partir de tais conteúdos, foi elaborado o eixo temático I – Educação e sociedade: ontem e hoje. Os textos abordados no eixo I foram: “O que é educação?” de Carlos Rodrigues Brandão (1991); África, unidade e diversidade em “Memórias da África” de Serrano e Wadman (2007); a educação no mundo antigo, a educação no Egito, a educação no mundo grego e romano, a educação no período medieval, o renascimento (o humanismo), com textos retirados do livro “História da educação” de Lúcia de Arruda Aranha (1996); e, as características da educação moderna e as características da educação contemporânea, com textos do livro “História da Pedagogia” de Franco Cambi (1999).

O primeiro texto trabalhado foi “O que é educação” de Brandão (1991). Nesse texto, o autor apresenta a educação a partir de uma perspectiva histórica, mas desconstrói a imagem da educação como algo homogêneo que ocorra apenas na escola. Para Brandão (1991), “ninguém escapa da educação” e, ao afirmar isso, ele reconhece que a educação está intrinsecamente ligada a toda interação social e que não existe um modelo pronto e acabado de pensar e fazer educação, mas vários, a depender da cultura e da formação social, econômica e política de cada povo.

A leitura de Brandão (1991), logo nas primeiras aulas, teve sua razão de ser, desconstruir a imagem uniforme que temos da educação contribui para que os discentes abram seus olhos e passem a perceber que a educação não é um objeto estático, mas mutável. Desse modo, possibilita que a disciplina seja feita dentro da ótica da multi e interculturalidade, pois, ao demonstrar que não existe uma única forma correta de ser e existir no mundo, os alunos estarão abertos a novos conhecimentos e percepções, mais especificamente, o debate sobre o que é a educação. Esse desafio fez o grupo pensar sobre a existência de diferentes modos de se educar e que as diversas formas de educações dependem do momento histórico e da cultura de cada sociedade. Nas palavras de Gomes (2006, p. 27):

O homem é produto de uma relação dialética com o meio, ou seja, constrói e é construído no contexto das relações com a natureza e com a vida social e, nesse processo, interfere e, ao mesmo tempo sofre interferências. É nesse contexto que nós, seres humanos, lidamos com dilemas universais: o mistério da morte, a capacidade de fazer escolhas, e, por conseguinte, a possibilidade de errar. Nesse sentido, a caminhada da humanização pode ser entendida como um percurso de heteronomia para autonomia, tanto no nível da história humana quanto do próprio indivíduo.

Não temos como fugir dessa realidade dialética com o outro e a natureza. A relação com o outro vai sempre existir, seja na escola, na família ou nos costumes, e toda a trajetória da nossa vida exige um posicionamento perante a diversidade cultural.

Por sua vez, as leituras de Aranha (1996) centraram-se nos contornos e formas que a educação ganhou no decorrer do tempo. A partir de tais leituras, foi possível perceber como determinadas sociedades se organizavam em seu tempo e como a educação se apresentava em cada uma delas, seja como um processo ligado às relações familiares, seja pelas mãos de mestres e preceptores ou, seja para a formação do guerreiro ou do intelectual. Tais leituras contribuem para a formação do pedagogo, pois, evidenciam, concordando com Brandão (1991), que não existe uma forma de se fazer educação. Existem possibilidades variadas. Além disso, os debates, a partir destas leituras, suscitaram importantes reflexões de como a educação é apresentada hoje, quais as similaridades e diferenças existentes entre os modelos apresentados no decorrer da história e sobre a educação na contemporaneidade.

Nesta parte do trabalho, analisamos dois vídeos (reportagens) sobre a religião e os diferentes modos de viver na Índia. O vídeo chamou a atenção do grupo para a diferença entre a cultura ocidental e a cultura oriental. Além disso, assistimos outra reportagem que explicava a educação na China e no Japão.

No decorrer dos estudos, analisamos a Paideia na Grécia antiga. O questionamento inicial foi: O ideal de educação daquele povo ainda tem o que nos ensinar? Dessa forma, o objetivo foi pensar sobre esse ideal de educação, isto é, refletir sobre a formação harmônica do ser humano e o seu significado para a educação na atualidade. Indagamos, ainda: Devemos formar apenas para o mercado de trabalho ou ajudar na formação do ser humano em sua plenitude – corpo, espírito e cognição? Foram debates intensos e instigantes.

No decorrer dos trabalhos, os textos da autoria de Franco Cambi (1999), por sua vez, apresentaram as características da educação na modernidade e na contemporaneidade. Para isso, o autor salienta as principais mudanças sociais, políticas, econômicas e geográficas que marcaram o término de um período e o começo de outro. A partir de tais mudanças, Cambi (1999) argumenta sobre as transformações que a educação sofreu e da ideologia que, a partir desse período, passa a incorporar todas as instituições oficiais, inclusive a escola. Os debates que surgiram com a leitura de Cambi (1999) foram extremamente pertinentes. Os alunos passaram a perceber que a educação não é um objeto desinteressado. A educação tem um fim em si mesmo e a ideologia a que se refere o autor tem sido sempre a da classe dominante. Evidenciamos ainda mais a necessidade

de nos formarmos pedagogos críticos, capazes de (re)pensar a nossa própria realidade. Destacamos, mais uma vez, a necessidade de pensarmos o motivo pelo qual estudamos a História da Educação: Qual o sentido dessa disciplina na nossa vida pessoal e profissional? Nesse sentido, Nunes (2006, p. 179) salienta que o docente:

Concilie, distinguindo, o seu papel de historiador e educador; reveja continuamente, os seus conhecimentos e sua competência; discuta teoricamente as concepções de história implícitas na sua prática docente e de investigação; acompanhe o debate (nos encontros e colóquios, nas revistas especializadas da disciplina); busque o diálogo e o intercâmbio com outras áreas de conhecimento.

Assim sendo, conforme o que foi pronunciado por Nunes (2006), admitimos a necessidade do educador e da educadora da História da Educação considerar as trajetórias de vida dos estudantes, o gênero, a orientação sexual, a cultura ou as culturas, as crenças, a questão étnico-racial, dentre outros elementos que estão presentes na prática educativa. De tal forma, veremos, a seguir, algumas reflexões sobre os seminários temáticos.

### Os seminários temáticos

Os seminários temáticos representaram um importante momento de discussão e reflexão para a disciplina. Inicialmente, pelas temáticas que eles apresentaram, priorizando discussões pouco abordadas na disciplina de História da Educação. Depois, por terem sido apresentados pelos alunos, o que exige, então, a necessidade de pesquisa, estudo e reflexão para a apresentação de um bom trabalho.

Durante o período, foram apresentados dez seminários temáticos que se enquadram nos eixos que estruturam a disciplina. No eixo temático I – Educação e sociedade: ontem e hoje – foram apresentados os textos: a) sujeito da ação educativa, do livro “Educação, poder e sociedade no Império brasileiro” de autoria de Gondra e Schueles (2008); b) lembranças de Antônio Selestino: pajé Xucuru-Kariri, do livro “Índios de Alagoas: memórias, educação” da autoria de Almeida et al (2011); c) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, escrito por Demerval Saviani (2007); e d) o livro “Educação e mudança” de Paulo Freire (2000).

Os seminários apresentados neste eixo têm como foco a educação brasileira, sua forma e seus sujeitos educativos – perceptível pela temática dos textos abordados. O capítulo 04 do livro de Gondra e Schueler (2008), por exemplo, trata da educação do Brasil no Império e descrevem como era a educação para diferentes sujeitos, principalmente para a criança, a mulher, o negro e o índio. O texto de Saviani (2007) avança um pouco no tempo e apresenta contrapontos entre a pedagogia tradicional e pedagogia nova – ou educação nova –, surgida no Brasil no ano de 1932, por meio da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Dentro do eixo II – A concepção de Infância e de criança: ontem e hoje – os textos apresentados foram: a) “A escola da Infância”, escrito por Comenius (2011); b) “Infância” de Graciliano Ramos (2011); e c) “A terra dos meninos pelados”, também de Graciliano Ramos (2011).

As discussões no eixo II tiveram como foco a infância e a criança. Primeiro, percebeu-se que esses dois termos citados anteriormente não são sinônimos, e que nem toda criança tem direito à infância. Logo, os textos e livros citados apresentaram diferentes concepções de infância e criança. O texto de Comenius (2011), por exemplo, proporciona algumas considerações a respeito da educação da criança, deixando de considerá-la um adulto em miniatura – como ocorria no período Medieval –, e passa a considerá-la um sujeito educativo, que deve ter uma educação própria para uma formação digna. A obra “Infância”, de Graciliano Ramos (2011), apresenta uma autobiografia do autor, contando como foi a sua infância, marcada por opressões e castigos por parte dos seus pais. O livro mostra, de forma clara, as difíceis relações familiares do autor. Por sua vez, o texto “A terra dos meninos pelados”<sup>4</sup>, também de sua autoria, conta a história de Raimundo, um menino de cabeça raspada que tem um olho azul e outro preto. Em decorrência de suas características físicas Raimundo, sofre constante discriminação por parte dos vizinhos e das crianças próximas.

Nesse eixo, além de pensarmos a infância, o objetivo era refletir sobre a diversidade e a diferenças por meio da literatura local. Não podemos esquecer, também, que o conhecimento e, conseqüentemente, o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder e que selecionar determinados conteúdos faz parte do trabalho dos docentes. Por isso, cabe perguntar: Quais sujeitos estão ausentes da nossa história? Por que determinados conhecimentos são mais válidos do que outros? Além disso, a literatura permite a reflexão sobre o papel social e sobre a sua influência na nossa concepção de mundo. Nas palavras de Amorim e Freire (2015, p. 44):

Compreendida como arte da palavra, como produto artístico que tem suas raízes no social, como manifestação artística que (re)cria a realidade, a literatura constitui um componente da comunicação e da interação social, cujo papel inclui a difusão da(s) cultura(s) de uma sociedade [...].

Por sua vez, o eixo III teve como temática “História e educação da mulher no passado e no presente” e constou da apresentação de mulheres do sertão nordestino, retirado do livro “História das mulheres no Brasil” de Mary Del Priore (2004). O texto apresenta as situações vivenciadas por três personagens femininas: a mulher pobre sertaneja, a mulher escrava e a filha dos fazendeiros. A autora conta as experiências que cada uma dessas mulheres vivenciava, como os casamentos arranjados pelo pai, as exigências estéticas da época, o uso das roupas, a necessidade de vender o corpo em troca de água, dentre outros comportamentos. Esse eixo permitiu ao grupo a reflexão do papel da mulher na nossa sociedade, tanto no passado, quanto no presente. Essa temática despertou forte interesse pelo estudo, uma vez que as turmas de Pedagogia são formadas, em sua maioria, por mulheres e por tratar-se da região Nordeste – espaço geográfico bastante discriminado em nosso País.

O eixo IV, intitulado “História da África e a construção da Paz no Planeta Terra”, foi composto pela apresentação do texto “a África tradicional”, do livro “Memórias da

<sup>4</sup> A Terra dos meninos pelados, utilizado no trabalho, encontra-se em: RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

África: a temática africana na sala de aula” de Serrano e Wadman (2007) e do livro “Cultura da Paz, Ética e Espiritualidade II” de Kelma Socorro Alves Lopes de Matos et al (2011). A “Cultura da Paz” possibilitou a discussão sobre o papel do sagrado em nossas vidas e como, a partir da modernidade e da contemporaneidade, estas discussões foram expulsas dos centros do saber científico. A espiritualidade, elemento essencial na formação da pessoa humana, ficou fora do mundo da ciência, que toma a razão instrumental como elemento essencial para a educação (ALVES, 1990).

O texto de Serrano e Wadman (2007) apresentou a África tradicional, os seus costumes, rituais e organização social, as suas representações artísticas, o tráfico de escravos e a sua religião. Já havíamos estudado o continente africano – em a “Unidade e diversidade” no eixo I. Nessa parte do trabalho, os estudantes colocaram como desconheciam este continente e como, ao longo da escolarização, pouco ou nada viram sobre os modos de vida, a educação e a forma de entendimento desses povos.

O livro de Matos et al (2011) apresentou a espiritualidade como uma ferramenta para formar alunos mais capazes e pacientes, que tenham discernimento para refletir sobre o mundo que os cercam. A discussão sobre as diferenças entre a religião e a espiritualidade marcou um intenso debate e o confronto com o texto de Cambi, sobre a modernidade e a contemporaneidade, levando o grupo a refletir sobre o endeusamento da ciência, do progresso e da tecnologia e o afastamento com o sagrado, o transcendente.

Os seminários representaram um importante momento de debate e reflexão, diante da diversidade de temáticas que foram trabalhadas no decorrer do semestre. Foi possível vivenciar, desde temáticas negras e indígenas, até falar sobre a educação da mulher e da criança – grupos, historicamente, marginalizados em nossa sociedade. Esse movimento, que claramente representa uma prática de multi e interculturalidade, faz-se extremamente pertinente ao passo que contribui para a formação de sujeitos críticos que formarão outros sujeitos. O trabalho, nesta perspectiva, exige dos educadores novos olhares para a finalidade da educação, do modo de ser e de pensar o mundo.

O multi e interculturalismo representam um importante movimento para a reflexão, não somente enquanto estudantes e docente, mas, principalmente, enquanto sujeitos históricos inseridos em uma sociedade complexa como a nossa. Para tanto, ao longo da disciplina, foram vivenciadas as leituras de vários cordéis que ajudaram a pensar a realidade educacional brasileira.

### **Apresentações dos cordéis**

A utilização de literatura de cordel na sala de aula representou um momento de aprendizado marcado pela descontração e pela criatividade. A turma, separada em grupos, deveria elaborar uma apresentação tendo como base um cordel disponibilizado pela professora. As orientações para esse trabalho eram que os alunos não apenas lessem o cordel, mas buscassem outras formas de apresentá-lo ao restante da turma, utilizando-se da criatividade e trazendo outros elementos que contribuíssem para a discussão do tema apresentado pelo texto. De acordo com Grillo e Lucena (2014, p. 92):

Os folhetos de cordel apresentam como uma linguagem pertinente e interessante capaz de promover debates, questionamentos, despertar o imaginário e a reflexão dos educandos, assim como instigar a capacidade cognitiva dos mesmos. Assim, propomos aqui o folheto de cordel como uma ferramenta pedagógica que promove conhecimento nas aulas de História, e nesse sentido estamos apresentando como possibilidade de diálogo entre o presente na sala de aula e o passado.

Os cordéis trabalhados em sala de aula foram: (1) Gravíssimos problemas da educação no Brasil; (2) O mito da caverna; (3) Nelson Mandela; (4) Escravidão negra e o Quilombo dos Palmares; (5) Paulo Freire; (6) ABC a Patativa do Assaré, (7) Gonzagão é gente da gente; (8) O regime de terror da ditadura militar; (9) Ditados populares; e (10) O sonho do Planeta e o desejo da humanidade.

A utilização dos cordéis como ferramenta de aprendizagem é uma marca forte da multi e interculturalidade que já foi citada no presente artigo. Assim, a utilização dessa ferramenta de aprendizado tem um papel importante. Primeiro, o reconhecimento e valorização de uma cultura nordestina, trazendo-a para o conhecimento de todos os alunos e alunas, posto que, mesmo sendo nordestinos, muitos nunca leram um cordel. Segundo, o reconhecimento de que tal cultura produz um saber válido, que pode ser aproveitado para ensinar a cultura científica e fazer refletir sobre a realidade.

Ao utilizar o cordel como ferramenta pedagógica, primeiramente, discutimos a origem do cordel (sua relação com o mundo ibérico), a importância da ferramenta pedagógica para a educação escolarizada e como campo de pesquisa, inclusive para a interpretação da história.

Diante dos temas que foram trabalhados, foi possível refletir sobre a precariedade em que se encontra a educação brasileira, buscando compreender quais as marcas que a faz manter-se dessa forma. O cordel “*Gravíssimos problemas da educação no Brasil*” permitiu um intenso debate, vivido logo após a leitura do livro “O que é educação” de Carlos Brandão.

Foi possível, também, estudar a filosofia grega e o seu papel educativo, a partir do cordel que traz uma alegoria ao mito da caverna de Platão, no livro “A República”. Para a apresentação de tal cordel, os alunos utilizaram-se de grande criatividade, caracterizando a sala, fazendo pinturas e desenhos e representando o que o texto abordava.

Os cordéis representaram, também, uma forma de abordar a vida e a obra de grandes personalidades, tanto mundiais, como Nelson Mandela e Paulo Freire, quanto nacionais, como Luiz Gonzaga, ou mesmo regionais, como é o caso de Patativa do Assaré. Ao tratar de tais personalidades, os grupos precisaram pesquisar sobre a vida deles, entender seus feitos e suas obras, além de compreender o contexto da obra em análise e a importância para o campo da educação. Assim, a utilização dos cordéis suscitou, também, o trabalho de pesquisa, de busca e de reflexão sobre o conhecimento adquirido.

Na apresentação sobre Luiz Gonzaga, o grupo utilizou-se de teatro, cantou algumas de suas músicas e as apresentou como importante ferramenta de ensino, posto que suas letras carregam as marcas da regionalidade, representando, assim, uma fonte importante para se pensar o Nordeste brasileiro. Ainda, sobre os diversos modos de se educar no sertão, estudamos um cordel que retratava a vida de Patativa do Assaré.

Ninguém, do grupo de estudantes, conhecia este poeta popular. Dessa forma, indagamos: Como é possível passar tanto tempo na escola e não conhecermos as histórias dos nossos educadores? Será que ele é visto como um educador em nosso país? Parece que não. Principalmente, por ter tido pouca escolaridade. Grillo e Lucena (2014, p. 88) salientam que:

Os folhetos de cordel, através de suas narrativas, contam acontecimento de um dado lugar e tempo, convertendo-se em memória, documento e registro da História do Brasil. Podemos perceber os folhetos de cordel como um discurso da realidade, como uma prática cultural que pode contribuir para uma série de representações de um período histórico.

Por sua vez, o grupo que trabalhou o cordel sobre a ditadura militar mostrou que este também pode ser uma fonte histórica de conhecimento. A partir do texto, as educandas utilizaram-se de vídeos, fizeram pesquisa em colégios militares, entrevistaram pessoas que foram presas pelo regime e conseguiram elaborar um bom argumento a respeito do que foi o período da ditadura militar no Brasil e suas consequências para o campo da educação. Foram momentos intensos de participação de todo o grupo.

No decorrer do trabalho, o cordel sobre “Ditados populares” e “O sonho de um Planeta” foram apresentados em forma de dramatização. O primeiro citado encarregou-se de mostrar uma marca da cultura nordestina, explicando, inicialmente, o que são ditos e ditados populares, para, depois, encenarem alguns deles. O segundo foi um importante momento de reflexão a respeito das nossas atitudes diante dos problemas do mundo, principalmente, daqueles que estão a nossa volta. No Quadro 3, sintetizamos a ordem das apresentações:

### Quadro 3: Síntese das apresentações dos cordéis temáticos

APRESENTAÇÃO DOS CORDÉIS
1 – “Gravíssimos problemas da Educação no Brasil” de Marcelo Soares
2 – “O mito da Caverna” de Medeiros Braga
3 – “Nelson Mandela” de Medeiros Braga
4 – “Escravidão Negra e o Quilombo de Palmares” de Benedite Delazair
5 – “Paulo Freire” de Medeiros Braga
6 – “ABC a Patativa” de Assaré Antônio Klévisson Viana
7 – “Gonzagão é gente da gente” de Francisco Rodrigues Cordeiro
8 – “O regime de terror da ditadura militar no Brasil” de Zé Antônio
9 – “Ditado populares” de Abdias Campos
10 – “O sonho do Planeta e o desejo da Humanidade” de João Batista Campos.

Fonte: Autores.

Assim, a utilização de cordéis em sala e aula representou um momento incrível de aprendizado pela experiência. Foi possível trazer, para o conhecimento dos educandos e educandas, elementos e personalidades da nossa cultura que estão esquecidos e marginalizados, provocando, a partir desse trabalho, uma reflexão sobre a nossa realidade e o nosso modo de encararmos o conhecimento e sobre a finalidade que damos à educação escolarizada.

Ao final da disciplina, os educandos e as educandas apresentaram um memorial e analisaram um documento como fonte histórica (dependendo do semestre), contando o percurso vivido e voltando às leituras realizadas. Avaliaram, também, o trabalho na disciplina, oferecendo algumas sugestões que ajudem os educandos do próximo semestre no processo de ensino e aprendizagem. Ao término dos trabalhos, estávamos todos e todas exaustos devido ao ritmo intenso da disciplina. Contudo, pelos depoimentos, verificamos o gosto dos estudantes pelos estudos realizados e a vontade de continuar a aprofundar tais discussões em grupos de pesquisa. Os estudantes afirmaram ainda que, na disciplina de Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia, aprenderam de forma significativa e para toda a vida.

### Considerações Inconclusivas

Partimos do pressuposto de que a História da Educação oferece um suporte reflexivo emancipatório para a formação docente. Enquanto disciplina, permite problematizar os objetivos da educação, os diferentes momentos históricos e as contradições da nossa sociedade.

Também, entendemos que é possível discutir a diversidade e as diferenças por diversos caminhos e possibilidades. Na perspectiva da diversidade cultural, por exemplo, podemos analisar as semelhanças e diferenças de fazeres, do modo de ser e dos saberes produzidos por diferentes grupos e sua relação com o outro ou outros ao longo do tempo.

Estamos percorrendo os primeiros passos em busca de um trabalho que, ao mesmo tempo, seja rigoroso e ressignifique a prática docente na disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia.

À guisa das reflexões acima descritas, é possível dizer que trabalhar o currículo na perspectiva da diversidade cultural e das diferenças e por eixos temáticos não é uma tarefa fácil, requer que o professor e a professora repensem a prática docente e invistam em diversas questões ao mesmo tempo (como exemplo, organização da disciplina, metodologias, abordagens de temáticas diversas, a questão temporal etc.).

É importante conhecer a trajetória histórica de uma disciplina, em função da possibilidade de tomada de consciência por parte do docente em relação às práticas educativas, possibilitando, assim, a avaliação crítica do fazer pedagógico.

### Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Revista Contemporânea*, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.
- ALMEIDA, Luiz S. et al. *Índios de Alagoas: memórias, educação*. Maceió: Edufal, 2011.
- ALVES, Rubens A. *O que é religião*. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

AMORIM, Roseane M. de; FREIRE, Eleta de C. A literatura como fonte de inspiração para a construção de práticas curriculares interculturais. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, n. 10, p. 6-19, 2015.

ANTÔNIO, Zé. **O regime de terror da ditadura militar no Brasil**. Aracaju, Sergipe: Literatura de Cordel, 2004.

ARANHA, Lúcia de A. A educação no mundo antigo. In: ARANHA, Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 126-159.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

BRAGA, Medeiros. **O mito da caverna**. Mossoró, Rio Grande do Norte: Literatura de Cordel, 2012.

\_\_\_\_\_. **Nelson Mandela**. Mossoró, Rio Grande do Norte: Literatura de Cordel, 2011.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire**. Mossoró, Rio Grande do Norte: Literatura de Cordel, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Abdias. **Ditados populares**. Recife, Pernambuco: Literatura de Cordel, 2012.

COMENIUS, Jan A. **A escola da infância**. Tradução: Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Unesp, 2011.

CORDEIRO, Francisco R. **Gonzagão é gente da gente**. Crato, Ceará: Literatura de Cordel, 2012.

DELAZAIR, Benedite. **Escravidão negra e o Quilombo de Palmares**. Alagoas: Editora Luzeiro, Literatura de Cordel, 2009.

FALCI, Miridan K. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary D. (Orgs.). **Histórias das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 241-277.

FARIAS, João Batista C. **O sonho do planeta e o desejo da humanidade**. Rio Branco, Recife: Literatura de Cordel, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GOMES, Nilma L. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONDRA, José G.; SCHUELES, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRILLO, Maria Â. de F.; LUCENA, Kalhil G. M. de. O cordel e o ensino de História: possibilidade de uso e conhecimento histórico a partir da literatura de cordel. In: SILVA, Gian C. de M.; GOMES, Gustavo M. da S. (Orgs.). **Memória, história e cordel em Alagoas: temas, práticas e experiências**. Maceió: Edufal, 2014. p. 89-112.

- MATE, Cecília H. S. Thomas. Popkewitz: um historiador desafiando as convenções. In: REGO, Teresa C. (Org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011. Vol. 4, p. 53 -77. (Coleção Pedagogia Contemporânea).
- MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. Apresentação. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes: 2014. p. 7-21.
- MATOS, Kelma S. A. L. et al. **Cultura de paz, ética e espiritualidade II**. Fortaleza: UFC, 2011.
- NUNES, Clarice. A disciplina história da educação na formação de professores: desafios contemporâneos. **História da Educação**, v. 10, n. 19, p. 173-180, 2006.
- QUADROS, Claudemir de. Ensino com pesquisa, educação digital e formação de professores: possibilidades de ensinar e aprender acerca da história da educação. In: CARVALHO, M. M. C. de; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **O ensino de história da educação**. Vitória: Edufes/SBHE, 2011. Vol. 6, p. 17-42.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Alexandre e outros heróis**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SÁ, Nívea V. de A. A disciplina história da educação no curso de pedagogia da UNISO: uma História em três tempos. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 21, p. 74-88, 2006.
- SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2007.
- SERRANO, Carlos; WADMAN, Maurício. **Memória da África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Marcelo. **Gravíssimos problemas da educação no Brasil**. Timbaúba, Pernambuco: Literatura de Cordel, 2001.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Ed. Afrontamento, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maceió, 2006.
- VIANA, Antônio K. **ABC de Patativa do Assaré**. Crato, Ceará: Literatura de Cordel, 2012.
- VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ZEQUERA, Luz H. T. **História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina**. Campinas: Alínea, 2002.



**HISTÓRIA ORAL ENTRE O STATUS DE METODOLOGIA E A TÉCNICA***Oral History between the status of methodology and the technique*

Sônia Maria dos Santos<sup>1</sup>  
 Andréia Demétrio Jorge Moraes<sup>2</sup>  
 Talamira Taita Rodrigues Brito<sup>3</sup>

**RESUMO**

Construir um artigo dedicado à História Oral e a seis mãos não foi uma tarefa fácil, mas ao final de tecidas todas as teias, descobrimos que alcançamos nosso objetivo que é continuar dando visibilidade a uma metodologia de pesquisa que, apesar de seu recente reconhecimento no Brasil, ainda necessita de divulgação estimulando a propagação e reconhecimento da História Oral como uma boa alternativa metodológica de pesquisa. A história oral tem sido utilizada pelo nosso grupo de pesquisa como um procedimento metodológico capaz de nos auxiliar a conhecer e analisar histórias pessoais e de grupos de forma singular, recuperando registros do passado com auxílio da memória dos sujeitos de hoje. Nesse sentido acreditamos que as pesquisas necessitam definir o percurso teórico-metodológico para assim encontrar caminhos e compor os possíveis achados das pesquisas.

**Palavras-chave:** História Oral, memória, narrativas e histórias

**ABSTRACT**

Wasn't an easy task to write a paper about Oral History by six hands, but at the end when the entire web were closed, we found that we reach our target to give visibility to a research methodology, which despite its recent recognition in Brazil, still requires disclosure stimulating the spread and recognition of Oral History as a research methodology. Oral history has been used by our research group as a methodological procedure that can help us understand and analyze personal and group stories, retrieving records of the past with the help of the memory of today's subject. In this way we believe that the researches needs to define the theoretical and methodological approach that they might find paths able to make possible research findings.

**Keyword:** Oral History, memory, narratives and stories

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: soniaufu@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Ituiutaba. E-mail: deia.demetrio@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: taitadoc@gmail.com

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.

Clarice Lispector<sup>4</sup>

A escolha da epígrafe desse artigo, extraída do conto de Clarice Lispector, foi feita por acreditarmos, assim como a autora, que a história é constituída por inúmeros fios e são esses que nos possibilitam a reconstrução da mesma, uma história é constituída de várias histórias e para conhecê-las acreditamos ser necessário lançar mão da História Oral como caminho metodológico, como uma das possibilidades para recuperar os registros do passado com auxílio da memória dos sujeitos de hoje.

A história oral, utilizada como um dos procedimentos metodológicos de análise crítica e interpretação da realidade se alicerça na busca de qualidade e profundidade investigativa com os atores sociais envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Construir um artigo específico dedicado à História Oral foi feita, com o intuito de dar maior visibilidade a uma metodologia de pesquisa que, apesar de seu recente reconhecimento no Brasil dentre outros países, ainda necessita de ampla divulgação estimulando a propagação e reconhecimento da História Oral como metodologia de pesquisa. Pois,

Apesar da dimensão que a História Oral tem atingido no debate sobre as tendências da historiografia brasileira contemporânea, há ainda grupos de pesquisadores que não aceitam a História Oral pela seletividade, alegando também a falibilidade das fontes orais. Esses integram uma tradição historiográfica, centrada em documentos oficiais ou congêneres (FREITAS, 2006, p.35).<sup>5</sup>

A utilização da metodologia da História Oral, tem sido utilizada com mais frequência no Brasil, e o debate entorno da mesma possibilita reflexões sobre o registro dos fatos históricos tendo como fonte a voz dos próprios protagonistas.

Para tanto, organizamos este artigo com um tópico sobre a pesquisa qualitativa e os estudos biográficos onde apresentamos como compreendemos esse diálogo; no segundo tópico apresentamos a nossa escolha pela História Oral e pelo gênero da História Oral Temática; mapeamos o campo teórico dessa abordagem metodológica, onde apresentamos o campo da memória como sendo a pedra “preciosa” para coletar, registrar e pensar sobre as narrativas.

Acreditamos que todas as pesquisas necessitam definir o percurso teórico-metodológico para assim poderem encontrar caminhos e assim compor os possíveis achados das pesquisas.

Neste contexto, a metodologia de trabalho para uma pesquisa tem por condição ser um movimento dialogado com o espaço de estudo, com os professores, com as questões postas, os objetivos pretendidos e com a forma com que a pesquisadora pensou e vivenciou o processo deste estudo-a pesquisa – sua *episteme*, sua condição de *lente* para enxergar e apresentar a realidade e sua validade diante do que foi proposto.

<sup>4</sup> Os Desastres de Sofia. In: *Felicidade Clandestina*, 1988, p. 100.

<sup>5</sup> FREITAS, Sônia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. Ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006, p. 35.

No nosso caso, que elegemos investigar “Formação de professores”, via instituições, buscando compreender modos de conceber e fazer as práticas na Escola, neste contexto estamos nos permitindo conhecer o universo de subjetividades dos sujeitos, suas histórias, lembranças, ligações entre passado, presente e futuro. Isto acontece porque nos interessa enveredar e mergulhar em um processo rico e singular, de escuta, observação, análise e interpretação, com uma finalidade de fazer revelar o vivenciado e experimentado.

Compreendemos que esse processo possibilita novas perspectivas de pesquisa e nos permite conhecermos saberes e práticas experimentadas por professores, diretores, alunos, esse processo nos dá acesso a outro tempo, a situações diferentes das que vivemos atualmente. O sentimento que tem nos ocupado nos nossos estudos tem sido o de imaginar, refletir, solidarizar-se, compartilhar de momentos importantes, vivido pelos sujeitos entrevistados, tecendo identidades com o vivenciado e experimentado na história. Assim, concordamos com a afirmação de Correa que pontua que,

En el momento en que yo conozco ciertos conceptos como pertinentes y rechazo otros para mi sin validez, esta elección y este rechazo están hechos desde mi propia historia y la de generaciones que me han precedido (generaciones de las cuales yo soy, como tal, heredero). Es decir, que la historia de las filiaciones y el proceso de formación proceden de un fenómeno de reconocimiento de uno consigo mismo, donde el sujeto identifica, entre lo que se le ofrece, un cuerpo de conceptos y de cuestionamientos que prolongan o hacen eco en lo que previamente adquirió y vivenció (2001, Apud LAINÉ 1996, p. 01).<sup>6</sup>

Desta forma, para Santos (2001) quem faz opção pela História Oral tem a possibilidade de ter um o caminho metodológico, que já se constitui como uma vivência histórica, de relações tecidas entre o pesquisador, sua realidade social, suas vivências teóricas, que acabam por proporcionar marcas em nossa postura tanto como ser humano e como também pesquisadora, o próprio autor afirma: rechaço um caminho pela eleição de outro.

Vendo desta forma, a definição por utilizar a História Oral como metodologia para investigarmos, por exemplo, “a Formação de professores”, e como ela se constituiu e se desenvolveu, é uma das possibilidades que se apresenta como um reflexo da nossa própria condição no mundo, na maneira como nos preocupamos e pensamos sobre a realidade formativa de tais professores, que funciona como um reflexo daquilo que somos e vivenciamos no decorrer de nossas construções também como professoras.

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que o desejo de conhecer os movimentos em que os atores que participam de nossas pesquisas se constituem no dia a dia ao se tornarem professoras, tem nos solicitado algumas posturas diante da observação, análise, e constituição de um referencial teórico-metodológico para manter o diálogo conosco e com a realidade a partir de nossas leituras, de nossos encontros, de nossos desejos.

---

<sup>6</sup> “No momento que reconheço certos conceitos como pertinentes e rechaço outros, para mim sem validez, esta eleição e este rechaço estão feitos dentro de minha própria história e das gerações precedidas antes de mim (gerações das quais eu sou, como tal, herdeiro). Quer dizer, que a história das filiações e o processo de formação procedem de um fenômeno de reconhecimento de um consigo mesmo, onde o sujeito se identifica, entre os que lhe oferecem, um corpo de conceitos e questionamentos que prolongam ou fazem eco com o que previamente se adquiriu e vivenciou.” (tradução nossa).

Seguindo esses pressupostos, a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa nos foi apresentada como uma exigência do que temos nos comprometidas a investigar, assim como se tornou uma necessidade do nosso modo de pensar, perceber e construir e reconstruir o vivenciado e experimento por outras professoras.

Os estudos dessa área têm apontado e acreditamos neste postulado que como pesquisadoras, ao optar pela pesquisa qualitativa nos comprometemos a uma mudança interna de propósitos, de valores, de olhar para a realidade, de compreender de outra forma a condução da pesquisa, da análise, da narrativa, da busca incansável pelos achados, da relação da pesquisadora com ela mesmo e com o outro.

Para Brito, (2011), o qualitativo, nesta perspectiva, centra-se no processo e não simplesmente com os resultados, ou com a validade das descobertas. Isso tem se tornado um desafio para as pesquisadoras autoras deste artigo, até porque nessa relação ambos são construídos mutuamente – pesquisadora e campo de investigação.

Dessa forma, nos nossos estudos e orientações acerca da utilização dessa metodologia, tem sido necessário despir-nos constantemente de algumas marcas, olhares, e construir outras bases, outros valores que possam demarcar um afastamento de velhos hábitos internalizados da pesquisa quantitativa, para a reconstrução de outros caminhos internos de subjetividades que se desdobram em práticas, já experimentadas em outros estudos.

Ao lidar com as subjetividades e memórias dos sujeitos, estamos interagindo o tempo todo com o que os cercam, como constroem suas histórias e interferem na construção de outras tantas histórias, estamos, muitas vezes, nos defrontando com nossos espelhos, com nossas interações, com nossas limitações, com percursos dos outros, e que muitas vezes compõe o nosso percurso.

Vendo desta forma, a pesquisa qualitativa é uma possibilidade de fazer valer a perspectiva de relações de complexidade entre todos os envolvidos em um campo de pesquisa. É uma possibilidade de contrapor ao movimento da cientificidade baseada na idéia da separação entre as pesquisadoras, o objeto de conhecimento e os processos de construção de novos conhecimentos a partir das análises dos dados adquiridos com o auxílio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

A pesquisa baseada numa abordagem epistemológica qualitativa apresenta na sua condição um movimento de ruptura com a assepsia característica da pesquisa quantitativa e desenvolvida com base na lógica da não interação entre os sujeitos, o contexto e as pesquisadoras. A lógica do qualitativo é de justamente modificar essa concepção de distância que poderiam separar as pesquisadoras de sua condição humana, que o permite refletir, recolocar-se, aprender, fazer conceitos, refazer percursos e se possibilitar a formar-se na sua condição de observadoras, interpretadoras, de sujeitos que analisam.

Nesse sentido, é necessário ter consciência que seremos nesta perspectiva interpretadores do outro, como afirma Gertz (2008), o olhar de fora sempre será um segundo olhar e que é nesse segundo olhar que as vozes dos outros são postas em destaque, fazendo valer assim a responsabilidade de quem observa, percebe e comunica ao mundo o que viu, sentiu, apreendeu e aprendeu (BRITO, 2011).

Igualmente, podemos afirmar que uma pesquisa gera possibilidades de encontros, com outras idéias, com outros sujeitos, com outras formas de compreender a realidade e

construí-la, é um encontro com outras experiências, com outros momentos da história que compõe nossas histórias, enfim é um encontro com outro encantamento.

Para Brito, (2011), foi neste contexto que, ela se coloca na condição de construir um espaço de diálogo entre os professores colaboradores da pesquisa, que realizou com suas memórias, com os valores construídos durante sua jornada como pessoa e profissional, como parte e como sujeito da história e da organização da vida e da carreira de professor.

Nesta caminhada, tem se tornado necessário ampliarmos nossa visão histórica, política e cultural das relações tecidas pelos sujeitos que entrevistamos dos nossos percursos individuais e coletivos que permeiam a constituição da carreira docente. Assim, tem sido necessário entender que a teoria é tida como uma propriedade construída durante o percurso das pesquisas, o que nos faz entender que no lugar de confluências entre o que já está prescrito, pretendemos constituir, com as narrativas, novos sentidos sobre o problema estudado em cada pesquisa.

A teoria, neste contexto tem sido compreendida por nós, não como um lugar de confluências entre o que se encontrou no campo de pesquisa com o que se escreveu *a priori* sobre o fenômeno. A teoria para nós é um espaço de confrontamentos entre idéias concebidas e idéias apreendidas para a constituição de outras idéias, outras teorias. É dessa forma que temos construído nosso quadro teórico para sustentar as reflexões entre o campo de pesquisa e o campo teórico. O desafio de mudança de postura no movimento de pesquisar qualitativamente foi movido para modificar a forma de escrever, de buscar fontes que pudessem elucidar melhor o problema, qualificar e dar peso científico, as vozes dos sujeitos e as reflexões e análises feitas por nós.

Em nossos processos de reflexões, entendemos que natureza do objeto não se constitui na perspectiva de buscar apenas o(s) “porquês” dos acontecimentos do torna-se professor, ou o *porquê* de fazer a caminhada de uma forma e não de outra. Estamos na busca de compreender para além dos “porquês”. Buscamos o *como* a caminhada foi construída e quais construções foram possíveis de serem realizadas neste caminhar. (BRITO, 2011).

Entendendo nossas pesquisas dessa maneira, acreditamos na possibilidade da eleição de uma linha de pensamento que estabeleça nas experiências formativas a sua condição de caminhar, que respeite as vozes dos professores como vozes da história de um grupo, de um tempo histórico. Isso implicou em encontrar um percurso que foi capaz de nos dar condições de manter o respeito ao espaço do outro, a interação entre professores envolvidos na pesquisa, a aprendizagem socializada, à reflexão, a valorização da condição humana e dessa narrativa. Assim, os caminhos da História Oral nos foram apresentado ainda no mestrado como essa possibilidade.

No tópico abaixo apresentaremos nossos horizontes de pesquisa conquistados com o auxílio da perspectiva da História Oral e o que foi criado a partir daí para nos dar condições para compor nossos espaços junto aos sujeitos que tem participado de nossas pesquisas.

A complexidade com a qual nos propusemos lidar nos nossos estudos: o universo formativo do professor, ou quando queremos analisar os modos de conceber e de fazerem

suas práticas pedagógicas, quando investigamos a história da sua formação e atuação, esses sujeitos que fizeram suas formações em instituições legalmente autorizadas a formar docentes.

Essas são temáticas as quais nos fazem optar a escolher essa metodologia de pesquisa, pois acreditamos que esse caminho tem sido eficiente nas investigações as quais nos propusemos a realizar.

Brito (2011), acredita que não é só uma questão de temperamento, mas de afinidade, de afetividade, de motivação, o estudo (auto) biográfico nos permite adentrar nesses espaços da subjetividade formativa dos sujeitos escolhidos para participarem de um estudo. Isso porque são esses movimentos contidos no exercício de oralizar ou escrever suas histórias de vida, de formação e das relações tecidas nesse movimento, que propiciaram aos pesquisadores mergulharem e serem apresentados ao universo no qual os narradores estavam submersos.

Baseado nas crenças de Correa (2001), a escolha pelo caminho biográfico tem se dado em função de entender que ele possibilita:

Inicialmente, compreender os processos vividos pelos/as professores/as nos seus percursos formativos, no sentido dado ao que os/as narradores/as dão aos seus atos, as suas lógicas que organizam sua vida cotidiana, seus sistemas e vínculos com os outros, suas relações com as instituições, e também as buscas por uma identidade social;

Como também estabelecer, no desenvolvimento das investigações, relação de implicação entre pesquisadores e os narradores/as envolvidos nos estudos, quer dizer, permite uma troca da estrutura do poder tradicional nas pesquisas, com a forma de entender a produção de conhecimento via narrativas.

Por último, tanto os princípios como as proposições da aproximação biográfica tem ressonância com nossa concepção de ciência, e com o trabalho de investigação.<sup>7</sup>

Assim, reforçando as razões de nossas escolhas, buscamos conhecer e nos fundamentar com as pesquisas dessa área são elas: Bom Meihy (2005), Oliveira (2007); Delgado (2006); Souza e Abrahão (2006, 2004); Josso (2004, 2002); Harres (2004); Moraes (2003); Correa (2001); De Gaulejac (1999); Cavaco (1993); Nóvoa (1992); Thompson (1992); Bertaux (1981); Santos (2001); Santos e Araújo (2007), Lepick (2013), Borges (2012), Brito (2011) Moraes (2003) descobrimos que os estudos em torno da História Oral, e seus desdobramentos: a (auto) biografia, os depoimentos de vida, as trajetórias de vida e formação, terminaram por aproximar mais ainda do que acreditamos que deva ser a pesquisa qualitativa, demonstra credibilidades nas fontes orais, o que aproximou de forma significativa para atingir nossos objetivos, com os sujeitos que entrevistamos e que fazem parte de nossas pesquisas, tornando suas vozes, as vozes daqueles e daquelas que fizeram história nos seus espaços e lugares de atuação.

Apresentamos aqui parte dos movimentos da História Oral e seus desdobramentos no campo das pesquisas sociais, como sendo mais uma forma de justificá-la e aproximá-la de nossa pesquisa em educação. Podemos iniciar afirmando que a História Oral surgiu

---

<sup>7</sup> Adaptação nossa de uma passagem do texto intitulado “La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética e metodológica”. Rosário Correa (2001).

com o movimento da *École des Annales*<sup>8</sup>, chega como um meio de valorizar as fontes orais e as vozes dos excluídos.

Durante as décadas de 70 e 80 do século passado as transformações ocorridas no campo da pesquisa fomentaram a possibilidade de perceber nos depoimentos, nas narrativas orais e escritas uma relação verticalizada entre os acontecimentos históricos e os impactos disso nos registros das pessoas “comuns”, daquelas que por muito tempo foram silenciadas por uma pesquisa que valorizava a macro realidade, as narrativas coletivas, em detrimento das vozes de quem viveu e não só passou pela história, mas foi protagonista da história. Para Freitas,

sem dúvida, esse movimento – chamado por Peter Burke de Revolução Francesa da Historiografia – revolucionou a História no que diz respeito a conceitos, abordagens e métodos. O grupo dos *Annales* passou a ser denominado, mais tarde, de “Nova História”, dedicando-se, sobretudo, à história do cotidiano e das mentalidades. Os historiadores desse grupo apontaram para a necessidade de a História se dedicar menos aos acontecimentos, aos heróis e à cronologia dos fatos (2006, p. 42).

Assim, a partir dos trabalhos e estudos desenvolvidos pela chamada Nova História, acorrera um redimensionamento aos acontecimentos, aos fatos descritos em documentos oficiais - eles não eram mais os únicos a serem legítimos para testemunhar a História como até então era apresentada. A substituição da narrativa tradicional de acontecimentos por uma história-problema; a valorização da história de todas as atividades humanas e não apenas da história política; a aceitação de espaços de diálogos entre as disciplinas como geografia, sociologia, psicologia, economia, lingüística e a antropologia social; a introdução de aspectos da vida social nos estudos da história; a ênfase na história econômica, demográfica e social (estudos regionais, coletivos e comparados); a descoberta e utilização de novas fontes (tradição oral e vestígios arqueológicos)<sup>9</sup>, segundo Freitas (2006), foram as diretrizes anunciadas por Burke que marcaram definitivamente os trabalhos dessa Nova História, afirmando mais vez que as fontes da história não se restringiam mais às fontes ditas como oficiais.

O debate então estava estabelecido: de um lado os historiadores tradicionais “[...] que elegeu como modelo de documento o testemunho escrito, objetivo (neutro), dado como fidedigno [...]” (FREITAS, 2006, p. 39), de outro, um grupo que utiliza a fotografia, a carta, o diário, o depoimento oral como ilustradores de uma idéia a ser defendida por terem tais fontes como algo de baixo valor histórico, um terceiro grupo que faz uso das fontes orais desde que a cruzem com outras informações oficiais para validar a primeira,

---

<sup>8</sup> Essa nomenclatura “*Escola dos Annales*” foi forjada devido a importância que a “Revista dos Annales” teve durante seus longos anos (1920-1989) de produção. A revista foi criada como tentativa de oposição ao Antigo Regime Historiográfico que destinava às fontes escritas o único espaço aceito como fonte. Peter Burke (2010), aponta que esta escola teve três gerações: a primeira (1920-1945), Lucien Febvre e Marc Bloch (seus fundadores) que carrega como pressuposto uma colaboração interdisciplinar; A segunda fase, que se inicia em 1945 logo após a II Guerra Mundial, fase em que mais se aproximou de uma “escola” por conta de seus conceitos diferentes (estrutura e conjuntura) onde Fernad Braudel é seu representante; a Terceira fase, em 1968, que foi profundamente marcada pela fragmentação em linhas de pensamentos e ao mesmo tempo pela entrada de mulheres nesse espaço dominado por homens.

<sup>9</sup> Essas características citadas pela autora Freitas (2006) que constituem esse parágrafo, foram adaptadas por nós. O texto original está na p. 41 da referida obra.

“há também aqueles que, em suas dissertações, teses e ensaios, utilizam entrevistas como fonte de informação para preencher lacunas em suas pesquisas. [...] (FREITAS, 2006, p. 44); e um quarto que apresenta os depoimentos como sendo fontes irrefutáveis tanto quanto um documento escrito e objetivo utilizado pelos historiadores tradicionais. Para esta autora, que concorda com Klen Plummer (1983), como ela mesma afirma, o uso de diversas fontes só enriquece uma pesquisa. Combinar várias fontes escritas e orais pode ser a contribuição legítima da História Oral como metodologia.

Neste sentido, descobrimos que há várias possibilidades constituídas para dar status e valer as narrativas orais como metodologia nas pesquisas. Com exceção do primeiro grupo que nem a reconhece como fonte, os outros três se apropriam delas de acordo com suas convicções. Como consequência de um grupo mais tradicional, por muitos anos várias tribos indígenas e/ou africanas, grupos sociais das mais variadas etnias deixaram de ser representados, estudados e entendidos como fazedores de história sem falar de professores alfabetizadores, uma vez que muitos desses grupos viam na oralidade (na chamada Tradição Oral) a sua forma de registro e de expressar suas histórias. Os grupos subsequentes apontam na direção de um entendimento e utilização do espaço da oralidade apenas como ilustrativa ou no máximo reforçadora de uma história factual, mas nunca como a possibilidade de história vivenciada e experimentada. “A esses pesquisadores que defendem essa visão, diríamos que todo documento é questionável e que todo documento escrito ou iconográfico é limitado e subjetivo” (FREITAS, 2006, p. 44), passível do mesmo tipo de questionamento que se fez por muito tempo a História Oral.

Temos acreditado, e investido nossas pesquisas e estudos nas possibilidades de cruzamento entre fontes para outras formas de compreender a história dos homens, essa para nós tem sido uma das alternativas que mais condiz com a multiplicidade posta no mundo. Os grupos elegem sua forma de se expressar, processar, armazenar suas histórias e conhecimentos sobre suas vivências, suas memórias, suas tradições. Cabe a quem quer entender, respeitar a forma, procurar dialogar com as várias fontes para fazer valer a condição de pesquisadoras, tradutora do outro e de nós. Aqui no Brasil, segundo Moraes

embora a introdução da História Oral seja marcada nos anos 70 pelo Programa de História Oral do CPDOC, que se preocupava em recolher depoimentos da elite política nacional, a expansão mais significativa é datada nos anos 90, principalmente com a criação da Associação Brasileira de História Oral (1994), com a realização de seminários e a divulgação de estudos na área (2003, p. 1).

Aqui temos a afirmação de a produção acadêmica dessa área, cresce e se utiliza a História Oral em diferentes áreas do conhecimento. Para Moraes (2003), as narrativas vêm ganhando espaço e legitimidade nas pesquisas em diversas áreas como na sociologia, na antropologia, na história<sup>10</sup> e na educação. Como nos afirma Santos

---

<sup>10</sup> Segundo Harres (2004) a História foi a última disciplina da área das ciências do humano a incorporar essa metodologia entre seus instrumentos de pesquisa. Isso se deve ao processo de constituição da mesma como ciência que rejeitou o testemunho dando ênfase na fonte escrita.

Saindo dos domínios propriamente da pesquisa histórica, a “História Oral” tem hoje uma característica pluridisciplinar e abrange diversas modalidades de relatos. E, ainda, a “História Oral” vem sendo utilizada com finalidades distintas: na formação de banco de dados cujo interesse está no próprio registro ou documentação de fatos ou questões a que de outra forma não se teria acesso; na pesquisa histórica em que se procura por meio de testemunho reconstituir fatos ou acontecimentos pretéritos; e, por último, como método de pesquisa na investigação de determinados problemas e questões que requerem uma abordagem histórico-sociológica (2001, p. 41).

Sobre as pesquisas que fazemos, o terceiro aspecto é justamente o que mais nos interessa – como metodologia de pesquisa. Nela damos, aos narradores status de autores, e isso se dá por meio das narrativas sobre suas trajetórias, que são singulares, narrar sobre como a profissão aconteceu no seu processo de vida, de como se situam no mundo do trabalho, de se reconhecerem como sujeitos de um processo e fazedores de história que repercute no coletivo de uma profissão, de um grupo.

Dessa forma, ter na História Oral um método de pesquisa é pensá-la como um meio pelo qual apresentaremos a forma como os sujeitos do presente, aqui entendidos como sujeitos de uma pesquisa pensam sua condição, pensam sobre as relações tecidas pela história acerca das vivências e experiências, de seu trabalho, de sua carreira, e como é ser sujeitos da história. Assim, ter a História Oral como método é devolver aos sujeitos a autoria de suas histórias para que elas sejam narradas, registradas, transcritas, autorizadas, analisadas e divulgadas como fontes tão verdadeiras e confiáveis, como também subjetivas e objetivas, válidas para servir de referência como qualquer outra fonte (SANTOS, 2001).

Aqui é importante então, apresentar alguns conceitos que elucidaram a nossa caminhada no diálogo com o entendimento da História Oral. Queiroz, afirma que a História Oral deve ser entendida como

um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer complementar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (1988, p. 19).

#### Já para Thompson

a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de atuação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho (1992, p.44).

Lang, conceitua História Oral como um trabalho de pesquisa que se baseia em fontes orais, coletados em entrevistas, e é parte constitutiva do método biográfico; por isso, não deve ser vista apenas como uma técnica para coleta de dados orais. (1995, p.34)

Concordando com os autores citados, consideramos então que a História Oral nos aponta para outras maneiras de perceber a realidade, de entender a história e respeitar os

bastidores como um movimento que compõe e contribui para novas, outras leituras acerca de um fato social. Daí afirmar que a História Oral proporciona um espaço metodológico que agrega outros caminhos no processo de registro de vida, de formação, de constituição dos sujeitos ou de grupos. A História Oral assim nos é apresentada como outra maneira de nos posicionar diante da realidade e dos sujeitos que a tornam real. Thompson afirma que

por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas: guerras, transformações sociais como as mudanças de atitude da juventude, mudanças tecnológicas como o fim da energia a vapor, ou migração pessoal para uma nova comunidade. [...] A História Oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a História Oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação (1992, p. 21-22).

Isso só reforça a ideia de que a História Oral para o que nos propusemos a estudar/pesquisar foi uma possibilidade concreta de visualizar como os professores escreveram suas histórias de formação, sua história de vida junto a instituição, a sua vida familiar, sua relação com o trabalho, suas conquistas pessoais e seus sentimentos junto a uma história que ajudou a forjar e sob a qual foram forjados.

Sendo assim, trazer para este estudo a oralidade, ouvir de cada narrador, um o reflexo desses movimentos de criação, de transformação na ação diária de cada docente, e sentir a forma como isso se deu e ficou registrado na memória de cada um. É descobrir sentidos diversos que são desenhados pelos sujeitos que fizeram com que a história local ou regional acontecesse.

Nesse contexto cabe nos perguntar, como recuperamos nossas histórias, tivemos que estudar e entender o significado e o lugar da memória que aqui passou a ser vista como uma possibilidade de entender uma história partilhada por determinado grupo e ao mesmo tempo perceber-se como constituinte desse mesmo movimento na condição de atores e autores de um processo histórico de uma região, de uma profissão ou de uma instituição.

Nas palavras de Harres “é a experiência do indivíduo com o passado que precisa ser compreendida, o que implica termos em conta o trabalho da memória na formação das identidades pessoais e sociais” (2004, p. 145).

Nessa condição a memória dos “outros”, daqueles que construíram nos bastidores a sua história pessoal e ao mesmo tempo a história coletiva e social deve ser entendida como um material vivo para apreciação e elaboração de nossas formas de entender o contexto estudado.

Voltando essas reflexões para o campo da educação, situamos, especificamente, a História de Vida e de Formação nos trabalhos apresentados pelo grupo de estudo e pesquisa de Nóvoa (1995) que teve participação especial nesse movimento, pois sustentou na década de 90 outros tantos grupos de pesquisa, inclusive aqui no Brasil, apontando a História de Vida, a (auto) biografia, como sendo possibilidades concretas de tramitação no universo da formação, da história, do contexto histórico, e dos significados dados aos

educadores ao ato de ensinar, de aprender, de se tornar professor, de se sentir parte de um grupo de trabalho e responsável pelo desenvolvimento de outros tantos colaboradores.

Para Nóvoa “a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico (1992, p. 18).”

Particularmente para a Educação, foco de nossos interesses, Nóvoa afirma que ao contrário das outras áreas citadas acima (Sociologia e Antropologia),

a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreendem de modo intuitivo a importância do método biográfico, que veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento da formação (1988, p.12).

E isso devido à possibilidade de uma escuta mais atenta das narrativas com vista a conhecer melhor os processos pelos quais os formadores constituem sua formação, seus processos identitários e seu reconhecimento no grupo, na profissão. Ainda para este autor, essa abordagem inaugura outro momento de estudos sobre o que ele afirmou ser uma “*nova epistemologia da formação*”. (BRITO, 2011).

Para Nóvoa, é nesse movimento de lembrar, de relatar, de refletir sobre sua história que outro processo se inicia: o de formar-se novamente diante de si, de reencontrar-se, de rememorar-se.

Contrária a uma racionalidade que marcou as pesquisas sobre a escola, os alunos e os professores nas décadas de 60, 70 e início dos anos 80, os estudos em torno das histórias de vida vêm contracenar com esta ótica. A crise dos paradigmas hegemônicos da ciência moderna foi o ponto de apoio para sustentar os movimentos em torno da valorização das subjetividades do cotidiano escolar, no qual os estudos sobre os professores e seus saberes e processos identitários tomou fôlego nas academias e espaços outros de pesquisa. Para Josso outra estudiosa da história oral,

o entusiasmo pela perspectiva biográfica aparece inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*<sup>11</sup>. Esta reabilitação pode ser interpretada como um retorno do pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalista do indivíduo, que predominaram até o final dos anos setenta (2004, p. 20).

Nesse movimento de retomada do sujeito, ator para o centro do processo da história e conseqüentemente da pesquisa é que nos situamos para compreender e fazer revelar o que temos nos propostos a estudar e responder nas nossas investigações.

<sup>11</sup> A autora comenta que a reabilitação desses dois termos (ator e sujeito) se deu em virtude do sucesso da Teoria dos Sistemas, proposta por Bertalanffy (1972), que introduziu a abertura e a indeterminação no seio de uma visão determinista, quer seja linear ou multifatorial, pela mediação do conceito de autopoiesis\*, caracterizando, no campo as individualidades. (JOSSO: 2004, p.20)

\* autopoiesis, termo cunhado por Maturana e Francisco Varela que significa “produzir a si mesmo”.

A necessidade de conhecer para além dos *porquês*, como posto anteriormente, alimenta a nossa perspectiva de enveredar pela história contada pelos outros e suas reflexões sobre um pensamento coletivo, que reflete o tempo todo sobre nossos pensamentos, nossas ações, nosso olhar para si e para o outro, reflete a nossa compreensão do significado de formar e formar-se.

Nesse caminho desenhado pela História Oral, ela se subdividiu em três gêneros distintos, que segundo Meihy (1996, p. 49) são: *a História Oral de Vida; a História Oral Temática e a Tradição Oral*.

Para Fonseca, a primeira enfoca “as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois colaboradores: narrador e pesquisador.” Sendo assim a História Oral de Vida constitui para Fonseca uma possibilidade de transmissão da experiência de vida via narrativas (1997, p. 36-39).

Os trabalhos do CPDOC, por exemplo, teve como desafio inicial colher depoimentos da elite política brasileira. Depoimentos de uma vida.

Quanto a história oral temática, Fonseca afirma que esta abordagem “privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas” (p. 36). Já Santos e Araújo, afirmam que ela parte de um objetivo específico, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se mais da representação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento, ou dele tenha alguma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática (2007, p. 197).

Já a Tradição Oral, para Santos e Araújo, “remete a questões do passado, que se manifestam pela transmissão geracional. Trabalha com a permanência dos mitos, do folclore e com a visão de mundo de comunidades” (2007, p. 196). Ou seja, a Tradição Oral está mais preocupada com o que se manifesta no coletivo, nas tramas de um grupo como produtor de conhecimento, de costumes, de legados.

Dentro desses três gêneros, a História Oral temática tem sido bastante utilizada em trabalhos de pesquisa de dissertações e teses aqui no Brasil, e no interior de Minas Gerais como os estudos de Santos (2001); Moraes (2003), Castro (2010), Guimarães (2005) Araújo (2005), Lepick (2013) e Cunha (2010) são exemplos deles. As dissertações e teses tiveram como eixo a história da alfabetização; da leitura e da formação docente.

A História Oral Temática, nestas pesquisas, tiveram e tem sua importância por apresentar de maneira mais singular e aguda parte da história de vida de uma pessoa ou de pessoas de um grupo. Santos e Araújo afirmam que o trabalho com

História Oral Temática parte de um assunto específico, preestabelecido. A objetividade é mais direta, aproximando-se mais da apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Procura buscar a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha uma versão. Nesta modalidade, os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática (2007, p. 197).

Desta maneira, o trabalho com a História Oral temática tende a satisfazer à pesquisas que querem ter acesso ao que os sujeitos da ação pensam, fazem, porque fazem, de que forma fazem, mais como uma condição de fazer revelar/valer aquelas verdades do que de validá-las ou confluí-las para um rol de outras verdades já conhecidas. As pesquisas neste contexto se comprometem a anunciar as vozes de sujeitos que pensam, aprendem, refletem, crescem profissionalmente e se desenvolvem em suas profissões.

Não tem como defender a História oral sem nos comprometermos em estudar e entendermos o campo da memória isso é importante na medida em que as narrativas se valem de um tempo, de um acontecido, de uma forma de falar sobre o que viveu, sentiu, aprendeu.

Estudos sobre os diferentes aspectos da memória e da identidade docente são imprescindíveis no registro do processo de formação de professores e na rememoração de aspectos considerados relevantes na construção da nossa identidade docente, na compreensão do fazer-se.

A utilização da memória nos nossos estudos tem sido pensada como fator dinâmico de interação entre passado e presente. Percorrendo os caminhos da memória objetivamos compreender aspectos da profissão docente oriundos do processo de formação.

Pensar o passado nos faz mergulhar em nossa memória e com ela as lembranças de um tempo distante. Refletir o lugar da memória e a memória do lugar de formação de professores nos faz pensar sobre o cotidiano da escola de formação docente e compreendê-la como um lócus de preservação e socialização de marcas culturais, como centro recriador da memória e da cultura local e ainda, compreender a prática educativa, como um espaço plural de memória e narração.

Ao investigar a formação docente, pelo viés da história oral, contamos com o auxílio da memória a fim de retomar acontecimentos específicos de um passado distante, para tal, essa pesquisa manteve-se centrada na formação inicial de professores ocorrida à partir do período de 1953 e que toma a vida do aluno e do professor como importante elemento reflexivo. Nesse sentido nossos estudos estão assentados no resgate de memórias e na recriação de saberes e fazeres de uma comunidade local, na recuperação das práticas educativas ocorridas no cotidiano da escola.

Ao relacionar a memória ao campo da pesquisa, pretendemos discutir alguns aspectos referente à memória, primeiro como possuidora de duas dimensões, a individual e a coletiva, ambas ligadas ao caráter social. Partindo dos estudos de Halbwachs (2006)<sup>12</sup> compreendemos a memória em uma dimensão que ultrapassa o individual, considerando que a memória de um indivíduo nunca são somente suas, pois nenhuma lembrança pode existir à parte da sociedade. Nesse sentido, as memórias são construções dos grupos sociais e são esses grupos sociais que determinam o que deve ser preservado.

A compreensão da memória individual nos chega, na medida em que compreendemos que a ideia de lembrar algo, naturalmente exige a existência de um ator e de um acontecimento. Para que um fato possa ser armazenado na memória de um indivíduo, é necessário que o mesmo tenha participado de um acontecimento como ator ou como

---

<sup>12</sup> HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva (1877-1945). São Paulo: Centauro, 2006. Tradução de Beatriz Sidou.

ouvinte, que possa lembrar do mesmo, contar e guardar na memória. Assim temos a noção da memória individual, como a faculdade de armazenamento de informações e podemos classifica-la como memória individual.

Para o autor, por mais particular que seja a memória, ela nos remete a um grupo, a uma sociedade. A memória individual por nos remeter a um coletivo, não deixa de existir, mas tem sua origem em diferentes contextos e diferentes pessoas; esse fato permite que haja uma transposição da memória em sua instancia particular, se convertendo em um conjunto de acontecimentos partilhado por um grupo, transformando a memória individual em memória coletiva.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2006, p.30).<sup>13</sup>

O reconhecimento da memória enquanto parte de um coletivo nos vem quando evocamos as lembranças da infância, da família, dos amigos, das relações escolares, das relações com os grupos de trabalho. “Em todos esses momentos, em todas as circunstâncias, não posso dizer que estivesse sozinho, que estivesse refletindo sozinho, pois em pensamento eu me situava neste ou naquele grupo [...].(2006, p.31).<sup>14</sup>

Nesse sentido, a memória individual não deixa de existir, ela permanece mergulhada em diferentes contextos, permeada por diferentes participantes permitindo a transposição da memória de natureza pessoal para uma memória que reflete o coletivo, uma lembrança partilhada por um grupo, passando de memória individual para memória coletiva. Existe, portanto uma relação inseparável entre memória individual e memória coletiva, são os indivíduos que lembram no sentido físico, mas são os grupos sociais que determinam o que e o como, devem ser lembrados.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2006, p.39).<sup>15</sup>

Nossa vivencia no grupo e com o grupo é o que estrutura, portanto nossa memória. Por outro lado, as necessidades do tempo presente nos trazem as lembranças, pois recordar é trazer imagens do passado que por sua vez permaneceram gravadas pelos acontecimentos. Retomar importantes acontecimentos com o auxílio da memória é revisitar fatos específicos, em um tempo passado que permanece vivo, um lugar de

<sup>13</sup> HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva (1877-1945). São Paulo: Centauro, 2006. Tradução de Beatriz Sidou, p. 30.

<sup>14</sup> HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva (1877-1945). São Paulo: Centauro, 2006. Tradução de Beatriz Sidou, p. 31.

<sup>15</sup> HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva (1877-1945). São Paulo: Centauro, 2006. Tradução de Beatriz Sidou, p. 39.

memória<sup>16</sup>, no cruzamento da memória individual com a memória coletiva, com suas raízes estabelecidas na história local e nacional,

O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é o ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos aos nossos filhos, o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existissem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? (1994, p.30)<sup>17</sup>

Os diversos fios que nos conduzem a uma história regional, nos conduzem a um tempo coletivo, que vai além de todas as memórias individuais. A memória coletiva não se confunde com a memória histórica, já que esta é vista como uma compilação de fatos, a memória se difere da história na forma como se relaciona com o tempo. É comum encontrar referência a tempos históricos, como se houvesse vários tempos ou várias histórias, mas a memória não fragmenta o tempo, não faz rupturas entre passado e presente.

As lembranças relacionadas a determinado tempo histórico, seguindo a mesma temática, porém oriundos de diferentes sujeitos, enfatizam diferentes aspectos, variando de pessoa para pessoa uma vez que o indivíduo faz uma leitura social do passado com os olhos do presente e com sensibilidade do momento, de modo que,

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e se tornar presente (LE GOFF, 1984, p. 163).<sup>18</sup>

Compreender o passado, a formação docente ocorrida em um determinado tempo e lugar por meio da memória que veio à tona nos depoimentos de alunas que fizeram parte desse passado foi de fundamental importância para revelar aspectos essenciais e únicos que de outro modo não seria possível conhecê-los.

Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Na aurora da civilização grega ela era evidência e êxtase. O passado revelado desse modo não é o antecedente do presente, é a sua fonte (1994, p.89).<sup>19</sup>

Em busca da fonte do conhecimento sobre a formação docente, optamos por buscar auxílio das lembranças que apesar de não reconstruir o tempo também não o anula, o

<sup>16</sup> Para NORA (1993), os lugares da memória apresentam a função de recompor o elo de ligação entre o passado e o presente.

<sup>17</sup> BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: companhia das letras, 1994.

<sup>18</sup> LE GOFF, Jaques. Memória – história. Trad. Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: Enciclopédia Einaud, v.1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984

<sup>19</sup> BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: companhia das letras, 1994, p. 89.

resgate da memória faz “cair a barreira que separa o presente do passado” (1994, p.82)<sup>20</sup> trazendo à luz o que esteve escondido pelo tempo.

O tempo, muitas vezes se faz compreendido por meio da memória de pessoas idosas que vivenciaram experiências únicas e que tem muito a lembrar e lembram muito bem. Nesse estudo, recorreremos a história colhida pela memória de pessoas que já trabalharam, experienciaram, exerceram e/ou ainda exercem uma função social durante parte significativa de suas vidas.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente (1994, p.82).<sup>21</sup>

A história reconstruída por meio da memória de velhos toma como base para essa reconstrução as narrativas de sujeitos que muitas vezes já não são mais membros ativos da sociedade, mas que foram um dia, daqueles que apesar de não serem mais os propulsores da sociedade atual, assumem outra função social, a de lembrar e contar às novas gerações a sua história, suas origens, seus aprendizados sempre ligados aos fatores sociais, políticos e ideológicos da sociedade em que viveram.

Existem aspectos de nossa cultura que só poderemos alcançar com o auxílio das gerações anteriores à nossa, os relatos desses sujeitos não se esgotam na rememoração dos diferentes contextos no qual estiveram inseridos, seja social, político ou educacional. Refletem assim, sobre as suas histórias individuais, inseridas na história coletiva, sobre a história particular inserida na história social, fazendo uma análise da conjuntura social, política e econômica da ocasião. Assim,

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos tem de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar. Não se deixam para trás essas coisas, como desnecessárias. Esta força, essa vontade de revivescência, arranca do que passou a ser caráter transitório, faz com que entre de modo construtivo no presente (BOSI, 1994, p.74).<sup>22</sup>

Reviver a história que se passou no espaço escolar, enquanto espaço coletivo e institucional é reconhecer o esse locus de formação docente dinamicamente constituído por práticas e estratégias que constituem representações sociais, as quais caracterizam e configuram a realidade e os lugares que são definidos pelas ações dos sujeitos históricos.

As vivências e práticas desses sujeitos numa instituição escolar são permeadas de subjetividade, para entendê-las se faz necessário recorrer à compreensão das identidades construídas nesses determinados espaços sociais, que também se configuram como

<sup>20</sup> BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: companhia das letras, 1994, p. 82.

<sup>21</sup> IBIDEM.

<sup>22</sup> BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: companhia das letras, 1994, p. 74.

espaços de memória. Esses espaços de memória, por sua vez, se configuram no interior das instituições escolares, dentre outros lugares e que representam as práticas cotidianas de um determinado grupo.

As escolas, onde estudaram, se formaram professoras e onde atuaram como docentes apresentam-se como lugares de memória, não pela memória histórica de cada uma dessas instituições, mas pela memória de formação dos que por elas passaram e ali configuraram identidades, vivências e subjetividades de um espaço escolar. São nesses espaços de coletividade, constituído por diferentes concepções e diferentes vivências que se formam as representações, pois são neles, em meio aos embates cotidianos, contradições, conflitos, buscas é que ocorrem as relações com o outro e, “Ao tomar essas concepções e a vivência para uma análise crítica é que o sujeito organiza o seu “concebido” e o seu “vivido” [...] é na confluência do concebido e do vivido que as representações se formam”. (1997, p.38).<sup>23</sup>

Nesse sentido, há uma forte relação, um entrelaçamento entre a vivência social que experimentamos e as concepções que construímos ao longo da carreira. Enquanto sujeitos, o nosso aprendizado e o exercício de nossa profissão estão ancorados nessas instancias delineadoras de nossas maneiras de pensar e agir. De certa forma, podemos dizer que construímos conhecimentos e saberes, a partir de reflexões, acerca do que concebemos, assim como das diversas situações vivenciadas nos contextos sociais dos quais participamos. Essas diferentes instâncias de conhecimento se constituem em formas de organizar nossas percepções do real, são “[...] delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (1990, p.17).<sup>24</sup>

Compreendemos que a formação docente no interior das instituições educacionais seja uma construção social, não se pode negar que suas representações é que estruturam, dão forma, organizam seus conhecimentos. Voltar o olhar para as práticas de formação docente significa captar suas práticas cotidianas considerando que esses sujeitos estiveram envolvidos não só pelos elementos pertinentes ao contexto escolar, mas também pelas diversas dimensões que os cercam.

Nesse sentido, pensar a educação escolar de forma generalizada seria um desrespeito, uma vez que, cada instituição possui especificidades que as tornam únicas e refletem os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos que as movimentam.

Se a memória pertence a História a Oral. A narrativa de fatos passados tanto escrito quanto oralizadas só acontece por conta do que chamamos ou reconhecemos como memória. Em nosso cotidiano a memória aparece já de forma reconhecida e ligada diretamente a fatos que já aconteceram, que estão guardados em algum lugar: em nossa cabeça, em nossas caixas de retratos, de cartas, de objetos de recordação e etc.. Ao falarmos de uma pessoa muito querida e dos momentos que passamos ao lado dela, lembramos de fatos, de lugares, de diálogos, cenas vividas, temos uma memória. Quando lemos alguma poesia, algum texto importante ou que de alguma forma nos tocou, ao

<sup>23</sup> PENIM, Sonia T. de Souza. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1997, p. 38, aspas da autora.

<sup>24</sup> CHARTIER, Roger. A história Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, p. 17.

tentarmos fazer alusão a este texto recobramos a nossa memória para poder trazê-lo para o tempo presente. Quando escrevemos ou produzimos algo no computador, guardamos na memória interna deste para ficar arquivado até que precisemos fazer uso daquilo que ficou guardado em sua memória. No dia a dia de nossas vidas fazemos uso dessa memória para viver nosso mundo, significá-lo e guardá-lo dentro da gente.

Atualmente é possível afirmar que a memória é confiável, é algo própria da condição humana, que está instituída no movimento de viver em sociedade e de (re)construí-la. Para Freitas (2006) os estudos sobre memória, tanto individual, quanto coletiva, são ainda insipientes. As tentativas de definições do termo ainda são débitos que as ciências de uma maneira geral estabeleceram com a memória. É necessário entender que independente das faltas cometidas pelas ciências diversas, a memória sempre esteve presente de alguma maneira no desenrolar da história dos homens. “Na Antiguidade Clássica, os gregos fizeram da memória uma Deusa, Mnemósine.” (FERREIRA, 2006, p. 52) que tinha a responsabilidade de lembrar aos homens os heróis e seus feitos. A memória também era uma característica dos poetas líricos que passavam a serem vistos como guardadores de tudo.

Para Aristóteles, segundo a autora citada no parágrafo anterior, a memória se divide em (mnemê) – faculdade de conservar o passado; e *mamnesi* (reminiscência) – faculdade de evocar voluntariamente esse passado por esforço intelectual. Já Platão tenta apresentar como o fenômeno da memória acontece e afirma que ela é uma “impressão” – traços depositados e gravados em nós e que varia de acordo com os indivíduos. Na idade Média, em decorrência do Cristianismo, a memória “passará por várias transformações. A característica da *recordação* fará parte da composição desse espaço religioso, uma vez que recordar o Cristo e seus feitos para salvar a humanidade será a premissa para as religiões que nascem nesse momento histórico.

Para a História do Homem moderno a memória possui outra condição diante de se pensar e conduzir a vida social. O advento da Ciência Cartesiana deixará a *memória* num “quarto escuro”, na medida em que os acontecimentos, ou melhor, as verdades só serão reconhecidas como tal a partir de uma orientação passível de mensuração, de objetividade, de comprovação concreta daquilo que se diz sentir ou pensar.

Assim, construímos uma modernidade deixando de lado as vozes da memória como constituidora de valores, de saberes, de orientações de vida social ou em grupo para dar vazão a valorização do tempo presente e futuro desenraizados. Aqui lembramos, do já escrito anteriormente, que a história pautada em documentos escritos, de fontes consideradas seguras era considerada uma história válida, verdadeira, confiável de ser consultada para a construção de outros saberes, outras histórias. Por outro lado os relatos, as tradições orais, as histórias narradas por pessoas deixam de ter importância nesse universo moderno para dar vazão à história do colossal, dos metarelatos, das grandes verdades.

No século XVIII o Iluminismo injetou uma considerável medida de racionalismo e ceticismo nos escritos da história. A consciência história nasceu naquele período. Os iluministas criticaram as teorias mnemônicas (decorebas) e a tradição escolástica; desprezaram o passado e a memória, porque afetivas. Vislumbraram uma memória técnico-científica do conhecimento acumulado, e o historiador buscou a ação racional (FREITAS, 2006, p. 56).

Com o nascimento do Romantismo na Alemanha e em outros países da Europa no século XVIII, a Historiografia ganha espaço.

Com seu caráter nacionalista, essa historiografia é a história de um povo enquanto nação. [...] História é sinônimo de memória, havendo uma relação de fusão. Elas não se distinguem. A história se apodera da memória coletiva e a transcreve em palavras. É nesse momento que a história dá voz ao povo pela primeira vez. O século XIX, portanto, é o momento da perda da memória, ou melhor, ela vai se ancorar na história. (FREITAS, 2006, p. 57-58).

Se durante a Idade Média a memória sobrevive através dos contos orais, durante a idade moderna ela se mantém viva através dos romances, da poesia, dos contos populares em vários países as Europa. Inversamente, aos movimentos da história moderna, a memória se emancipa da história, a autora afirma que nesse processo a memória se tornou assunto da Literatura, na figura de Proust, da Filosofia com Bergson, da Psicologia, como disciplina por intermédio de Freud e da Sociologia, através de Halbwachs. Com isso ela ainda afirma que os historiadores têm um domínio limitado no campo da memória.

Em nossas leituras, para um maior entendimento acerca desse termo dentro da área da História Oral, descobrimos que o ponto de partida dos estudos contemporâneos apontam Bergson (1999), que escreve em 1939, em Paris, no seu livro *Matéria e Memória*. Este livro é um ponto de partida para autores que refletem a forma como este autor aborda a questão da memória e propõe uma ruptura de entendimento sobre o que Bergson nos apresenta em seu livro o que ele chama de “Teoria da Memória”. De maneira abreviada, podemos dizer que para tal autor, primeiramente “o passado sobrevive sob duas formas distintas: 1) em um mecanismo motor; 2) em lembranças independentes.” (1999, p. 84).

Para tanto, ele define duas formas de memória: na 1ª há um processo de impressão de uma “lembrança” que seria uma experiência mais sensível, mais voltada para o ato da memorização e está mais ligada ao que ele chamou de *hábito*. A segunda estaria ligada o que ele chamou de *ação*. Para exemplificar essas diferenças entre ambas, ele apresenta o seguinte exemplo

estudo uma lição. E para aprendê-la de cor leio-a primeiramente escandindo cada verso; repito-a em seguida um certo número de vezes. A cada nova leitura efetua-se um processo; as palavras ligam-se cada vez melhor; acabam por se organizar juntas. Nesse momento preciso sei minha lição de cor; dizemos que ela tornou-se lembrança, que ela se imprimiu em minha memória (BERGSON, 1999, p. 85).

Aqui, ele explica que a primeira leitura, onde há um processo de decomposição e recomposição de lido, onde aconteceu um processo de decorar, há uma memória pelo *hábito*, é a memória adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Já as leituras que a sucedem, segunda ou terceira, passam pelo plano do torna-se lembrança, que seria uma segunda condição da memória. Então na sua construção a memória se dá de forma independente de seu meio social, se dá de forma introspectiva. Como afirma Bosi

o que o método introspectivo de Bergson sugere é o fato da conservação dos estados psíquicos já vividos; conservação nos permite escolher entre as alternativas que um novo estímulo pode oferecer. A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida (1994, p. 47).

Bergson dá para a memória como algo distante do fenômeno social. A conservação está ligada a idéia de algo que pára no tempo que só é acrescentado. Que se mantém intacto no sujeito independente da história vivida por cada um e suas relações construídas a partir das experiências vividas.

Construindo-se a Bergson, Halbwachs (2006) liga a memória da pessoa à memória do grupo, herdeiro do pensamento de Durkheim que dilui o indivíduo no grupo, por afirmar que o grupo age de forma coercitiva ao indivíduo, para Halbwachs a memória da pessoa está intimamente ligada ao grupo que pertence.

Nas palavras de Bosi (2009) o caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo este autor Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas fazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.

Bosi (2004) faz uma pergunta na página 60 de seu livro “Memória de Velhos”, a partir das reflexões feitas sobre Bergson e Halbwachs que inicia suas reflexões sobre tais memórias: a memória do velho é uma evocação pura, onírica, do passado (memória por excelência de Bergson) ou um trabalho de refacção deste?

Apropriamos-nos desta questão para fazê-la como alusão aos professores: a memória de professores é uma evocação pura, onírica, do passado (memória por excelência de Bergson) ou um trabalho de refacção deste?

Concordando com Bosi, que é influenciada pela perspectiva de Halbwachs, a memória é um movimento de recomposição do vivido, de reestruturação de ações presentes, releitura de passagens pela história de acordo com suas experiências do presente. Lembrar é uma ação coletiva, pois recontar a experiência vivida, no caso dessas professoras, é trazer para o presente, experiências que foram construídas e partilhadas com vários sujeitos durante sua vida: professores, alunos, pais, maridos, esposas, amigos, filhos e todo um grupo que influenciou na constituição daquela memória sobre o fato: a carreira como professora primária.

Podemos afirmar que a memória aqui foi compreendida como uma composição necessária no processo do falar sobre a formação, sobre a trajetória, sobre o dia a dia de se tornar docente, de viver cada um seu ciclo profissional, de se encontrar com o ser e tornar-se professor.

Como um dos instrumentos mais importante da pesquisa para nós é a construção dos roteiros de entrevistas, pois elas nos proporcionam a constituição de indícios, importantes que auxiliam as análises e interpretações sobre os temas de estudo. A entrevista tem sido concebida por nós como um espaço de interação social e de articulação entre a linguagem e a memória. Assim, foi um momento de aprendizado coletivo. Com

as entrevistas objetivamos nos aproximar desse universo de representação e constituição dos modos pelos quais os narradores elaboram e significam suas práticas e seu exercício profissional. Dessa forma, o cruzamento com as Fontes documentais e impressas com as narrativas nos possibilitou ampliar e ressignificar tais trajetórias.

Aqui apresentamos alguns passos apontados por Alberti no processo de composição dos registros e transcrições das entrevistas: 1- no início da transcrição, fazer um cabeçalho informando: nome do entrevistado, local da entrevista, nome (s) do (s) entrevistador (res), nome do projeto, nome completo do transcritor e data de transcrição. Aqui, acrescentei mais algumas informações do tipo: classe, disciplina que leciona, ano de ingresso na instituição e etc (2005, p. 183). A realização das entrevistas para Alberti é

em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjuntura do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: da parte do entrevistado, um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto, tem-se então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, e, por isso mesmo, com linguagem, cultura e saberes diferentes, que interagem e dialogam sobre um mesmo assunto. (2005, p. 101).

A escolha da entrevista temática como o instrumento principal de nossas pesquisas é condição da metodologia escolhida. Na História Oral as narrativas são colhidas a partir de um roteiro estabelecido de acordo com os objetivos das pesquisas.

Cada entrevista deve ser transcrita pelo próprio pesquisador e entregue para os sujeitos, pessoalmente, para que possam fazer suas leituras e conseqüentemente, realizarem as autorizações de utilização.

Para o processo de transcrição, os pesquisadores devem observar as regras da História Oral. Temos tomado como referência duas autoras: Alberti (2005) e Freitas (2006). Ambas comungam da necessidade dos seguintes passos: 1) Transcrição na íntegra, quando esta estiver relacionada a projetos acadêmicos, como é o nosso caso;

2) Leitura e conferência do material; 3) Envio do texto para o depoente para correção de nomes próprios, datas, termos técnicos, retirada ou acréscimo de alguma fala – lembrando ao colaborador que o texto deverá ser mantido o mais fiel possível às condições naturais da fala deles; 4) Cuidado para manter o texto da forma mais natural possível, para não descaracterizar o questão da oralidade; 5) Ser o mais fiel possível ao que foi dito, tomando cuidado com as redundâncias e excesso de vícios de linguagem.

Freitas (2006) aponta “a desvantagem da transcrição de uma entrevista é que essa, de uma certa forma, impede a percepção de elementos importantes como o tom e velocidade da voz, as pausas, as lágrimas, etc. Embora a transcrição permita uma maior divulgação do material, a partir do momento em que se estabelece no depoimento a adoção de normas e padrões cultos rigorosos, ela acaba descaracterizando a fala original e todo um contexto em que foi produzida. (p. 99-100)

Para Meihy (1996), ao fazermos uma opção pela História Oral, seja ela no gênero que for, estamos fazendo uma opção pela mudança da lógica dos papéis até então encarnados pelo “pesquisador” e pelo “pesquisado”. O pesquisador deixa de ser um analista, um editor que mexe com o documento de forma muito independente, para ser um *oralista* – aquela pessoa que tem uma dependência direta com seu colaborador. Nas palavras de Meihy (1996),

É por isto que a boa História Oral rompe com a tradição de superadas práticas de áreas que tratam o depoente como objeto, como ator, como informante. No lugar deste estoque que adjetiva o parceiro que presta o depoimento como apêndice da pesquisa, apresentamos o conceito de *colaborador*<sup>25</sup>, dando sentido a uma nova relação entre quem faz a entrevista e quem presta a narrativa. A parceria de quem colhe um depoimento fica a ponto de exigir autorizações, registros de “mentiras” que escapam à liberdade absoluta de quem a equipara, por exemplo, com documentos escritos. (1996, p.11).

Outra idéia que também deve ser explicitada como um entendimento nosso quanto às mudanças de lugares entre pesquisadores e pesquisados, é o de justamente trazer para estes pesquisados a concepção de *documento vivo*, expressão também usada por Meihy (1996) para qualificar a condição dos depoimentos apresentados pelos professores. A idéia de tornar-se documento vivo válido de uma vez por todas as vozes daqueles que escrevem e se inscrevem na história dos homens. Posto isso, podemos afirmar que alguns desafios foram lançados durante a escrita deste trabalho: assumir essa interatividade entre oralista (eu) e professora, e tornar as vozes de outros professores em *documentos vivos*.

### Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. (trad. Paulo Noves). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 291p. (Coleção Tópicos).
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994. 484p.
- BRITO, T. T. R. O currículo da pós-graduação: formando professores para o exercício do magistério superior?: análise a partir da realidade de professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais/Brasil. In. **ANAIS do IX Colóquio Sobre Questões Curriculares e V Colóquio Luso Brasileiro**. Porto/PT, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: percorrendo caminhos e encontrando representações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2006. 216f.

<sup>25</sup> Destaque feito pelo autor.

- CASTANHO, M. E. L. M. **Prática Docente no Ensino Superior e História Oral Temática**. 2000. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403p.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403p.PDF). Acesso em: 15 jan. 2008.
- CASTELS, M. **O poder da identidade: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. v.2. (Trad. Klauss Brandini Gerhardt). São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Teorema. 1993. (Coleção Terra Nostra).
- CORREA, R. **La aproximacion biográfica como una opcion epistemológica, ética e metodológica**. Em *Proposiciones*. Vol. 29, Santiago do Chile: Ediciones SUR, 2001. Disponível em: <http://www.sitiosur.cl/publicacionesdescarga.php?id=3260&nunico=15000029>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- DE GAULEJAC, V. Histórias de vida e sociologia clínica. **Revista Temas Sociales**. Santiago do Chile: Ediciones SUR, v. 23, mayo, 1999. 1ª Edición. Disponível em: [www.sitiosur.cl/publicaciones/Temas\\_Sociales/TemasSociales023.pdf](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Temas_Sociales/TemasSociales023.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2006.
- DELGADO, L. de A. N. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ERIKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- \_\_\_\_\_. Reflexiones sobre El ciclo de vida Del Doctor Borg. In. ERICSON, E. (Org.). **La adultez**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1981. p. 14-57.
- FERREIRA, M. de M. História Oral: um inventário das diferenças. In. \_\_\_\_\_. (Org.) **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994. 172 p.
- FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas/SP: Papyrus, 1997. 230p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREITAS, S. M. de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. Ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. (trad. Beatriz Sidou). São Paulo: Centauro, 2006. 224p.
- HARRES, M. M. Aproximações entre história de vida e autobiografia: desafios da memória. **Revista História Unisinos**. Vol. 8, n. 10. Jul/Dez. p. 143-156, 2004.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In. NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- HUBERMAN, M. **La Vie dès enseignants: évolution et bilan d'une profession**. Paris, Neuchâtel (Switzerland): Delachaux et Niestlé, 1989.
- HUBERMAN, S. **Cómo se Forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión**. – Buenos Aires, Ar: Paidós, 2000.
- JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa Formação, 2002.
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

LEVINSON, D. Hacia una concepción Del curso de la vida adulta. In. SMELSER, N., ERIKSON, E. (Ed). **Trabalho y amor en la idade adulta**. Barcelona: Grijalbo, 1982. p. 371-408.

\_\_\_\_\_. A conception of adult development. **American Psychologist**, v. 41, n.1, p. 3-13, 1986.

LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. 220p.

MELO NETO, J. C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, 207p.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1. 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e auto-formação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Revista Pro-posições**, v. 15, n. 2 (44) – maio/ago. 2003.

NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, V. F. de (org.). **Narrativas e saberes docentes**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos do tornar-se professor(a). In. OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49-65.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “ dizível” . In: SIMSON, Olga Moraes Von. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIEGEL, K. **Foundations of dialectical Psychology**. New York: Academic Press, 1979.

SANTOS, S. M. dos; ARAÚJO, O. R. de. História Oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**. n. 6. Jan/dez. Uberlândia: Edufu, 2007.

SANTOS, S. M. dos. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2001.

SOUZA E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**; Marie-Christine Josso, Prefácio. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nas áreas das ciências sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2004. 344 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001. 325p.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WACHHOLZ, C. R.; OTT, E. **Pesquisa Documental e História Oral Temática: sua utilização na elaboração de biografia de professores e pesquisadores a área contábil no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos72007/496.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2009.

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*



RESENHA

---

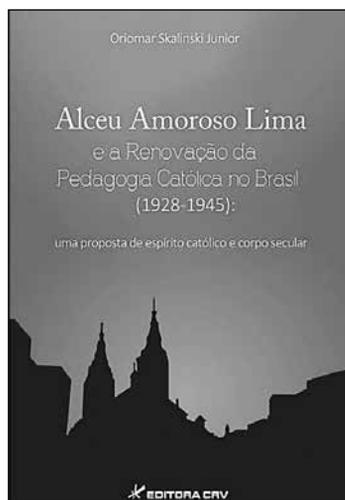
*BOOK REVIEW*



## UM INTELLECTUAL ENTRE O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA

*Um Intellectual entre o Estado e a Igreja Católica*

William Robson Cazavechia




---

SKALINSKI Junior, Oriomar. *Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular*. Apresentação: César de Alencar Arnaut de Toledo. Prefácio: Névio de Campos. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. 153p.

---

O livro em questão é o resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de nível doutorado defendida no ano de 2014. A proposição da tese contribuiu significativamente para a compreensão da história da educação no Brasil. Retrata a atuação intelectual de um dos mais influentes pensadores católicos no país, Alceu Amoroso Lima (1893-1983). Para tal intento, a perspicácia da escolha do referencial gramsciano de análise (Arnaud de Toledo) que demarca a atuação do intelectual pelos meandros da sociedade civil e política, o coloca ao lado de modelos explicativos propostos recentemente pelo labor historiográfico da educação.

No caso aqui, diz respeito à construção do bloco histórico hegemônico no Brasil nas primeiras décadas da República (mais especificamente a década de 30). A educação como propósito, meio e estratégia para atingir, desde à formação de seus próprios intelectuais às conquistas constitucionais e à proposição da cosmovisão católica como sentido último do processo de formação da pessoa. Processo formativo esse que irá definir, talhar, proteger e formar a cultura do Brasil, e, conseqüentemente, resguardar a tradição que o descobriu. Em outras palavras, a organização da cultura ficará por conta da Igreja Católica, uma vez que, somente considerando a espiritualidade poderemos formar integralmente a pessoa humana. O que se quer é um humanismo superior, portanto, cristão, conforme Alceu.

Assim, se procura analisar sua atuação cujo objetivo era a renovação da pedagogia católica. Destaca sua atuação à frente de entidades laicas, como editor da revista *A Ordem* e a direção do Centro D. Vital; suas relações com o Estado, nas pessoas de seus ministros e outros atuantes em seu aparato burocrático; como também, em sua produção teórica apresentada em forma de artigos para jornais, revistas, livros e tribunas. Aqui está a especificidade do texto. Uma vez que, a análise da atuação de “Dr. Alceu”, a partir do recorte proposto entre os anos de 1928 e 1945, diz respeito ao modo como contribuiu para organizar a cultura dita nacional e nacionalizante, a partir do propalar, enquanto uma das vozes oficiais, os princípios católicos no campo da educação.

A edição publicada pela Editora CRV de Curitiba/PR cumpre as prerrogativas de um bom trabalho editorial. O papel Pólen 80 g deixa a leitura mais agradável devido à sua cor amarelada. Nas abas encontramos, na capa e contracapa respectivamente, uma breve descrição da pesquisa e informações sobre a trajetória e atuação de Oriomar Skalinski Junior. O conselho editorial cujo Editor-chefe é Railson Moura contempla uma exigência significativa quanto à legitimidade do livro.

O livro é apresentado por César de Alencar Arnaut de Toledo, orientador da pesquisa. Segue-se o Sumário que nos permite a visualização da inteireza do texto, seguido do Prefácio, dividido em três partes. Uma breve Introdução de cinco páginas cumpre sua função como tal de demonstrar os elementos exigidos para o desenvolvimento da tese. São enunciadas as disposições gerais da problemática, o objetivo, as fontes, justificativas, contribuições da pesquisa, a metodologia e a ferramenta conceitual seguidos de seus conceitos principais. Por fim, as sínteses das partes que procuram demonstrar a tese. Sejam elas: Capítulo 1 – O Brasil na Aurora do Século XX: intelectuais, hegemonia e educação (pp.23-48). Capítulo 2 – A Direção intelectual de Alceu Amoroso Lima Como Elemento Renovador da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945) (pp.49-94). Capítulo 3 – Alceu Amoroso Lima e a Renovação da Pedagogia Católica em Debates Pedagógicos (1931) e em Humanismo Pedagógico (1944) (pp.95-138). Estas partes são seguidas da Conclusão (pp. 139-144) e Referências (145-143).

Na Introdução, ao apresentar a pesquisa e seus procedimentos, destaca algumas categorias gramscianas com os quais procederá sua análise. Pesquisa bibliográfica e documental quanto ao campo educacional analisado na medida de suas relações com o bloco histórico. Entendido como “o conjunto, complexo e contraditório, de relações concretas entre superestrutura e infraestrutura” (p.19), conceito agregador que se refere “simultaneamente à economia, à política e à cultura de uma situação histórica precisa e lhes dá unidade” (p.19). A superestrutura, decisiva para a construção da hegemonia, se divide em: sociedade civil, âmbito ideológico/cultural que conjuga organizações e instituições privadas; e, sociedade política, aparelho do Estado. Na mediação entre a economia e o aparelho estatal são postas as arenas de disputas pela hegemonia. A sociedade civil se torna o lugar privilegiado de ação da intelectualidade na direção do bloco histórico. O intelectual é o “agente capaz de fazer a ligação entre a estrutura e a superestrutura” (p.20) e “influenciar a organização da cultura” (p.20). Alceu Amoroso Lima, então, é compreendido como o vetor da cosmovisão católica nas disputas da Igreja pela hegemonia no seio do bloco histórico.

O Capítulo 1, se reporta às mudanças no setor econômico brasileiro nas décadas em que a transição da monarquia à República. Com a passagem do modelo agrário-comercial para o urbano-industrial, definiram-se as condições de uma onda de conflitos na esfera cultural. São enfatizadas as disputas entre os grupos de intelectuais católicos e liberais, decisivas na luta pela hegemonia, que influenciaram os rumos do país no início do século XX. Foram eles disseminadores de projetos e de práticas políticas e culturais, aglutinadores de pessoas em prol desses propósitos que visavam fins específicos por meio da conformação da vida cotidiana. Dividido em sub tópicos que procuram evidenciar

os Intelectuais, o Estado e a Igreja Católica; a educação como área estratégica para a construção da hegemonia; e, a instituição da ABE que inicialmente concilia intelectuais que defendem diferentes interesses dedicados à causa da educação; Alceu Amoroso Lima ocupa posição decisiva como liderança intelectual que se empenhou na defesa e na reforma da tradição católica, temática que será desenvolvida no segundo capítulo.

A segunda parte do texto, o Capítulo II, está subdividido em duas outras partes que garante a análise da trajetória de Alceu Amoroso Lima em sua articulação com a direção cultural e ideológica encetada pela Igreja Católica. São destacados, portanto, os principais embates ocorridos na sociedade civil e política brasileiras conforme a intenção da pesquisa. Conforme Skalinski, são quatro: luta pelo retorno do ensino religioso; disputas em torno da Constituição de 1934 (Alceu como secretário da LEC); construção de um projeto de ensino superior pela Igreja que culmina na criação da Universidade Católica; e, a Ação Católica Brasileira como diretora e coordenadora da militância na Era Vargas.

O exame se detém na atuação de Alceu Amoroso Lima, sobretudo, no que diz respeito à sua ação intelectual no campo da educação. A primeira parte destaca sua trajetória até sua conversão ao catolicismo enquanto a segunda o compreende no seio do bloco histórico. Depura, portanto, no trato com suas fontes, o intelectual como agente político.

Articulam-se as lutas em prol dos interesses católicos em salvaguardar a tradição para garantir ao país sua identidade, os temas sobre o ensino religioso, a Constituição de 1934, a disposição das condições para a abertura da Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Ação Católica Brasileira. Em todas estas lutas empenha-se devido às forças do pragmatismo americano ou do comunismo que se erradicava pelo mundo. Secularismo e anticlericalismo que ou visavam a formação de um país secularizado e fragmentado pela democracia burguesa ou corrompido pelo materialismo socialista. A conquista do ensino religioso, promulgadas na Constituição 1934, juntamente com o reconhecimento das faculdades católicas em 1942 e posterior reconhecimento como universidade em 1946, foram sinônimo da expansão dos interesses católicos no campo educacional. Reconhecidos como tais pela Ação Católica Brasileira, pois previa em sua estratégia e atuação a participação efetiva do laicato afim de ampliar seu alcance e influência na cultura. No Brasil sobre aos cuidados de Dom Sebastião Leme, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca a Ação Católica Brasileira, seguindo o modelo adotado na França e na Itália, atinge seus principais objetivos. Sobretudo, quando em sua direção esteve Alceu Amoroso Lima.

Ao Capítulo terceiro ficaram reservadas às análises das obras de Alceu Amoroso Lima conforme delimitação e análise proposta do objeto. Os livros publicados nos anos de 1931 e 1944, **Debates Pedagógicos** e **Humanismo Pedagógico: estudos de filosofia da educação** respectivamente, são livros dedicados exclusivamente aos temas da ação pedagógica e da educação conforme assim os entendem um dos influentes intelectuais católicos no período. Como evidencia Skalinski, Dr. Alceu passa atuar como um “construtor de pontes” (p.109) entre a renovação do pensamento político e social e os princípios católicos, “entre a militância católica e intelectuais de outras esferas das sociedades civil e política” (p.109). Esses dois textos são frutos desse seu empenho e militância pelo direcionamento católico da educação no país. O primeiro, mais ocupados

com a defesa da posição católica quanto às conquistas garantidas na Constituição. No segundo, já um tanto despreocupado com a formação de professores católicos, se dedica às questões filosóficas mais amplas, como visão de mundo católica.

Skalinski divide o livro *Debates Pedagógicos* (1931) em quatro blocos principais para análise e classificação. Segundo ele, encontramos uma série de debates travados na imprensa cujo tema comum é “a proposta de recuperação e de revitalização da função filosófica que deveria caber à pedagogia católica, em todos os níveis de ensino” (p.96). No primeiro dos blocos de análise, então, aponta em Lima, as circunstâncias históricas da iminente chegada da civilização americana. Expõe que “América protestante” (p.97), disseminadora do individualismo, se opõe à “América Católica” (p.97), que mantém nos valores tradicionais a unidade do país. Conclama à abertura ponderada aos elementos renovadores da modernização pedagógica promovida pelas ciências sistematizando princípios que deveriam governar a educação cristã. Desse modo, sustentava sua crítica ao laicismo do sistema pedagógico republicano promovendo um modelo de pedagogia integral “capaz de oferecer uma finalidade espiritual/moral (princípios cristãos) ao processo pedagógico” (p.99).

Em continuidade da análise das obras, Skalinski indica que em *Humanismo Pedagógico*, livro resultado de uma reunião de textos correspondentes ao período de 1931-1943, é possível verificar os desdobramentos de seu pensamento de Alceu quanto à educação e a prática pedagógica. A análise do autor, como a do texto anterior, nos oferece uma descrição do livro em seus detalhes. Embora não nos deteremos neles, é importante ressaltar que a partir dele que a análise de Skalinski se perfaz de modo a evidenciar o objetivo do livro: discutir os fins da educação de “possibilitar ao homem a realização enquanto ser integral” (p.110). São expostos princípios de ordem geral e particular. Os da ordem geral diz respeito ao entendimento do próprio homem como pessoa. Pessoa para qual aponta a finalidade do processo educativo. Os meios desse processo, escola-universidade, ou a sociedade não podem ser colocadas nesta disposição. Afinal o fim é o desenvolvimento pleno do ser humano na pessoa humana e pela pessoa humana. Nesse sentido, a educação não é somente um direito. A natureza humana traz em si o dever de educar-se. Conceito importante de tal proposição que se opõe ao materialismo e a sociologismo, seus principais interlocutores, pois estes “abririam espaço par que o Estado se impusesse enquanto autoridade educativa máxima, sobrepondo-se à Família e à Igreja” (p.103). Se opõe preservando seu alinhamento já presente em *Debates Pedagógicos* com a encíclica de PIO XI de 1929 que dispõe que estas são as sociedades que ocupam posições decisivas “na composição do ideal pedagógico” católico que orienta a formação humana.

A educação como meio e não como fim diz respeito às particularidades da “formação nacional” (p.113) na medida em que se coloca como ponto indispensável à formação moral e social da nacionalidade fortalecendo os elementos unificadores da cultura brasileira. São esses princípios universais que orientam o trato com as especificidades regionais da organização educacional do país. “Negar o Brasil a sua brasilidade” (p.113) é ignorar a tradição que o coloca na história do cristianismo, o “melhor de nossa civilização”, diz o intelectual do laicato católico conforme Skalinski Jr. (p.113). Assim, podemos reconhecer

na ação de Amoroso Lima uma “travessia” (p.123) que se sustenta naquilo que se definiu como sua principal contribuição, a “aplicação do corpo doutrinal católico, à realidade específica do Brasil” (p.123).

Aí está a chave para a compreensão de seu pensamento. A partir de sua adoção sistemática das doutrinas católicas em seus debates práticos-cotidianos sustentados pela Cartar Encíclica **Divini Illius Magistri** – Acerca da Educação Cristã da Juventude (1929), de PIO XI, define sua ação prática no cotidiano político do país. Sua ação prática era sempre sustentada por uma linha idealista de interpretação. Nessa metafísica do social, conforme orientações da encíclica, sua fase autoritária vinculada à tradição aristotélica-tomista, acompanha a lida da própria Igreja em seu combate ao comunismo, estabelece alianças de cooperação com o regime autoritário da direita, com o Integralismo. Entre os atuais estudos sobre intelectuais brasileiros a obra promove uma avaliação da atuação de Alceu Amoroso Lima em sua participação direta na construção da Hegemonia católica pela via da educação, ou seja, no âmbito da cultura, agente capaz conferir organicidade e coesão ao bloco histórico.

A religião e a educação têm histórico de uma relação já algum tempo. Uma vez orientado pela filosofia cristã e pelos Estados modernos, a Europa colonizadora se fez presente no mundo inteiro. No século XX o secularismo e o comunismo “ganham corpo no meio universitário, educacional e jurídico brasileiros” (p.129). Talvez seja esse um dos aspectos da religião cristã que se destaque na obra. A instituição Igreja, provê a filosofia da ordem moral e ética. Representa os princípios superiores e espirituais da humanidade e, portanto, se perfaz no tempo histórico, mas nele não se detém. Seu esforço consiste na reelaboração hermenêutica de suas doutrinas prevendo-se sempre como elite cultural provedora de razão e sentido para o fado do trabalho. Elemento presente também no positivismo que se coloca como filosofia do humanismo superior aliado aos interesses do Estado Burguês e liberal. Suas instituições representantes são empresas e corporações também de atuação mundial. Em termos de conjuntura, os conflitos vivenciados pelos intelectuais brasileiros, foram conflitos que já despontavam os dilemas de uma nova ordem produtiva mundial. Como na Itália de Gramsci, onde o autoritarismo fascista transitou da produção rural das oligarquias, para produção industrial depois do rearranjo desta elite antes aliadas ao Império, agora aliadas ao Estado Imperialista.

À educação, como área estratégica na construção de uma nova hegemonia, vale ainda a reflexão quanto à utilização das mídias (especificamente o rádio) nesse momento de formação do novo bloco histórico hegemônico cultural e espiritualmente orientado pelo catolicismo de Alceu Amoroso Lima. Contato entre educação e comunicação que poderá ainda, mesmo se tratando do estudo de um autor já tão estudado como Tristão de Athayde, esclarecer um elo significativo da estratégia educacional na construção da nova hegemonia. Hegemonia que amalgama Estado laico e cosmovisão católica nas origens do que viemos a conhecer como sociedade de massa.

Estado regido por uma constituinte de filosofia cristã. Essa foi a proposta. Quando não, foi aquela do “amor como princípio e a ordem como base; o progresso como meta” de Conte. Ordem e Progresso cravados agora na bandeira imperial. Tanto pela elite burguesa

liberal, quanto pela elite católica conservadora, o trabalhador continuava imiscuído, tornado trapo, em meio à uma adaptação das elites. Conflito de elites em se propor diretrizes da mediação cultural entre as diferentes sociedades, sem que a religião supra as do Estado e sem que o Estado suprima àquelas da religião. Embora tais conflitos e consensos tenham produzido conquistas para o povo, ainda sim foram as elites anticomunistas que direcionaram os rumos políticos e culturais do país. Seja pelo Idealismo neotomista, pelo relativismo pós-moderno do liberalismo ou pelo neopositivismo do neoliberalismo, como diz Sartre, a filosofia continua sendo uma visão de mundo, um ideal que constitui o humano. Para Gramsci, uma ideologia difundida, organizadora das massas humanas, em razão da construção de uma hegemonia, e, portanto, de coesão de um bloco histórico.

A leitura do livro é recomendada a todos os pesquisadores, professores e estudantes dedicados esclarecer os enlaces e articulações políticas, econômicas, religiosas e sociais que a história do Brasil pode evidenciar. Ainda mais se tratando de um período em que a atuação dos intelectuais estiveram voltadas para as definições dos rumos do país concernentes aos vários anseios de organizações diversas e divergentes. Uma contribuição singular quanto à intelectualidade brasileira. A tese de que Alceu Amoroso Lima foi o vetor e articulador do laicato católico no Brasil é sustentada pela análise perspicaz de Skalinski. Tal intento alcançado devido à uma argumentação pungente e concisa com os objetivos propostos, dispõe para os leitores brasileiros, um ótimo referencial, tanto sobre o procedimento de análise a partir do aparato conceitual gramsciano quanto aos acontecimentos que somente o historiador em seu labor pode nos lembrar (Burke). E ainda, devido ao enlace de vários domínios da historiografia, o livro se apresenta como contribuição à História da Educação, da Religião, das Ideias, dos Intelectuais e para a Filosofia da Educação.

## NORMAS PARA COLABORADORES

### Natureza das Colaborações

“Cadernos de História da Educação” aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros na área de História e Historiografia da Educação, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, documentos, memorialistas, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

### Idiomas

“Cadernos de História da Educação” publica em português, espanhol, francês e inglês.

### Apresentação dos originais

O arquivo eletrônico do material para publicação deverá ser encaminhado por e-mail para o editor da revista, com a identificação do(s) autor(es) ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

Exemplo: A História da Educação no Brasil. Antônio Gomes da Silva, Professor de História da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

O texto deve ser configurado com todas as margens em 2,5 cm, com cabeçalho e rodapé em 1,25 cm, sendo utilizado o papel A4. O texto deve ter entrelinhas simples, alinhamento justificado e fonte *Times New Roman* com tamanho 12.

Os textos deverão conter título e resumo, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês. No caso do resumo, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deverão ser indicadas três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/20 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/02 páginas.

### Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos) deverão ser de boa qualidade (300 dpi, no mínimo), preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

### Referências

Devem ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema reconhecido pela comunidade científica. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

## Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

## Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pelo periódico, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

## Direito autoral

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Cadernos de História da Educação, volume, nº, páginas).

## Exemplares do (s) autor(es)

O(s) autor(es) receberá(ão) gratuitamente três exemplares do número do periódico em que for publicado o trabalho.

## Envio dos originais

As colaborações submetidas deverão ser encaminhados para: [nephe@ufu.br](mailto:nephe@ufu.br)

Porém, caso necessário, serão aceitos também colaborações enviadas pelo correio postal (CD-ROM), para:

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
“Cadernos de História da Educação”  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica  
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

## SUBMISSION GUIDELINES

### Types of Submissions

“Cadernos de História da Educação” (“Notes on the History of Education”) accepts original works by Brazilian and foreign authors for publication in the area of History and Historiography of Education, which will be directed to the section of articles, debates, interviews, documents, memoirs, reports on research, reviews, abstracts of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

### Languages

“Cadernos de História da Educação” publishes in Portuguese, Spanish, French and English.

### Presentation of originals

The electronic file of the material for publication must be sent by e-mail to the editor of the journal, with identification of the author or authors, made in a recent version of the program Word for Windows.

Identification of the authors must be made in a way that includes: the title of the work, the full name of the author or authors, with a description of occupation and current professional ties; information regarding the highest academic qualification and description of the institution in which it was obtained; and the electronic address for contact, in accordance with the example below:

Example: The History of Education in Brazil. Antonio Gomes da Silva. Professor of the History of Education in the Pedagogy Course at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of Sao Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

The text should be configured with all the margins at 2.5 cm, with headings and footnotes at 1.25 cm, using A4 paper. The text must be simple spaced, with justified margins and *Times New Roman* size 12 typeface.

Texts should have a title and abstract, one in the original language and the other in English and/or French. In the case of the abstract, each should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. In addition, three to five keys words should be indicated, both in the original language of the text and in its translation in English and/or French, as may be the case.

Maximum extension of originals: articles, interviews, documents and translations/20 pages; debates and communications/15 pages; reports on research and reviews/05 pages; abstracts of dissertations and theses/02 pages.

### Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs) should be of good quality (300 dpi, at least), preferentially in black and white, accompanied by their respective captions.

### References

These should be presented at the end of the text in alphabetical order, obeying the updated norms of the ABNT or another system recognized by the scientific community. Contributions that do not contain bibliographical references or that present them in an incorrect way will not be considered for examination and publication.

## Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by Word for Windows and appear at the foot of the page.

## Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Originals refused will not be returned. All material destined for publication, sent and already approved by the periodical may no longer be withdrawn by the author without previous authorization from the Editorial Board.

## Copyright

Published works are the property of their authors, who can make the works available for later publication, always citing the original publication (original title, Cadernos de História da Educação, volume, no., pages).

## Complementary issues for the author(s)

The author(s) will receive free of charge three copies of the issue of the periodical in which the work is published.

## Sending originals

Contributions submitted should be sent to: [nephe@ufu.br](mailto:nephe@ufu.br)

However, if necessary, contributions sent by mail (CD-ROM) will also be accepted, sending them to:

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
“Cadernos de História da Educação”  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica  
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brazil

Exceptions and cases of omission will be resolved by the Editorial Board



**COMPOSER**

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica  
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611  
[www.composer.com.br](http://www.composer.com.br)